



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

LA VEU DE LES FAMÍLIES EN EL SISTEMA EDUCATIU

Aposta pel bé comú o estratègia de clausura?

ESCOLA



UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

MARTA COMAS SÀBAT

Tesis doctoral dirigida per:
Dra. Aina Tarabini-Castellani Clemente
Barcelona, juny 2018

Programa de Doctorat en Sociologia
Departament de Sociologia
Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia
Universitat Autònoma de Barcelona

LA VEU DE LES FAMÍLIES EN
EL SISTEMA EDUCATIU:
aposta pel bé comú o estratègia de clausura?

Marta Comas Sàbat

Tesis doctoral dirigida per:

Dra. Aina Tarabini-Castellani Clemente

Barcelona, juny 2018

Il·lustració portada: Gerard Casadevall Bach

Maquetació i disseny: Mariá Farré

UAB

**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Programa de Doctorat en Sociologia

Departament de Sociologia

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Universitat Autònoma de Barcelona

A les mares, que sempre hi són, prenen consciència i s'organitzen.

I al Gil, que em tornarà a donar l'oportunitat d'esperar a la sortida de l'escola.



— Resum

Aquesta tesi doctoral explora la participació de les famílies a l'escola des d'una perspectiva inèdita ja que conceptualitza els moviments de famílies en educació com a subjectes polítics amb capacitat de veu i d'incidència en el sistema educatiu. La pregunta motor de la recerca és respecte la naturalesa i els efectes d'aquesta capacitat de veu, interrogant si es tracta d'un moviment col·lectiu per a la millora del dret a l'educació o bé respon a interessos particulars de replegament de classe, més propis d'una estratègia de clausura. Finalment s'observen els efectes de l'acció col·lectiva de les famílies en termes d'equitat educativa.

La tesi combina tres escales, o nivells, de participació familiar i tres dimensions d'anàlisi. Pel que fa a l'escala, la mirada pren profunditat de camp per a captar els moviments de famílies a Catalunya, organitzades com a plataformes, coordinadores o federacions, amb vocació política. Ajusta el zoom en el pla intermedi, que és el de la comunitat educativa vinculada al barri, on l'actuació de les associacions de mares i pares d'alumnes (Ampes) serà central en la construcció d'un espai comú que pren una textura diferent de la que es dona en l'àmbit públic. I finalment, apropa el focus al nivell de les unitats familiars permetent conèixer el pes de les variables classe social i hàbitus en les opcions de tria d'escola, acompanyament educatiu i participació que fan les famílies.

Les tres dimensions d'anàlisi són: la política, la comunitària i la de classe, que estructuraran tant el marc teòric com el model d'anàlisi. En el nivell polític la tesi s'interroga sobre la crisi de la democràcia i la forma com el paradigma neoliberal ha marcat les polítiques educatives orientant-les al mercat. En l'àmbit comunitari es centra en la dificultat per a construir vincles estables en el context contemporani on l'anhel de comunitat és l'anvers de l'individualisme. En l'àmbit de l'estructura de classes revisa des d'autors clàssics de la reproducció cultural fins als autors contemporanis que estudien les desigualtats educatives, incorporant la dimensió expressiva i les expectatives familiars en l'educació, i posa l'accent en els comportaments parentals de les classes mitjanes i la manera com aquests interactuen amb el mercat educatiu.

El context on s'inscriu la recerca arrenca el 15M de 2011 moment en que eclosiona la indignació ciutadana per anys sostinguts de crisi econòmica, de desgast de la democràcia per la crisi de les institucions, i de desafecció respecte un sistema que ja no garanteix uns serveis públics bàsics amb qualitat. L'onada de repolitització ciutadana arribarà als moviments de famílies en educació, que es sumaran a les mareas ciutadanes protestant contra les retallades i exigint una educació pública de qualitat.

Els resultats es basen en una etnografia realitzada durant el curs 2015-16 al barri del Poblenou de Barcelona. Paral·lelament s'han seguit altres moviments de famílies a Catalunya, com són les Assemblees grogues, la Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE o la FAPAC (Federació d'associacions de pares d'alumnes de Catalunya) i el procés per al pacte educatiu a les illes Balears, amb la finalitat d'obtenir dades per a la comparació i la contextualització.

Els resultats evidencien que els moviments de famílies estan formats majoritàriament per persones de classe mitjana autòctona amb elevat capital cultural i que hi ha una clara contradicció interna entre la mobilització pel bé comú i la mobilització per l'interès particular, que coincideix amb l'interès de classe. Una tensió que, donada la tradició d'associacionisme i de compromís amb l'activisme social dels líders dels moviments, acabarà decantant cap



a postures de compromís col·lectiu. Les accions de pressió per a obtenir les places escolars desitjades de certs col·lectius de pares i mares, malgrat tenir una gran capacitat d'incidència per la seva presència als mitjans s'han caracteritzat com a paradigma de les estratègies de clausura.

Es confirma que avui a Barcelona aquestes famílies estan apoderades i tenen una gran capacitat de veu; l'administració educativa les té en compte en moments crítics però no les incorpora encara com a subjectes de ple dret en les estructures de governança.

Es confirma que el valor específic de l'acció col·lectiva de les famílies en educació és el de la vertebració comunitària, sobretot per la tasca de les Ampes i les coordinadores. Es teixeixen vincles forts entre les famílies i l'entorn escolar que vehiculen el compromís amb la vida del barri i possibiliten una pràctica de naturalesa política. Són uns vincles que es basen en el compromís en allò comú però que es fonamenten en la manera particular com cada mare i cada pare es compromet amb l'educació dels propis fills. Uns llaços que són especialment forts perquè tenen la particularitat de situar-se en la intersecció entre l'esfera privada, íntima, i l'esfera pública, sostenint una base social implicada que quan cal, quan s'indigna, s'activa i salta a l'arena pública fent-se sentir.

La nota negativa és la feble aportació en termes d'equitat que assoleixen els moviments, que des del seu posicionament discursiu han posat el combat contra la segregació a l'agenda, però difícilment han pogut compensar les opcions de tria de les famílies de classe mitjana que configuren un mercat educatiu polaritzat front el qual s'hauria d'actuar amb fermesa des de les administracions.



— Resumen

Esta tesis doctoral explora la participación de las familias en la escuela desde una perspectiva original, por el hecho de que conceptualiza los movimientos de familias en educación como sujetos políticos con capacidad de voz e incidencia en el sistema educativo. La pregunta motor de la investigación hace referencia a los efectos de esta capacidad de voz, interrogando acerca de si se trata de un movimiento colectivo para la mejora del derecho a la educación o más bien responde a intereses particulares y de repliegue de clase, más propios de una estrategia de clausura. Finalmente se observan los efectos de la acción colectiva de las familias en términos de equidad educativa.

La tesis combina tres escalas, o niveles, de participación familiar y tres dimensiones de análisis. En lo que se refiere a la escala, la mirada adquiere profundidad de campo para captar los movimientos de familias en Cataluña organizados en plataformas, coordinadoras o federaciones con vocación política. Ajusta el zoom en el plano intermedio, que es el de la comunidad educativa vinculada al barrio, donde la actuación de las asociaciones de madres y padres de alumnos (Ampas) será central en la construcción de un espacio en común, que adquiere una textura distinta a la que se da en el ámbito público. Y finalmente acerca el foco al nivel de las unidades familiares, permitiendo conocer el peso de las variables de clase social y habitus en las opciones de elección de escuela, de acompañamiento educativo y de participación, que hacen las familias.

Las tres dimensiones de análisis son: la política, la comunitaria y la de clase, que estructuraran tanto el marco teórico como el modelo de análisis. En el nivel político la tesis se interroga acerca de la crisis de la democracia y la forma como el paradigma neoliberal ha marcado las políticas educativas orientándolas hacia una lógica de mercado. En el ámbito comunitario se centra en la dificultad para construir vínculos estables en el contexto contemporáneo donde el anhelo a comunidad sería el anverso del individualismo. En el ámbito de la estructura de clases revisa desde autores clásicos de la reproducción social, hasta los autores contemporáneos que estudian las desigualdades educativas, incorporando la dimensión expresiva y las expectativas familiares en la educación, y poniendo el énfasis en los comportamientos parentales de las clases medias y la forma como estas interactúan con el mercado educativo.

El contexto en el que se inscribe la investigación arranca el 15M de 2011, momento en que eclosiona la indignación ciudadana por los años de crisis económica sostenida, el desgaste de la democracia por la crisis de las instituciones y la desafección respecto a un sistema que ya no garantiza unos servicios públicos básicos con calidad. La ola de repolitización ciudadana alcanzará a los movimientos de familias en educación que se sumaran a las mareas ciudadanas en protesta contra los recortes presupuestarios y exigiendo una educación pública de calidad.

Los resultados se basan en una etnografía realizada durante el curso 2015-16 en el barrio del Poblenou de Barcelona. Paralelamente se han seguido otros movimientos de familias en Cataluña, como son las Assemblees grogues (asambleas amarillas), la Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE (red de escuelas insubmisas a la LOMCE) o la FAPAC (Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos de Cataluña) y el proceso para un pacto educativo en las islas Baleares, con la finalidad de obtener datos para la comparación y contextualización.



Los resultados ponen en evidencia que los movimientos de familias están formados mayoritariamente por personas de clase media autóctona con un elevado capital cultural y que aparece una clara contradicción interna entre la movilización por el bien común y la movilización por el interés particular, que coincide con el interés de clase. Una tensión que, dada la tradición de asociacionismo y de compromiso con el activismo social de los líderes de los movimientos, terminará decantando hacia posiciones de compromiso colectivo. Las acciones de presión para obtener las mejores plazas escolares por parte de ciertos colectivos de familias, a pesar de tener una gran capacidad de incidencia por su presencia en los medios de comunicación, se han caracterizado como paradigma de las estrategias de clausura.

Si confirma que hoy en Barcelona estas familias están empoderadas y poseen una gran capacidad de voz; la administración educativa las tienen en cuenta en momentos críticos, pero no las incorpora todavía como sujetos de pleno derecho en las estructuras de gobernanza.

Se confirma que el valor específico de la acción colectiva de las familias en educación es el de la vertebración comunitaria, sobre todo por la tarea de las Ampas y las coordinadoras. Se construyen vínculos fuertes entre las familias y el entorno escolar que canalizan el compromiso con la vida del barrio y posibilitan una práctica de naturaleza política. Se trata de unos vínculos fundamentados en el compromiso con lo común y en la forma particular como cada madre y cada padre se compromete con la educación de sus propios hijos. Unos lazos que son especialmente fuertes porque tienen la particularidad de situarse en la intersección de la esfera privada, íntima, y la esfera pública, sosteniendo una base social implicada que cuando hace falta, cuando se indigna, se activa saltando a la arena pública haciendo oír su voz.

La nota negativa es la débil aportación en términos de equidad que han conseguido los movimientos, que a pesar de situar la lucha contra la segregación en la agenda desde un posicionamiento discursivo, difícilmente han conseguido compensar los efectos de la elección de escuela de las clases medias, que configuran un mercado educativo polarizado frente al cual se debería actuar con mayor firmeza desde las administraciones.



— Abstract

The voice of the families within the educational system: a commitment to the common good or a closure strategy?

This doctoral thesis explores the participation of families in the school from an unprecedented perspective, since it conceptualizes the families' movements within education as political subjects with a voice and impact on the educational system. What set this research into motion are the nature and effects of this advocacy capacity, asking whether it is a collective movement for the improvement of the right to education, or if it responds to particular interests of retrenchment of class, which are more typical of a closure strategy. Finally, this dissertation will observe the effects of the families' collective action in terms of equity.

This thesis combines three levels of scale and three dimensions of analysis. Regarding the scale, the approach takes depth of field to capture the movements of families in Catalonia, organized as platforms, coordinators or federations with a political vocation. The thesis adjusts the zoom in the intermediate scene, which is the neighbourhood educational community, where the action of parent associations ("Ampas" in Catalan) will be central in the construction of a common space that takes on a different tone than the one it uses in the public system. And finally, this thesis focuses on the family units in order to better understand the importance of the social class variables and habits when choosing a school, providing support, and participating when it comes to families.

The three dimensions of analysis are: politics, community, and status, which structure both the analysis model and the theoretical framework. At the political level, this thesis focuses on the democracy crisis and the way in which the neoliberal paradigm has impacted the educational policies, orienting them to the market. At the community level, it focuses on the difficulty of building stable connections in the contemporary context where the desire for community confronts individualism. Regarding the social ladder structure, this study analyses from classical authors of cultural reproduction to contemporary authors that study educational inequalities, incorporating the expressive dimension and family expectations of education, and emphasizes the parental behaviour of the middle classes and the way they interact with the educational market.

The context in which this research is framed started on 15 May 2011, when the population took to the street due to sustained years of economic crisis, the wear and tear by the institutional crisis, and the disaffection toward a system that no longer guaranteed quality basic public services. The new wave of hope for politics had an impact on the family movements within education, which were added to the waves of citizens protesting against cuts and demanding quality public education.

The results are based on an ethnography made during the 2015-16 academic year in the neighbourhood of Poblenou in Barcelona. In the meantime, there have been other notable movements of families in Catalonia, such as the "Assamblees grogues" (yellow assemblies), the "Xarxa d'escoles insubmis a la LOMCE" (Network of schools in contempt of LOMCE) or the FAPAC (federation of parent associations of students of Catalonia) and the process for education pact in the Balearic Islands.



The results show that family movements are mainly composed of middle class individuals with high cultural capital and that there is a clear internal bipolarity between mobilization for the common good and mobilization for particular interest, which coincides with the interest of class. A tension that, given the tradition of associationism and commitment to the social activism of the leaders of the movements, will end up drawing on positions of collective commitment. The actions of pressure to obtain desired places in schools by certain groups of parents, despite having a great capacity to influence their presence in the media, have been characterized as a paradigm of the decommissioning strategies.

Today, families in Barcelona are empowered and have a great capacity to speak up; the educational administration takes them into account at critical moments but still does not incorporate them as full-fledged subjects within the governance structures.

Furthermore, the particular value of the collective action of families in education is the community backbone, especially due to the work of the “Ampes” and coordinators.

The families and the school environment created strong ties, which are related to the engagement with the neighbourhood and made a practice of political nature possible. These links are based on the commitment toward what is shared, but are based on the particular way in which parents are concerned about their children’s education. These ties are especially strong because they have the particularity of being at the intersection between the private, intimate, and public sphere, maintaining a social base that is involved when needed. When people are outraged, they activate and jump in the public arena to speak up.

The downside is the weak contribution in terms of equity achieved by the movements, which from their discursive position have put the fight against segregation on the agenda, but have hardly been able to compensate for the options of choice for middle-class families, which make up a polarized educational market against which the administrations should act firmly.

Índex

— RESUM	5
— RESUMEN	7
— ABSTRACT	9
— AGRAÏMENTS	19
— INTRODUCCIÓ	20
Justificació	
Estat de la qüestió	
Objectius de la recerca	
Metodologia	
Estructura de la tesi	

I. MARC TEÒRIC **—27**

I. ESTAT NEOLIBERAL I CRISI DE LA DEMOCRÀCIA **29**

I.1. LÍMITS DE LA DEMOCRÀCIA REPRESENTATIVA I CRISI DE L'ESTAT DEL BENESTAR **30**

- Democràcia: el sistema que representa el poble?
- Democràcia, llibertat i emancipació social
- Democràcia, redistribució i justícia social
- Democràcia: un sistema capaç de regular el mercat i garantir benestar?

I.2. EL DRET A L'EDUCACIÓ **36**

- Condicions d'educabilitat com a garantia d'equitat
- Formar-se en la societat del mercat i la informació
- Aprendre a viure junts: educar per la democràcia
- Aprendre a aprendre: educar en la societat del coneixement
- Dos registres en el discurs de la innovació educativa

I.3. APLICACIÓ DEL PARADIGMA NEOLIBERAL EN LES POLÍTIQUES EDUCATIVES **43**

- Tecnocràcia en l'era post-política
- Les reformes educatives marcades per la Nova gestió pública

I.4. CIUTATS EDUCADORES I EL DRET A LA CIUTAT **46**

- El dret a la ciutat educadora
- L'educació com a bé comú

I.5. RECAPITULACIÓ **48**

2. MOVIMENTS SOCIALS: FER POLÍTICA DES DE LA COMUNITAT **50**

- De l'individualisme i la desafecció, a l'acció col·lectiva
- Comunitat ètica, comunitat estètica

2.1. CAPACITAT DEVEU I D'AGÈNCIA DE LA SOCIETAT CIVIL	54
Revisió dels conceptes <i>Exit, Voice and loyalty</i>	
El síndrome NIMBY, entre l'interès general i l'interès particular	
2.2. DEMOCRATITZAR LA DEMOCRÀCIA	59
Alternatives contra-hegemòniques	
Una nova manera de fer política és possible?	
2.3. CARACTERITZACIÓ DELS NOUS MOVIMENTS SOCIALS	61
Una proposta analítica des del pensament crític	
El poder de les pràctiques: la construcció del subjecte polític	
Característiques pròpies dels Moviments socials emancipadors	
Internet i les xarxes socials en l'articulació dels moviments socials	
2.4. EL COMÚ: TENSÍO PÚBLIC-PRIVAT, PARTICULAR-GENERAL	66
Legitimitat de les reivindicacions	
Gestió en comú allà on l'estat ens deixa desprotegits	
Actuar al marge del sistema: riscos liberals del comú	
2.5. RECAPITULACIÓ	70
3. REPRODUCCIÓ SOCIAL: L'EDUCACIÓ COM A ASCENSOR SOCIAL?	72
3.1. CLASSE SOCIAL, HÀBITUS FAMILIAR I FORMES DE CAPITAL	73
És vigent parlar d'estructura de classes en la societat actual?	
Capital cultural i avantatge social	
Capital emocional: l'espai de les dones	
L' <i>hàbitus</i> i els estils de vida	
Capital social i xarxes comunitàries	
3.2. L'ESCOLA EN L'ENGRANATGE DE LA REPRODUCCIÓ SOCIAL	82
Les tres funcions de l'escola: distribució, educació i socialització	
Què poden i no poden fer les escoles?	
3.3. RELACIÓ FAMÍLIA-ESCOLA I EXPECTATIVES FAMILIARS EN L'EDUCACIÓ	86
Continuïtats i discontinuïtats família-escola	
Que esperen els docents de les famílies?	
Híper-responsabilitat parental	
Les famílies majoritàriament són presents a les escoles	
Barreres, objectives o simbòliques, a la participació	
3.4. ESTRATÈGIES DE CLAUSURA SOCIAL DE LES CLASSES MITJANES	97
La nova classe mitjana professional a Catalunya	
Estratègies de tria de centre	
Creixement cultivat: la llar com a espai pedagògic	
3.5. RECAPITULACIÓ	105

4. POLÍTIQUES EDUCATIVES A CATALUNYA: LA QUALITAT I L'EQUITAT EDUCATIVA **108**

4.1. "LA MODERNITZACIÓ CONSERVADORA" DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA I ESPANYA **109**

L'ideal d'escola pública
Accents de NGP en la reforma educativa a Catalunya
Filantrops, tecnòcrates i altres aliances públic privat

4.2. EL MERCAT EDUCATIU A CATALUNYA **117**

Vulneracions en la garantia del dret a l'educació a Catalunya
Efectes de la tria d'escola en la segregació escolar a Catalunya
L'escola cristiana al front de la defensa del dret a escollir escola
Qualitat i innovació educativa i els seus efectes en el mercat

4.3. LA PARTICIPACIÓ DE LA COMUNITAT EDUCATIVA: DEMOCRÀCIA A L'ESCOLA **126**

Una democràcia escolar de baixa intensitat: revisió històrica
Democràcia a l'escola en majúscules: prospectiva
Cultura escolar i espais de participació
Comunitat educativa i entorn escolar
Tradició de l'associacionisme educatiu al nostre país
L'Ampa com a un model associatiu consolidat
Recursos de les Ampes i desigualtats educatives
Federacions d'Ampes, coordinadores i xarxes locals

II. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ **—139**

5. PROPOSTA METODOLÒGICA **139**

5.1. EL MÈTODE ETNOGRÀFIC: IMPLICACIONS I PROJECCIÓ **140**

La cultura com a objecte d'estudi
Condicions per una *bona* etnografia
Construcció de models col·lectius a partir de *versions* individuals
La narració densa com a font de coneixement
Valor social de l'etnografia. Qui la necessita?

5.2. DELIMITACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI **145**

Etnografia escolar més enllà de l'escola
Objectius de la recerca
Descripció del treball de camp

5.3. RETORN SOCIAL, ÈTICA DE LA RECERCA **150**

Construcció del rol de l'etnògrafa, objectivitat i implicacions personals
"Sóc Marta Comas, de *Famílies amb veu*, he vingut a observar-vos"
Sessió de retorn: aportacions per a un relat

6. CONSTRUCCIÓ DEL MODEL D'ANÀLISI	155
6.1. SELECCIÓ I OPERATIVITZACIÓ DELS CONCEPTES	155
Nous moviments socials i capacitat d'agència	
Comunitat educativa	
Clausura social	
Efectes de l'acció col·lectiva en el sistema educatiu	
6.2. MODEL D'ANÀLISI I HIPÒTESIS	166
7. DESCRIPCIÓ DEL TREBALL DE CAMP	169
7.1. EL CONTEXT: LES ESCOLES DE LA ZONA 26	169
Un barri sotmès a una gran transformació urbanística i social	
Composició social: tres barris amb extrems	
Les mobilitzacions veïnals al Poblenou	
Una zona afectada per la segregació escolar	
La Zona 26: una àrea d'innovació educativa singular	
La mostra representativa de centres educatius	
Les classes mitjanes amb alt capital cultural, protagonistes de la participació	
7.3. TÈCNiques D'INVESTIGACIÓ	186
Entrevistes en profunditat	
Observació participant en reunions i esdeveniments clau	
8. NARRACIÓ DEL CAS	193
La xarxa d'escoles públiques del Poblenou front un conflicte per l'escolarització el curs 2015-2016	
8.1. DEU ANYS DE LLUITA: 2006-2016	193
8.2. DE QUEVA EL CONFLICTE EL CURS 2015-2016?	195
Primer trimestre: contradiccions al voltant de l'adscripció única	
El pes de la tradició en la creació d'etiquetes	
Segon trimestre: mobilitzacions que arriben esmorteïdes al Poblenou	
La <i>velvet zone</i> : la legitimitat de les reivindicacions	
Jornades de portes obertes: les escoles es posen a l'aparador	
Tercer trimestre: nus i desenllaç del conflicte per l'escolarització	
Famílies sense escola, o sense l'escola que volen?	
Una flor no fa estiu	
8.3. ALTRES MOBILITZACIONS PER A LA COMPARACIÓ	206
Assemblea groga de Gràcia, un cultiu propici per a la XEI	
El procés "Illes per un pacte" a Balears	
Dels amics del Pau Claris a l'observatori de la segregació	
Escoles obertes l'u d'octubre de 2017	
III. ANÀLISI DELS RESULTATS	—217
9. DIMENSIÓ POLÍTICA: LA CAPACITAT D'INCIDÈNCIA DE LES FAMÍLIES	218

Unes famílies que fan més política de la que es pensen	
9.1. CARACTERITZACIÓ DELS MOVIMENTS DE FAMÍLIES COM A NOUS MOVIMENTS SOCIALS	220
Moviments oberts, de base comunitària, de barri	
Construcció progressiva d'un relat	
Tipologies i dinàmiques dins dels moviments de famílies en educació	
9.2. ROL DELS ACTORS EN UN NOU MARC DE GOVERNANÇA	235
Xarxes i espais de confluència amb altres moviments	
Federacions i plataformes de tercer nivell amplifiquen la capacitat de veu	
Xarxes socials, innovació social	
9.3. CAPACITAT DE VEU I D'AGÈNCIA	243
Capital cultural i social del col·lectiu	
Com s'explica l'absència de la classe treballadora?	
Estratègies de "veu" i de "sortida"	
La política d'escolarització com a política fallida	
Famílies apoderades, administracions febles?	
Mobilitzacions per l'interès particular i síndrome NIMBY	
Balanç de resultats en capacitat de veu	
9.4. CONCLUSIONS DE LA DIMENSIÓ POLÍTICA	262
10. DIMENSIÓ COMUNITÀRIA: L'ESCOLA COM A NODE DE CONNEXIONS	264
10.1. CONSTRUCCIÓ DEL COMÚ EN CONTRAPOSICIÓ A ALLÒ PÚBLIC	265
"Si no ho fem nosaltres no ho farà ningú"	
Què aporten les Ampes?	
La il·lusió de ser de poble a Barcelona: relacions veïnals al Poblenou	
Motivació de participació a la plataforma i capitals familiars	
10.2. ESCOLES DEMOCRÀTIQUES	276
Governança escolar: espais de participació formals	
Co-creació del projecte en les escoles noves	
Tensions escola-família	
Vinculació expressiva de les famílies amb l'escola	
Capacitat de lideratge	
Disjuntiva entre estar a la Plataforma o a l'Ampa	
10.4. CONCLUSIONS DE LA DIMENSIÓ COMUNITÀRIA	292
11. DIMENSIÓ DE CLASSE: ESTRATÈGIES DE CLAUSURA	294
11.1. HÀBITUS FAMILIAR I EXPECTATIVES EN L'EDUCACIÓ DELS FILLS I FILLES	295
Transmetre als fills i filles el valor del compromís social	
La universitat com a fita: expectatives familiars	
La perspectiva de gènere i el valor del capital emocional	
11.2. MERCAT EDUCATIU I TRIA D'ESCOLA	302
La proximitat i la familiaritat com a arguments de clausura	
Efectes de la tria en la segregació escolar	
Poca efectivitat de les polítiques d'equitat	
La innovació com a marca	
Planificació de l'estratègia de tria: càlcul de probabilitats	
Pes de les jornades de portes obertes en la tria d'escola	
11.3. LA CULTIVACIÓ CONCERTADA, ENTRE LA FELICITAT DE L'INFANT I ELS BONS RESULTATS	316

Hiper-responsabilització parental	
Ajudar a fer deures	
Supervisar la tasca dels mestres a l'escola	
Activitats extraescolars	
Gentrificació escolar	
11.4. CONCLUSIONS DE LA DIMENSIÓ DE CLASSE	325
12. CONCLUSIONS:	
EFFECTES DE L'ACCIÓ COL·LECTIVA EN L'EQUITAT I LA QUALITAT EDUCATIVA	328
<hr/>	
Aportacions de la investigació i recerques posteriors	
IV. BIBLIOGRAFIA	—336
V. ANNEXOS	—345
ANNEX I: VARIABLES CODIFICACIÓ	345
Annex II: fracció de classe	
Annex III: guió entrevistes a equips directius i representants de l'AMPA	
Annex IV: guió entrevistes en profunditat a membres actius de moviments educatius	
Annex VI: Sessions d'observació participant realitzades curs 2015-16	

ÍNDEX DE TAULES I GRÀFICS

TAULES

- Taula 1. Qui ha assistit a la reunió amb el/la mestre segons etapa educativa que cursa el fill/a i naturalesa del centre
- Taula 2. Tipus de participació de les famílies a l'escola segons variables socioeconòmiques de la llar
- Taula 3. Dades de participació a les eleccions als Consells Escolars pel sector de representants de mares i pares, i alumnes (2003)
- Taula 4. Elements constitutius dels nous moviments socials
- Taula 5. La veu, i la sortida com a dimensions de la capacitat d'agència
- Taula 6. Operacionalització del concepte Comunitat educativa
- Taula 7. Operacionalització del concepte clausura social
- Taula 8. Efectes de l'acció col·lectiva en el sistema educatiu
- Taula 9. Centres demanats en primera opció a P3 Pre-inscripció 2017-18
- Taula 10. Concentració d'alumnat estranger de INF, PRI i ESO Zona 26
- Taula 11. Programació oferta educativa 2003 a 2016, Zona 26
- Taula 12. Nivells de complexitat dels centres educatius públics del Poblenou 2014
- Taula 13. Nivell de democràcia escolar dels centres educatius públics del Poblenou
- Taula 14. Nivell d'innovació educativa dels centres educatius públics del Poblenou
- Taula 15. Participació de les famílies a l'escola segons nivell d'estudis
- Taula 16. Participació de les famílies a l'escola segons ingressos
- Taula 17. Participació de les famílies a l'escola segons l'origen
- Taula 18. Nivell d'ingressos per fracció de classe. Dades PAD 2005 i FAV 2014
- Taula 19. Calendari pre-inscripció 2016-2017
- Taula 20. Sessions d'observació participant realitzades curs 2015-16
- Taula 21. Distinció entre moviments de famílies orientats a l'emancipació social o a la garantia de la qualitat del sistema
- Taula 22. Tradició d'associacionisme entre els membres de la Plataforma (n=24)
- Taula 23. Comissions de treball de les Ampes de les escoles del Poblenou curs 2015-16
- Taula 24. Freqüència dels discursos motivacionals de participació pública segons fracció de classe
- Taula 25. Valors substantius de l'escola que les direccions presenten en les jornades de portes obertes segons complexitat i model pedagògic
- Taula 26. Preocupació o adhesió respecte el projecte educatiu innovador segons la complexitat de l'escola i la llengua parlada a casa

GRÀFICS

- Gràfic 1. Dimensions de la vinculació família-escola
- Gràfic 2. Freqüència amb la que els pares ajuden o supervisen els deures del fill/a segons cicle educatiu que cursa el fill/a. Catalunya, curs 2012-2013
- Gràfic 3. Assistència a xerrades temàtiques o escola de pares segons etapa educativa que cursa el fill/a i naturalesa del centre. Catalunya, curs 2012-2013
- Gràfic 4. Tipologia de participació (tipus de pares i mares segons la participació que tenen al centre). Catalunya, curs 2012-2013
- Gràfic 5. Proporció d'Ampes i de famílies associades que representa cada federació a Catalunya, 2013
- Gràfic 6. Model d'anàlisi
- Gràfic 7. Progressió de l'agenda en pro de l'escola pública
- Gràfic 8. Tipologies de moviments de famílies segons nivell d'escala en l'agenda i grau d'estructuració





— Agraïments

Aquesta tesi arriba tard, però arriba, gràcies a un seguit de circumstàncies on tots vosaltres hi heu tingut un paper. Les companyes de la Fundació Jaume Bofill, Fathia, Roser i Mònica per pensar en mi i fer-me l'encàrrec de la recerca "Famílies amb veu", que va ser una aventura intensa, fantàstica, i un punt de partida d'aquest camí. Sandra Escapa, Carlos Abellán i Anna Alcantud, coautors d'una primera tongada de reflexions al voltant de la participació de les famílies a l'escola: gràcies pel rigor, l'entusiasme i el bon humor d'aquell treball que està a la base del que ara presento. Un segon inici d'aquest camí és a l'estiu del 2014, quan l'Aina Tarabini, amb una panxa de vuit mesos, diu que si, que vol ser la meva directora i m'obre una porta on m'he sentit com a casa, després de tants anys de no ser a la universitat. Gràcies per l'acompanyament incansable, com l'entrenadora al costat de la corredora de fons. Gràcies pels debats teòrics, ideològics i mundans, l'exigència en la correcció i l'encert en les orientacions; per la complicitat, l'estima i aquesta amistat que ja ens queda. Gràcies també per obrir-me la porta de Mallorca. I encara gràcies, aquestes compartides amb Xavier Bonal, per fer-me un lloc al GEPS on he pogut escoltar-vos, aprendre, rellegir, actualitzar-me i participar d'una manera de fer recerca social compromesa i amb sentit, més enllà del camp de l'acadèmia. A Jordi Collet i l'Antoni Tort, com a la Marta Casas, que des de la distància, però, sento que hem avançat de costat. I gràcies sinceres a les tres persones que han accedit a estar al tribunal, Marina Subirats, Marina Garcés i Agnès van Zanten, que són dones referents per mi. Espero haver estat a l'alçada.

A les protagonistes i els protagonistes de les Ampes, les Federacions i els moviments els haig d'agrair la generositat de deixar-me entrar en els seus espais, en les seves converses, de deixar-se explorar i finalment d'escoltar la meva versió de les seves lluites quotidianes, que us semblen petites però, de veritat, que són grans i milloren el món on vivim. M'heu atrapat, m'heu seduït i heu fet fàcil arribar a terme.

Als meus amics i amigues, especialment els de la Vinya, que heu tingut paciència, estius i caps de setmana, i us heu interessat. Al Lluís, l'Eulàlia, la Yolanda que hi sou des del principi, pels ànims i per la vostra actitud militant. I a la resta de companys i companyes del Consorci d'educació de Barcelona, per fer tant bon equip, per haver-me respectat els temps, i haver-me donat espais per compartir els avenços. A la Núria, per les caminades de muntanya, les hores de conversa, les nostres vides paral·leles, la teva recerca, els noms dels llocs, creuant-se amb la meva recerca, on segur que hi ha idees teves.

Als meus pares, Joan i Núria, perquè ara que sé com ens marca l'habitus, sé el que heu posat en mi. I jo, que sé el que hem posat en vosaltres, Paula, Júlia, Adrià i Nil, gràcies per la vostra manera d'estar a prop, d'estimar i d'estar al món. Tot això ho he fet amb tu Jordi, per que els reptes ens agraden grans, i sabem que junts, els atrapem. Moltes gràcies.



— Introducció

La participació de les famílies a l'escola ha estat abastament estudiada des de les ciències de l'educació analitzant les dificultats o els beneficis de l'entesa entre mares, pares i docents, valorant els efectes positius de la coresponsabilització de les famílies en l'itinerari formatiu dels infants o bé identificant els espais oberts a la participació de les escoles amb vocació democràtica. S'ha analitzat exhaustivament també, des de la perspectiva de les desigualtats educatives, la discriminació implícita que genera un determinat patró de cultura escolar legitimada en l'accés a la vida escolar per a famílies procedents de cultures o de classes socials no representades a l'escola, i en aquest mateix model d'anàlisi han estat productius els estudis sobre les estratègies de posicionament en l'estructura social de certes fraccions de les classes mitjanes vinculades a itineraris de qualificació acadèmica, i per tant a determinades apostes dins del mercat educatiu. En canvi són poques les recerques que analitzen la participació de les famílies com a part interessada del sistema educatiu i que les agrupi com a sector amb veu pròpia preguntant sobre la seva capacitat d'acció política i d'agència en les polítiques educatives. És en aquest buit on es situa l'aportació de la tesi que presentem.

En el moment actual d'eclosió de noves formes de participació democràtica, el col·lectiu de pares i mares d'alumnes emergeix amb un gran potencial com a moviment social de nou encuny oferint la possibilitat d'un abordatge acadèmic inèdit amb un triple interès intel·lectual: la conceptualització dels moviments de famílies dins dels nous moviments socials com a actors polítics en un nou marc de governança; la comprensió de les dinàmiques internes que configuren una comunitat educativa en l'entorn de l'escola i les palanques que la projecten cap a l'àmbit públic i polític; la identificació de mobilitzacions col·lectives que responen a estratègies de clausura social vinculades a la posició de classe en el moment de l'elecció de centre. En definitiva, la recerca pren interès en tant que pot aportar nous arguments de comprensió i anàlisi al fenomen de la desigualtat educativa i les polítiques socials o institucionals que apunten a l'equitat.

Justificació

En un context de crisi de l'estat del benestar i de crisi de representació democràtica com el que va fer esclatar la indignació ciutadana el 15M de 2011, l'emergència de nous moviments socials i de noves formes de participació en l'espai públic (J. Subirats, 2014; Vilasante, 2017), suposa l'inici d'un progressiu apoderament de sectors que fins el moment s'havien mantingut desmobilitzats, posant de manifest una repolitització i una represa de la consciència ciutadana que ha convulsionat la política espanyola i catalana fins al moment actual. Apareixen iniciatives des de la societat civil liderant la defensa d'allò públic, de drets fonamentals com l'educació, la sanitat, l'habitatge o el treball digne, que les institucions han estat incapaces de preservar. Aquest és el cas del col·lectiu de famílies d'alumnes que, en un període marcat per dures retallades a l'educació¹ i la promulgació d'una nova llei educativa de clara factura centralista i neoliberal, la LOMCE², pren la paraula en el terreny de les polítiques educatives. D'aquell temps ençà, les famílies s'han mobilitzat en primer terme per a fer front a la depauperació de l'ensenyament públic, però acte seguit han avançat en el pla ideològic, qüestionant el model educatiu que el govern conservador del Partit Popular

1 Entre 2010 i 2013 els pressupostos educatius cauen un 20% situant-los prop del 3% del PIB, mentre la mitjana Europea estava al 5,4% (Bonal & Verger, 2017).

2 LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, desembre 2013



vol imposar. A Catalunya, el repunt en la mobilització per la defensa de l'escola pública de qualitat arrela en un terreny adobat des dels anys vuitanta, molt genuí del teixit social català, que és el de les Associacions de pares i mares d'alumnes, les Ampes.

Precisament la tesis doctoral parteix d'una recerca prèvia sobre les Ampes anomenada "Famílies amb veu" promoguda per la Fundació Jaume Bofill els anys 2012-2014, de la qual jo vaig dur-ne la direcció. "Famílies amb veu" (Comas, Abellán, Alcantud, & Escapa, 2014) és un projecte de recerca-acció que va sorgir de la constatació de la manca de reconeixement que rebien els pares i mares d'alumnes a Catalunya com a part interessada i agent social legítim en el sistema educatiu. Aquella recerca ja va introduir la perspectiva política en l'anàlisi, constatant que les famílies, a més d'implicar-se a títol individual en l'educació dels propis fills i filles, tenien una implicació comunitària a través de les Ampes aportant recursos i iniciatives al sistema educatiu sense els quals les escoles no podrien dur a terme l'oferta actual. Es posava en evidència que malgrat aquesta aportació estructural al sistema, les famílies no estaven rebent el reconeixement institucional ni tenien la influència en la presa de decisions que els correspondria. En la vessant política, el projecte "Famílies amb veu" pretenia enfortir les Federacions d'Ampes existents a Catalunya, proporcionant-les-hi arguments com a sector amb veu pròpia, emancipat de sindicats docents, patronals o moviments de renovació pedagògica. Per últim, en l'anàlisi de les tipologies de famílies que participaven a l'escola activament i estaven compromeses en les Ampes i en altres moviments es posava de manifest el biaix absolut a favor de les classes mitjanes autòctones amb elevat capital cultural i l'absència flagrant de famílies de classe treballadora o d'origen immigrant i baix capital formatiu en el camp de la participació escolar.

És a partir d'aquesta triple evidència: la de la manca de voluntat política de les institucions a l'hora de promoure la participació de les famílies com a sector amb veu pròpia, la de la capacitat de les famílies per a fer-ho, i la del biaix de classe que té estructuralment aquesta participació política, que proposo en la tesi l'anàlisi de la capacitat d'influència del sector famílies en el sistema educatiu introduint la perspectiva de la classe social, i valorant si la voluntat de millora del sistema públic que persegueixen com a moviment, té efectes evidenciables en termes de qualitat i d'equitat.

Es important explicar que en les fases inicials, aquesta tesi estava inscrita amb un títol diferent al definitiu. S'anomenava "Famílies amb una veu molt desigual en el sistema educatiu: anàlisi de la participació de pares i mares a l'escola des d'una perspectiva de classe" perquè justament pretenia dilucidar els mecanismes de classe i les lògiques institucionals, que operaven a l'hora de capacitar la veu d'uns grups per damunt dels altres. Al llarg del treball de camp s'ha posat de manifest que no es tracta d'una capacitat de veu diferent segons la classe sinó que hi ha uns grups socials que no es senten autoritzats en l'ús de la paraula, en una actitud preocupant que Carol Vincent (2014) defineix com de "silenci eixordador" en contraposició a la "veu" potent de les famílies autòctones de classe mitjana. Per estirar el fil d'aquest silenci s'haurien hagut de tenir en compte lectures específiques sobre minories, o col·lectius minoritzats a l'escola, i orientar la recerca empírica a espais comunitaris on hi són presents aquestes famílies, fora de les escoles o les Ampes, i per tant en una direcció diferent a les opcions metodològiques que s'han pres en determinar el camp. L'etnografia també ha fet aflorar la potència de les estratègies de les classes mitjanes orientades a mantenir una bona posició en l'estructura social garantint la perpetuació del capital cultural i les lògiques internes de les dinàmiques de clausura que implícitament acaben tenint un gran impacte en la configuració del mercat educatiu. S'han observat accions col·lectives amb molt de ressò que responien a estratègies particulars de posició, al costat de mobilitzacions de famílies orientades a l'educació com a bé comú. Descriure la tensió entre aquests dos pols, ambdós legítims però generats per forces oposades, que conviuen en el si de les Ampes, de les Plataformes o de les coordinadores de defensa de l'educació pública, arribant a determinar els efectes resultants en termes d'equitat en el sistema, em va semblar un motor de recerca



carregat d'interès intel·lectual i social alhora. Per aquest motiu el títol actual concentra en noranta caràcters aquesta tensió original: “La veu de les famílies en el sistema educatiu: aposta pel bé comú o estratègia de clausura?”.

En l'àmbit de l'educació es dona una interessant coexistència entre les organitzacions tradicionals, que funcionen per delegació dels seus representats i capitalitzen la interlocució amb l'administració pública (les Federacions d'Ampes pel sector famílies i els sindicats pel sector docents) i les noves agrupacions, més heterogènies i inestables, creades com a reactiu a una problemàtica concreta (coordinadores de barri, plataformes d'afectats, assemblees de docents, escoles insubmises a la LOMCE, etc.) que malgrat no gaudir del reconeixement institucional tenen un gran potencial democràtic. La relativa joventut d'aquestes noves formes d'activisme educatiu fan que hagin estat escassament estudiades, la qual cosa suposa un buit en l'àmbit de les ciències socials i polítiques que el meu treball de tesi pretén cobrir.

Finalment, i mantenint una voluntat d'aplicació dels resultats de la recerca, considero que pot ser útil bastir un discurs robust, pel que fa a la contestació de l'envit conservador i neoliberal en educació, des d'una perspectiva que posa en valor i encarna, els conceptes de comunitat, equitat i democràcia dins del sistema educatiu.

Estat de la qüestió

Podríem situar en la conferència d'antropòlegs i educadors nord-americans promocionada per G. D. Spindler el 1954, l'inici d'una corrent d'anàlisi que situa la cultura en l'eix de la comprensió de les relacions entre l'escola i la família, més enllà dels debats instrumentals. En la tradició anglosaxona Ogbu (1981) o Wolocott (1985), en base a etnografies escolars llargament fonamentades, plantegen l'evidència que el sostre de vidre per a la promoció escolar dels estudiants procedents de minories ètniques no és atribuïble a una manca de capacitats o motivació sinó que l'anàlisi ha de contemplar els mecanismes de transmissió cultural per a conèixer les claus d'aquesta relació. En la mateixa línia el clàssic estudi sobre la transmissió de la cultura de P. Bourdieu i J. Passeron (1977) i el de Bernstein (1990) sobre l'estructura del discurs pedagògic, introduiran claus analítiques com el concepte de cultura legitimada que han inspirat la recerca posterior sobre les relacions família escola des d'una perspectiva de les desavantatges socials d'aquells que no es reconeixen en el codi escolar hegemònic (Dubet, F, 2004; Savage, M., 2005, Larreau, A., 1997, Jaeggi, Osiek i Favre, 2003). En l'àmbit català cal destacar les aportacions en l'estudi de les desigualtats en les dinàmiques internes de l'escola i la relació entre els mestres i els pares i les mares de C. Serra (2004) Collet i Tort (2014) Bonal i Alegre (2003) o Tarabini (2015) entre d'altres.

A banda de la tradició de recerca des de l'etnografia escolar, ha estat prolífic l'anàlisi social de les desigualtats educatives centrat en les polítiques d'equitat, en la configuració del mercat educatiu i en l'impacte de l'orientació neoliberal dels governs de les últimes dècades en el camp educatiu, tant a nivell internacional (Apple, 1998; Ball, 2010; Dupriez, 2009; Goldthorpe, 2012; Laval, 2005; Levin, 2013; Mills & Gale, 2004; Rochex, 2011; Van Zanten, 2005) com en l'àmbit català (Alegre, Benito, & González, 2010; Bonal, 2012; Martínez-Celorrio, 2017; Verger, Curran, M., & Parcerisa, 2015).

Existeix a Catalunya una línia de recerca sostinguda al voltant de l'aportació de les Ampes que sovint s'ha dut a terme per encàrrec de les pròpies federacions (directament o com a promotores) i que per tant té un enfocament més aplicat que de recerca bàsica. En aquesta línia hi trobem els treballs sobre les Ampes realitzats en diverses onades per J. Garreta i el Grup de recerca i anàlisi social i educativa de la UdLL (2007, 2008, 2011), les aportacions en clau de recomanacions de millora de M. J. Comellas (2011), els anàlisis fets des d'una posició compromesa en les Federacions de pares i mares i el Consell escolar de Catalunya i de l'estat realitzats per Lola Abelló (2010) i més recentment els treballs de J. Collet i A. Tort



de la UVic que incorporen el concepte “d’escoles democràtiques” en l’anàlisi de la participació i els efectes dels vincles escola i família en els resultats educatius dels infants (Collet & Tort, 2011) .

Podem concloure per tant, que incloure la perspectiva comunitària en l’anàlisi d’unes relacions família-escola que s’obren a l’entorn i s’expliquen per la suma de lògiques social, cultural i política que farà la tesi que es presenta a continuació, pot contribuir a complementar la recerca en aquest camp.

Pel contrari hi ha estudis recents molt solvents que analitzen des d’una perspectiva de classe social les estratègies de les famílies de classe mitjana en relació a l’escola, des de l’elecció de centre (Van Zanten, 2004, 2010), a la supervisió que fan de la tasca dels mestres i del model educatiu més o menys innovador, fins a la preocupació per les qualificacions i per l’enriquiment de l’itinerari educatiu fora de l’horari lectiu (S. J. Ball, 2010; Reay & Ball, 1998a; Vincent, Rollock, Ball, & Gillborn, 2013a) que a casa nostra troben un paral·lelisme en les recerques sobre l’oferta i el consum d’activitats extraescolars (Albaigés, Selva, & Baya, 2009; Sintès, 2012) però no s’havien aplicat, en el sentit que es fa en aquesta tesi, des de l’anàlisi de les estratègies de clausura i de “cultivació concertada” de les famílies catalanes de classe mitjana i elevat capital cultural.

En aquest sentit la meua recerca s’insereix en la tradició de la sociologia i l’antropologia de l’educació pel que fa a l’observació del camp educatiu des d’una perspectiva social i cultural, però incorpora una tradició de pensament de les ciències polítiques i la filosofia política que normalment no apareix en aquest àmbit.

No pretenc en aquesta introducció fer una relació exhaustiva dels autors i autores que han contribuït a conceptualitzar el canvi d’època des de paradigmes diversos anomenant-la com la societat del coneixement i la informació (Castells, 1997), l’època post-moderna (Bauman, 2004), la post-democràcia (Crouch, 2004), l’era del buit (Lipovetsky, 1986) i en el pla econòmic, globalització, post-capitalisme o paradigma neo-liberal. En el marc teòric s’han seleccionat les aportacions més afins per a dibuixar un context on els moviments de famílies en educació encaixessin en aquest marc on per una banda es perd el sentit col·lectiu i per tant cal pensar el sentit de l’educació i el de la política (Arendt, 2015), cal revisar el concepte de comunitat, en la intersecció d’allò públic i allò comú (Garcés, 2013b; Santos, 2004; J. Subirats, 2000), cal posar en el centre el concepte de justícia educativa (Fraser, 2001; Tedesco, 2008; Nusbaum, 2012) i cal posar en valor aquelles accions col·lectives que tenen capacitat de veu i poden marcar l’agenda pública (Hirschman, 1970).

Objectius de la recerca

La recerca es planteja tres objectius centrats en les dimensions política, comunitària i de classe i un quart bloc respecte els efectes de l’acció col·lectiva en termes d’equitat i qualitat educativa:

1. En la dimensió política: analitzar l’acció col·lectiva de les famílies en educació aplicant els paràmetres analítics dels nous moviments socials.

- a. Establir una tipologia que permeti descriure els moviments socials per la millora educativa.
- b. Identificar els diversos actors en el marc de governança actual del sistema educatiu a Barcelona.

Identificar el debat entre allò públic i allò comú en les pràctiques i els discursos de les famílies activistes.



2. En la dimensió comunitària: determinar quins factors condicionen la capacitat d'agència que tenen les famílies en el sistema educatiu, més enllà de la pròpia escola.

- c. Observar el potencial que tenen les AMPA per l'articulació de la veu de les famílies.
- d. Identificar correlacions entre el treball comunitari característic de les Ampes i la seva capacitat d'acció pública.
- e. Identificar l'agenda de temes que es reivindiquen, les estratègies d'acció i les fites assolides en termes de comunitat educativa.
- f. Reconèixer el pes de l'habitus institucional en l'articulació de la comunitat educativa i la capacitació de veu a les famílies.

3. En la dimensió de classe: analitzar perquè les famílies participen de forma diferent, amb intencionalitat, intensitat i resultats molt diversos.

- g. Observar quines tipologies de famílies participen, en quins àmbits d'acció i amb quins objectius.
- h. Observar, concretament en les classes mitjanes, com l'habitus familiar, descrit en base a indicadors de classe social, capital social, expectatives educatives i model pedagògic, condiciona la participació de les famílies.
- i. Descriure estratègies de clausura social i de distinció en les classes mitjanes argumentades a partir del concepte de qualitat educativa.

4. Pel que fa als efectes de l'acció col·lectiva: dimensionar l'abast social i polític dels moviments educatius en termes d'equitat educativa; és a dir, en la capacitat de modificació de les polítiques educatives, en la vertebració de xarxes educatives locals i en la incidència en el mercat educatiu.

- j. Relacionar els diversos impactes amb la naturalesa de cada moviment, la seva agenda, les seves estratègies, el seu discurs i el lloc que ocupa en relació a les institucions.
- k. Indagar si existeixen paral·lelismes entre certs moviments educatius i l'anomenat "síndrome NIMBY³".
- l. Valorar l'impacte de les mobilitzacions, no només en termes de reivindicacions aconseguides, sinó també d'outcomes de procés com l'articulació social, l'equitat o l'empoderament de nous actors socials.

Metodologia

Atès que els objectius de la recerca estan orientats a respostes que permetin establir models explicatius s'ha pres l'etnografia com a opció metodològica més adient per a conèixer els condicionants, d'ordre material i simbòlic, identificar tipologies i models ideals d'actuació i establir la coherència entre els discursos i les disposicions de les classes mitjanes pel que fa l'educació dels fills i a la seva relació amb l'administració pública com a ciutadans de dret. El treball de camp s'ha basat en una situació de conflicte per l'escolarització, causada per la manca de places escolars i per la polarització de l'oferta, al barri del Poblenou de Barcelona,

³ NIMBY és un acrònim anglès que significa Not in my back yard. Descriu la reacció de ciutadans que s'organitzen per enfrontar-se als canvis i projectes d'instal·lació en el seu entorn immediat d'infraestructures considerades com a perilloses o desagradables.



que ha estat tractat com a cas genèric, extrapolable i il·lustratiu d'un model teòric (Coller, 2000). Malgrat hi ha factors que el fan ser un cas excepcional pel fet de tractar-se d'un barri amb molt habitatge de nova construcció i per tant de parelles joves que ha comportat la creació d'escoles noves, moltes de les quals han adoptat d'inici un model pedagògic innovador, és sobretot un cas que en el seu conjunt no expressa una raresa sinó una pauta: ens permet reconèixer com actuen les classes mitjanes en l'exigència (i l'expectativa) d'una educació pública de qualitat. La lògica de la representativitat en l'estudi cas no és estadística sinó analítica: el cas és apropiat pel tipus de discussió teòrica que volem dilucidar amb el seu anàlisi. El cas del Poblenou es complementa amb l'estudi d'altres mobilitzacions de famílies que han estat significatives durant el període que va del 2014 al 2017 com són: les Assemblees grogues, la Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE, els Amics del Pau Claris i el procés per al pacte educatiu a les illes Balears que rep el nom d'Illes per un pacte. S'inclou també el seguiment dels posicionaments polítics en els darrers anys de la FAPAC (Federació d'associacions de pares d'alumnes de Catalunya) per que són representatius d'un canvi de signe en el sector de pares i mares.

Els instruments de recerca han estat fonamentalment l'observació participant i les entrevistes en profunditat a una mostra de 24 pares i mares actius en els moviments. El fet de comptar amb les dades estadístiques de la recerca "Famílies amb veu" (2013), ha permès validar que la mostra teòrica segueix la tendència de la mostra representativa: estadísticament aquella recerca va demostrar que les famílies de classe treballadora, amb menys ingressos i d'origen immigrant tenien moltes menys probabilitats de participar a l'escola i en els moviments associatius que les famílies amb estudis superiors, millor nivell d'ingressos i autòctones. És en aquesta fracció on es troba la totalitat dels individus de la nostra mostra.

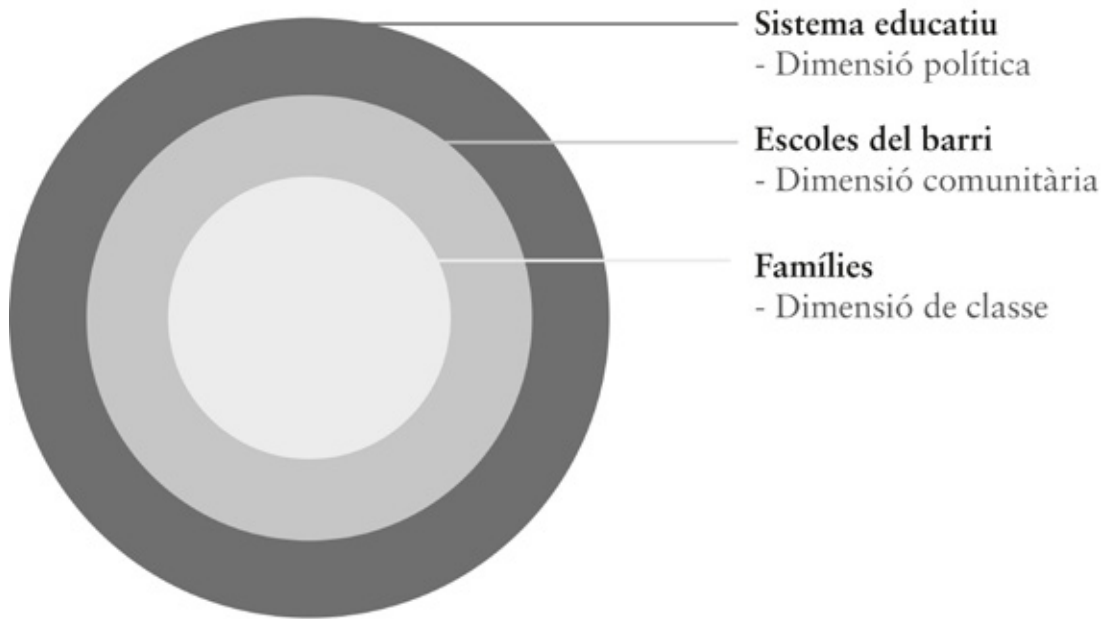
Estructura de la tesi

La bastida metodològica que organitza els continguts de la tesi l'hem d'imaginar com una estructura en 3D on es creuen tres dimensions d'anàlisi, i tres escales o camps d'observació. Si bé les tres dimensions analitzades: la política, la comunitària i la de classe, són transversals a tots els camps, n'hi haurà uns on s'evidenciaran més els seus efectes que en d'altres. L'escala delimita el camp a observar, és a dir els agents que intervenen i l'espai on els efectes de cada dimensió poden ser més observables. En l'esquema de la diana es posa en relació cada un dels nivells d'escala amb cada una de les dimensions que tindrà més protagonisme en aquell nivell.

Pel que fa a l'estructura formal, la primera part de la tesi la constitueix el marc teòric, la segona part el disseny i el context de la investigació i en la tercera part es presenten els resultats i les conclusions finals.

L'apartat del marc teòric estableix un itinerari que arrenca amb l'aproximació política, amb un primer capítol dedicat a l'estat neoliberal i la crisi de la democràcia, centrat en els conceptes de representativitat i de garantia de drets i finalment aterra en el camp de les polítiques educatives, la ciutat educadora i la idea clau d'educació com a bé comú. En el segon capítol, que porta per títol "Moviments socials: fer política des de la comunitat" s'introdueixen els autors que han conceptualitzat la tensió entre individualisme i comunitat, llibertat i responsabilitat compartida, compromís i interès, posició i justícia, i seguidament s'aborden des de la teoria crítica, l'estudi dels nous moviments socials contra-hegemònics, les estratègies de l'acció col·lectiva i les tensions conceptuals entre allò que és públic i allò que és comú. El tercer capítol presenta una reflexió sobre la reproducció social i la capacitat emancipadora de l'educació on apareixen els paràmetres de classe, habitus, i les estratègies de les classes mitjanes en relació a les apostes educatives.

El marc teòric es tanca amb un capítol titulat "Polítiques educatives a Catalunya: entre el mercat, la qualitat i l'equitat educativa" que es troba dins la primera part, però de fet podria



ser un capítol situat en la segona part dedicada al context de la recerca. És un capítol més descriptiu que teòric, on es presenten les recerques sobre política educativa i participació de les famílies a l'escola en el context català i per tant està a cavall entre un apartat i l'altre. L'hem mantingut en l'apartat de marc teòric perquè hi ha definicions i debats conceptuals que calia conèixer prèviament i amb una profunditat que no s'hauria mantingut si només s'hagués presentat com a descripció de l'escenari on es dona l'observació de camp. El capítol s'obre amb la discussió titulada “la modernització conservadora” del sistema educatiu espanyol i català, segueix amb una panoràmica sobre els efectes de la privatització en el mercat educatiu a Catalunya, per acabar parlant de democràcia a l'escola i de les associacions de pares i mares com a forma pròpia de participació al nostre país.

La segona part dedica un capítol important a l'etnografia educativa que introdueix tant el disseny de la recerca com el posicionament personal i les decisions crítiques que pren l'autora, pel fet de ser alhora una persona implicada professionalment i com a activista en l'àmbit de la investigació. S'aporten les dades de context i de justificació de la mostra a nivell estadístic i es tanca amb la narració del cas “la xarxa d'escoles públiques del Poblenou front un conflicte per l'escolarització el curs 2015-2016” i la presentació de les mobilitzacions associades. S'hi ha afegit a última hora el relat de la nit prèvia a la celebració del referèndum sobre la independència a Catalunya l'u d'octubre de 2017, on les comunitats educatives van tenir un protagonisme rellevant i la desobediència va ocupar l'escena política. Per les dates d'aquells fets, les dades que es van prendre aquella nit no s'han inclòs en l'anàlisi però si que apareix com a epíleg que acaba de donar forma i tanca de manera coherent el relat.

La tercera part, anàlisi de resultats, recupera els tres pilars teòrics: el primer capítol aporta les conclusions des de la dimensió política, entrant en la governança, la caracterització dels moviments de famílies dins dels nous moviments socials i les estratègies col·lectives; el segon capítol analitza les dinàmiques comunitàries, els límits entre la responsabilitat social i la responsabilitat estatal i el paper clau de les Ampes en aquest escenari; el tercer capítol es centra en la dimensió de classe, els elements que lliguen habitus i disposicions respecte l'escola i la participació dedicant una especial atenció a la tria d'escola i al que s'anomena “la cultivació concertada”. Finalment es presenten les conclusions sobre els efectes de l'acció col·lectiva en l'equitat i la qualitat educativa i s'apunten línies posteriors d'investigació.

I.

MARC TEÒRIC

La revisió de la literatura que conforma el marc teòric de la tesi és molt àmplia i travessa les disciplines que fonamenten l'anàlisi dels moviments de famílies en l'educació en les seves tres dimensions: la dimensió política, la dimensió comunitària i la dimensió de classe. L'estudi de les polítiques educatives, capítol 4, es fa des d'una perspectiva aterrada en el marc català.

Els referents teòrics que apareixeran en aquest recorregut pel pensament del segle XX i XXI, són autors de la teoria crítica, en el marc de revisió de les conseqüències del paradigma neoliberal tant en les formes de governança com en les relacions interpersonals, la cohesió social i la preeminència del mercat en les polítiques educatives. Autors de la teoria de la reproducció social i cultural tant per l'impacte del capital cultural en l'estructura social com pel pes de l'escola en la reproducció de la posició de classe. I finalment es presentaran autors i autores que advoquen per la justícia educativa des d'un paradigma de reconeixement de les diferències i un propòsit de llibertat.

El primer capítol es dedica a la conceptualització de la crisi de la democràcia, seguint una línia argumental segons la qual, en la societat globalitzada de capitalisme avançat o societat del coneixement (Castells, 1997), sota el paradigma neoliberal i el poder del mercat (Laval & Dardot, 2013), es viu una crisi de legitimitat, per la crisi de la representativitat (Crouch, 2004), i per la crisi en la cohesió social provocada per l'hiperindividualisme i la retirada de l'estat del benestar (Bauman, 2003; Lipovetsky, 1986; Sennett, 2000; Subirats, 2012). S'escoltaran les veus dels que denuncien que en aquest context el dret a l'educació com a bé comú no està garantit i els conceptes d'equitat, justícia educativa o educabilitat es veuen amenaçats (Ball, 2015; Dubet & Martucelli, 1998; Fraser, 2001; Tedesco & López, 2002). Presentarem autors que miren de respondre si en la societat del coneixement, s'educa pel mercat o per la democràcia? (Nussbaum, 2012), i conclouen que l'aprendre a aprendre i l'aprendre a viure junts (Delors, 1994), són dues vessants inseparables del propòsit educatiu. Veurem com en el paradigma neoliberal orientat al mercat, els governs impulsaran reformes educatives aplicant fórmules de nova gestió pública, centrades en la qualitat i que deixen l'equitat i la participació de la comunitat en segon terme (Apple, 1998; Ball, 2010; Laval, 2005; Rochex, 2011).

El segon capítol revisa la conceptualització dels moviments socials, i el desplaçament d'una acció col·lectiva liderada pels partits i els sindicats a una nova manera de fer política des de la comunitat (Santos, 2004). La societat civil exercita la seva capacitat de veu (Hirschman, 1970; Sen, 1979) i d'acció col·lectiva (Martinez, Casado, & Ibarra, 2012; Melucci, 1999a) i

afloren les tensions entre els interessos particulars i els col·lectius. Apareix, lligat a la reivindicació del dret a la ciutat i a l'educació (Harvey, 2013), l'espai del comú en la intersecció entre allò públic i allò privat (Garcés, 2013b; Subirats, 2000)

La dimensió de classe s'aborda en el tercer capítol, des de la perspectiva de la reproducció social i dels límits de l'educació com a ascensor social. Es presenta una revisió dels conceptes clau: classe social, hàbitus familiar i formes de capital (Bourdieu, 1988; Reay, 2005a; Savage, 2000; M. Subirats, 2012). I es presenten els autors de referència en l'anàlisi de l'escola en l'engranatge de la reproducció social (Bernstein, 1990; Dubet & Martucelli, 1998; Willis, 1988) i en les expectatives familiars en l'educació, que tenen a veure amb les estratègies de clausura i de lluita per la posició, de les classes mitjanes (Abrams & Gibbs, 2002; Reay & Ball, 1998; Tabarini i Bonal, 2010). En aquest marc veurem com es fan molt evidents les diferents tipologies de participació a l'escola, associades a les condicions familiars (Comas, Escapa, & Abellan, 2014; Lareau, 2002; Pietikainen, Ball, & Vincent, 2004).

El darrer capítol baixa al terreny aplicat de les polítiques educatives a Catalunya i Espanya, marcades pel paradigma de "la modernització conservadora" (Bonal & Verger, 2017; Viñao, 2017). S'aprofundirà en els efectes que la llibertat d'elecció escolar, el mercat educatiu i la privatització tenen en la segregació escolar (Alegre, 2017; Apple, 1998; Ball, 2010; Bonal & Albaigés, 2009; Van Zanten, 2009). Es revisaran els conceptes de qualitat i innovació, la seva presència en les polítiques educatives actuals i els seus efectes en la configuració del mercat educatiu (Martínez-Celorrío, 2015). L'apartat es tanca amb la revisió de recerques sobre la participació de les famílies i els nivells de democràcia a l'escola (Collet & Tort, 2011; Feito, 2004), parant una especial atenció a les Ampes (Comas et al., 2013; Garreta Bochaca, 2008)

En definitiva, l'objectiu del marc teòric és aportar un marc conceptual que ajudi a la comprensió dels mecanismes pels quals les opcions familiars pel que fa a l'educació, articulades o no en accions col·lectives, tenen impacte en el camp social i en les polítiques públiques, en un context global de preponderància de les lògiques del mercat per damunt de les lògiques de la democràcia i la redistribució.

I. Estat neoliberal i crisi de la democràcia

El sentit de la política és la llibertat.

Hanna Arendt

Situar el moviment associatiu i reivindicatiu de pares i mares d'alumnes en l'òrbita dels nous moviments socials, és vincular-lo a una nova manera de fer política més enllà de les institucions democràtiques i suposa alhora elevar-lo a la condició de subjecte polític que fins ara ningú li havia concedit. Així, en considerar els *moviments de famílies en educació*⁴ com a subjecte polític l'ubiquem en el mateix eix de coordenades on s'inscriuen la resta de moviments socials del segle XXI: entre la crisi de representativitat democràtica, eix en el que es despleguen les possibles formes de participació directa i organització comunitària; i la crisi dels drets i de les condicions de vida, també anomenada crisi de l'Estat del Benestar, eix en el que apareixen les reivindicacions dels col·lectius que es veuen amenaçats per la lògica voraç del neoliberalisme i els poders financers.

En aquest marc es dona un desplaçament de la legitimitat democràtica dels representants cap als representats (es debatrà *qui és el poble* i qui representa la seva veu) i una modificació de les pràctiques d'organització i d'acció política (apareix la sensació que es pot intervenir en l'esfera pública sense la intermediació de la classe política) que és el que molts autors consideren un canvi de paradigma del sistema democràtic:

“Para llevar a cabo la urgente tarea de reconquistar la política y de hacer avanzar la democracia hacia el reencuentro con sus viejos principios, creo que hay que seguir abriendo cauces de participación *sensu strictissimo política*: esto es, de participación directa en la toma de decisiones y en la definición del interés común” (Olalla, 2018 p.75)

El paradigma neoliberal apareixerà com a escenari de fons determinant tant les relacions de poder com l'estructura social i productiva i les relacions personals, i en l'àmbit que ens ocupa veurem com la lògica del mercat ha impactat en les polítiques educatives. Presentarem els autors que aborden els efectes de la mercantilització i la liberalització de l'oferta i l'accés a l'escola i de l'aplicació de canvis organitzatius i models de gestió que responen a paràmetres “eficientistes i resultistes” propis del món empresarial (Ball, 2010; Laval, 2005; Rochex, 2011). Cada cop són més les veus (Ball, 2010; Mirieu, 2008; Tedesco, 2008) que denuncien com la subtil incidència performativa (tal com la descriu Ball) del paradigma neoliberal ha buidat de contingut ideològic i normatiu l'escola a favor d'un enfocament tecnocràtic i gerencial. Veus que advoquen per re-polititzar l'educació i donar sentit democràtic ple als espais de participació de la comunitat educativa (amb mestres, pares i mares i estudiants) obrint-los a tots els agents de l'entorn vinculats a un projecte educatiu compartit.

4 Per agilitzar la lectura em referiré a aquest moviment de manera més abreujada com a *moviments de famílies en educació*, a l'interior del qual hi caben practiques associatives i actuacions molt diverses.

Per últim es revisa què vol dir avui Dret a l'educació. En unes societats occidentals on pràcticament la totalitat de la població d'entre 6 a 16 anys va a escola, parlar del dret a l'educació obliga a anar força més enllà de les garanties d'accés a l'escolarització i de gratuïtat de l'ensenyament obligatori (Bonal, 2012b). Suposa revisar les condicions d'oportunitat i d'inclusivitat que ofereix l'escola en una societat marcada per les diferències, en un món d'acceleració tecnològica constant on no n'hi haurà prou amb allò que haurem après a l'escola i caldrà seguir-se formant al llarg de la vida (Mirieu, 2008). L'Aprenre a aprendre i l'aprendre a viure junts tal com es formulen en "l'informe Delors" (1994) són, en aquest context de canvi de paradigma cognitiu i relacional, els propòsits que ha de perseguir l'educació en el món contemporani (Nussbaum, 2012; Tedesco, 2008).

I.1. Límits de la democràcia representativa i crisi de l'estat del benestar

Parlar dels límits o de la crisi de la democràcia, ens porta a fer un recorregut que parteix del model teòric de democràcia representativa, s'atura en els pilars de llibertat i representativitat en que es fonamenta, juntament amb les bases de justícia social i de redistribució dels recursos i control dels mercats, on de fet s'hauria de fonamentar. El fet que el sociòleg Manuel Castells centrés el seu discurs de l'acte d'investidura com a doctor *honoris causa* de la Universitat de Barcelona (19 de desembre de 2017), en la crisi de la democràcia, mostra la preocupació en l'àmbit acadèmic per aquesta qüestió fonamental: "Entenc per crisis de legitimitat política el rebuig de les persones als resultats de la seva delegació de presa de decisions en els seus representants i en les seves institucions de governança" (Castells, 2017 p.21). L'autor situa les fonts d'aquesta crisi de legitimitat en la manca de separació de poders, ja no només en les tres poders clàssics: legislatiu, executiu i judicials, definits per Montesquieu, sinó respecte a la dependència de l'estat i el poder econòmic, el quart poder, i el poder de la comunicació. Aquest cinquè poder, en ser l'espai on es representa el poder global, té una gran influència simbòlica en el destí dels governs. Castells assenyala que és justament en contextos de crisi de legitimitat que emergeixen els moviments socials i les propostes alternatives.

Democràcia: el sistema que representa el poble?

En l'obra "De senectute política. Carta sense resposta a Ciceró", Pedro Olalla (2018) interroga als clàssics, als pares de la democràcia a Atenes fa 2400 anys, preguntant-se, des de la vivència actual de l'estat Grec fallit, on han quedat els principis de la democràcia, que ell descriu com el bé col·lectiu més important de la humanitat, el que va inventar "la política com a tasca col·lectiva de definir i defensar de forma consensuada l'interès comú" (Olalla, 2018 p. 44). Recorda que l'ordre de prioritats que establien els clàssics per a definir la democràcia eren, en primer lloc el respecte a la naturalesa i l'harmonització de la societat amb ella; en segon lloc la distribució dels recursos i els béns per a la supervivència feta des de la política, que s'entén no com a dictat dels més forts en profit propi sinó com a forma consensuada de definir i defensar l'interès comú; i per últim "des d'aquesta posició de legitimitat, que sigui la política la que reguli les forces de l'economia – la 'gestió de la casa' com el seu nom grec indica- procurant que aporti el benestar de tots." (Olalla, 2018 p. 44).

D'aquesta manera, qüestionant a qui serveix la política, si als interessos econòmics d'uns pocs, o a l'interès de la ciutadania, Olalla posa sobre la taula els elements clau presents en la disputa al voltant de la qüestió democràtica, intensament sostinguda en el món occidental des del final de les dues guerres mundials i al llarg del període de la guerra freda. Com explica Pisarello (2011) la història de la democràcia és la d'una lluita constant entre les forces "oligàrquiques" i les "emancipadores" que, com en un pèndol, es decanta cap una

banda o una altra segons l'època històrica de la que parlem. La democràcia representativa es va afiançar com a sistema legítim front els totalitarismes de diversa índole que anaven apareixent al llarg del segle XX.

“De esta forma se consensuó una democracia de baja intensidad que, sin vulnerar demasiado el estatus de las élites, ponía un freno al avance del socialismo; al mismo tiempo que reducían las aspiraciones de las clases populares con un Estado del Bienestar que en principio les garantizaba unos mínimos derechos sociales. (...) Con el objetivo de regular el capitalismo, pero sin superar la lógica de la acumulación. De esta forma, se garantizaba la seguridad social de los ciudadanos, al mismo tiempo que la democracia dejaba de entenderse como aspiración de la mayoría a participar de manera directa en la gestión de la política o de la economía” (Pisarello, 2011 p.17).

Una reflexió que posa en crisi les condicions estructurals de la democràcia, respecte la qual De Sousa Santos (2004) afegeix l'interrogant respecte la compatibilitat o incompatibilitat entre democràcia i capitalisme, recordant que el contracte social de la democràcia i l'Estat del Benestar només va ser possible en el que ell anomena “els territoris centrals del capitalisme” fent referència a la distinció primera entre les metròpolis i les colònies. Un Estat del Benestar que es fonamenta en la redistribució dels excedents (Harvey, 2013) però no pren consciència de com s'obtenen aquests excedents, ni si es sostenen en un progrés econòmic sense límits que s'alimenta de l'explotació sistemàtica de la naturalesa i del treball humà de “zones perifèriques” del planeta, fa qüestionable la suposada capacitat redistributiva de la democràcia (Santos, 2004).

En aquest debat al voltant de la legitimitat, serà clau el model teòric de Robert A. Dahl (2012) sobre les condicions de la representativitat democràtica, construït a partir de l'observació empírica dels governs de tot el món al llarg del segle XX. Dahl considera que democràcia és un model teòric (utòpic) no aplicat encara avui, que es caracteritzaria per ser el règim que estaria en millors condicions per satisfer tota, o gairebé tota, la seva ciutadania. Per això ell utilitza el terme *Poliarquia* per a referir-se als governs que s'apropen més a l'ideal democràtic, es a dir, que estan en millor disposició d'obrir el debat públic (àmbits de participació) a una majoria més àmplia de ciutadans (sufragi universal).

Els indicadors democràtics que estableix Dahl, responen a la qüestió de si totes les persones (sense fer distincions) tenen igualtat de condicions per a: 1) formular les seves preferències, 2) manifestar-les públicament i 3) rebre per part del govern igualtat de tracte sigui quin sigui el contingut o l'origen de les esmentades preferències. Per a que sigui possible aquesta igualtat de tracte, s'han de donar unes condicions de llibertat (llibertat d'associació, d'expressió, de vot i d'accés a diversitat de fonts d'informació), unes condicions de joc democràtic per a poder manifestar les preferències (com el dret a ser elegible i a competir, els candidats, pel recolzament en vots i les eleccions lliures i imparcials) i unes condicions d'igualtat en el tracte (que afegeix el requisit de comptar amb institucions que garanteixin aquests drets). Tal com afirma Robert Dahl, les persones que han viscut i crescut sempre en democràcia segurament troben aquets drets insuficients o els donen per descomptats. Són les persones que han lluitat per tenir-los i han patit un regim oligàrquic o hegemònic que entenen la rellevància d'aquests principis (Dahl, 2012 p.21). Situada així, la democràcia seria la fita de la lluita, no un mitjà per a la construcció d'una societat més justa on els ciutadans haurien de ser ciutadans de dret, i no mers súbdits o consumidors:

“Para reconquistar la política necesitamos ciudadanos; porque la democracia, para su grandeza y fragilidad, no tienen otro sustento que la virtud política de los ciudadanos. Somos una envejecida población de votantes, súbditos, consumidores, contribuyentes, y beneficiarios que tiene como reto perentorio convertirse en una población de ciudadanos: de potadores conscientes y activos de la esencia política de la sociedad”. (Olalla, 2018 p.50)

Al segle XX s'ha instaurat una concepció liberal de democràcia que descansa sobre la idea de societat formada per un conjunt d'individus que han de sostenir la seva vida en comú mitjançant un contracte social que, el mateix Roberto Bobbio, teòric normatiu sobre la democràcia, l'any 1955 ja considera que està molt lluny de ser aplicat en la realitat pel fet que

les grans organitzacions, partits, sindicats i classe política en general, són els que tenen el pes en la presa de decisions. Lluny de ser “el poble sobirà” qui pot fer valdre les seves preferències, els interessos particulars no desapareixen en pro de l’interès general i les oligarquies es mantenen. (Bobbio, 1955, citat a Touraine, 2001)

Philippe Mirieu (2008) aporta una idea suggerent sobre el lloc del poder en la democràcia recordant que, per definició, aquest hauria d’estar buit. És un espai que ningú pot ocupar: és el col·lectiu en debat permanent el que exerceix el poder, i ningú pot pretendre encarnar-lo. Coincideix amb l’afirmació que la democràcia mai s’ha instal·lat definitivament: “El lugar de poder, que debe permanecer vacío, continua siendo muy codiciado y por ello debemos ejercer en este sentido una vigilancia constante, incluso respecto a nosotros mismos.” (Mirieu, 2008 p.254)

Per tant, arribem al segle XXI sense haver conegut una *poliarquia* i la realitat, amb la contundent expansió del neoliberalisme, ja ha convertit en obsolet aquest plet teòric sobre representativitat democràtica. Amb l’esfondrament de l’Estat del benestar, avui la discussió es centrarà en els límits de la socialdemocràcia i en la creixent apatia política de la ciutadania. Apatia que apareix com a efecte pervers de l’hegemonia democràtica, o el que és el mateix, d’una naturalització del règim democràtic com a règim polític “per defecte” (Santos, 2004). El debat sobre les lleis electorals, el tractament del pluralisme representat pels partits i la discussió formalista del problema de la participació per la via de les escales i de la complexitat (veure Dahl i Bobbio) serà superat per autors de la corrent crítica contra-hegemònica, que posen sobre la taula la contradicció entre representativitat i institucionalització democràtica en els termes següents:

“Com més s’insisteix en la fórmula clàssica de la democràcia de baixa intensitat, menys s’explica el fet que l’extensió de la democràcia a la majoria de països hagi comportat una enorme degradació de les practiques democràtiques. A més aquesta expansió coincideix amb una greu crisi democràtica en els països tradicionalment democràtics. Crisi de doble patologia: la patologia de la poca participació (increment dramàtic de l’abstenció) i la patologia de la representació (els ciutadans es senten cada cop menys representats per aquells que van escollir)” (Santos, 2004, p. 38).

Democràcia, llibertat i emancipació social

Crisi de participació i de representació democràtica a la que caldrà sumar-hi la incapacitat del sistema per a satisfer les necessitats de la ciutadania, extrem que s’havia definit com el seu propòsit últim. En aquest context apareixeran veus crítiques com la de Slavoj Žižek (2012) que descriu la democràcia com un procés permanent d’emancipació i justícia social, per força inconclús i que, en la línia d’esgotament sistèmic que denunciava De Sousa Santos, té en compte que “hoy por hoy, el enemigo fundamental no es el capitalismo ni el imperio ni la explotación ni nada similar, sino la democracia misma: es la «ilusión democrática», la aceptación de los mecanismos democráticos como marco final y definitivo de todo cambio, lo que evita el cambio radical de las relaciones capitalistas” (Žižek, 2012). Entesa així, la democràcia no seria un sistema estàtic sinó que encarnaria la tensió entre norma i realitat, aspirant a una millora permanent en nom de l’ideal de justícia i llibertat, i per això, falla quan els ciutadans accepten acríticament les regles i els valors però no són capaços de renovar-los (Vallespín, 2003). La idea de la democràcia com a “tractor” de millores socials és la que vincularà amb els moviments socials, tal com veurem més endavant.

Des d’aquesta concepció, la democràcia, pren una dimensió de *conquesta* social i no de quelcom que ve donat, o que *s’atorga* (Martí, 2017). Ja no estan en joc només les condicions de representativitat i la llibertat d’expressió de les idees, sinó les condicions de vida de les persones en termes d’igualtat i de reconeixement.

“La democracia sería una palabra muy pobre si no fuera definida por los campos de batalla en los que tantos hombres y mujeres combatieron por ella. Si necesitamos una definición fuerte de la democracia, es en parte porque hay que oponerla a aquellos que, en nombre de las luchas democráticas antiguas, se constituyeron y siguen constituyéndose en los servidores del absolutismo y la intolerancia. Ya no queremos una democracia de representación; no podemos contentarnos con una democracia de participación; necesitamos una democracia de liberación” (Touraine, 2001 p.26)

Arribem així al nus gordià sobre el sentit de la política, que en paraules d’Arendt: “el sentit de la política és la llibertat”. Després d’haver conegut la immensa capacitat d’aniquilació de les experiències totalitàries on ens ha portat la política al llarg del segle XX, Arendt afirma que ja no només està en joc la llibertat, sinó també la vida (la de les persones i la de la biosfera). La proposta per superar una política de tendència autoritària es troba en la llibertat basada en l’acció de les persones, garantint així el retorn de la política a l’espai de l’experiència humana. Vincular política amb acció individual, i col·lectiva, en el sentit etimològic que li donen les llengües clàssiques “el griego *archein* significa començar i dominar, es decir, ser libre, y el latín *agere*, poner algo en marcha, es decir desencadenar un proceso” (Arendt, 2015 p.66)

D’aquesta manera Arendt dóna un pas fonamental afegint el *principi d’acció* als principis que constitueixen tota acció política. Si la política es descriu per la finalitat que persegueix i la meta a la que s’orienta, el principi d’acció afegeix el sentit que es manifesta en l’execució de l’acció política.

Democràcia, redistribució i justícia social

La concepció de justícia, tal com planteja Nancy Fraser (2001) també ha de ser actualitzada, superant el debat entre una opció de la justícia basada en la distribució de la riquesa (que ha estat present en les teories de la redistribució en base a l’estat del benestar) i una opció de la justícia basada en el reconeixement de la diferència (que es sosté en els models de la interculturalitat). La vàlua de l’aportació de Fraser serà justament creuar el camp de les desigualtats socials i el de la discriminació cultural, incorporant la noció “d’estatus” a l’escala de la justícia social. L’estatus permet superar la dissociació entre les lluites pel reconeixement i les lluites per la redistribució. Una dissociació que, en la pràctica, sovint ha acabat produint una polarització dels col·lectius, com ha estat el cas del feminisme, en que unes tendències cerquen la redistribució com a fre de la dominació masculina, i les altres reclamen el reconeixement de la diferència de gènere. Es presenten falsos interrogants antitètics com “política de classe o política d’identitat? Multiculturalisme o igualtat social?” (Fraser, 2001 p.20) que a la pràctica són molt poc productius en la lluita per una major justícia social.

La tradició clàssica del pensament social, alinea la distribució al camp de la moral, i el reconeixement al camp de la ètica, establint una presumpció d’incompatibilitat, que Fraser intentarà dissipar plantejant una política del reconeixement que apel·li a un concepte *ampliat* de justícia. En el que ella anomena “model d’estatus” el que reclama reconeixement no és la identitat sinó la posició del grup en relació a la resta de grups en interacció social. El tema és si els paradigmes de la justícia distributiva poden incorporar el concepte de reconeixement des del model d’estatus. El pensament distributiu imagina com a ideal, un estat igualitari que redistribueix la riquesa entre tots els ciutadans evitant així desigualtats, però no té en compte que la manca de reconeixement funciona per uns camins diferents als de la distribució de recursos (“si no com s’explica que un banquer negre de Wold street tingui problemes per agafar un taxi?” (Fraser, 2001 p.26). Un concepte ampliat de justícia ha d’incorporar a més de la idea de la distribució igualitària dels bens, l’anàlisi dels patrons culturals institucionalitzats i denunciar si aquests patrons garanteixen igualtat de condicions de participació a la vida social. “En lloc de concentrar-nos en l’alteritat, hauríem de seguir Rawls (i Marx) i fixar-nos en l’estructura bàsica. Per veure qui mereix ser objecte de consideració moral, hauríem de pensar qui està subjecte, amb d’altes, a un conjunt comú de regles que defineixen els termes de la cooperació social” (Fraser, 2012 p.25)

Per la seva banda Amartya Sen (Nobel d'economia 1998) també ampliarà el concepte de justícia distributiva, aportant la idea de “capacitat” i apel·lant, com Nancy Fraser, al reconeixement de les diferències individuals. Com a indicador de la igualtat la “capacitat” depassa la dimensió estrictament econòmica i introdueix una perspectiva moral que té en compte les particularitats individuals (el que cada ú és, o té com a capacitats) en relació amb les oportunitats del context (la cultura, les llibertats, els serveis i equipaments disponibles, etc.). Sen incorpora en la seva concepció de l'IDH (Índex de desenvolupament humà) el concepte d'oportunitat com a mesura del benestar, considerant no només allò que es té sinó allò que es podria tenir o fer en termes d'expectatives i de les eleccions dels individus. Per tant relativitza els preceptes distribucionistes del “repartiment just de recursos” i aborda, des d'una perspectiva situada i no abstracta, la “capacitat d'oportunitats” de les persones.

En l'article “Equality of What?” A. Sen (1979) desmunta els arguments del que ell anomena la igualtat utilitària o la igualtat total d'utilitat, i discuteix els fonaments de l'enfocament de Rawls basats en la “posició original”. La idea de Rawls es fonamenta en un exercici hipotètic: si demanem a tres persones que es reparteixin un pastís en parts iguals i cap dels tres sap com es decidirà, un cop tallat, quin tros toca a cada ú, faran uns talls equitatius i iguals per a tots. Sen critica l'abstracció d'aquesta imatge perquè no té en compte les dimensions del pastís ni les condicions de les persones en joc. Front aquest “utilitarisme igualitari” s'han fet diverses propostes amb les que Sen també polemitzava: critica “l'escala de necessitats urgents” elaborada per John Harsanyi, argumentant que la condició d'igualtat ha d'estar vinculada a les condicions de desigualtat que pateix cada persona segons les seves circumstàncies. Negant una definició estandarditzada de desenvolupament o de benestar Sen està fent una aposta per la justícia i la llibertat: “El reconeixement de la diversitat fonamental dels éssers humans té, de fet, conseqüències molt profundes, que afecten no solament la concepció utilitària del bé social”: (Sen, 1979 p.202)

Finalment Sen, amb el discurs de garantir les condicions bàsiques de capacitat i igualtat (*basic capability equality*) advoca per una concepció dels drets que vagi més enllà del benestar personal incorporant la noció de “capacitats bàsiques” que desplaça el focus dels béns, al que aquests impliquen en la vida de les persones. Si les persones fossin idèntiques això no canviaria la perspectiva, però hi ha evidència suficient de què la conversió de béns a capacitats varia substancialment de persona a persona, i la igualtat entre els béns pot estar lluny de poder-se traduir en igualtat de capacitats (Sen, 1979 p.218).

Més endavant veurem l'aplicació d'aquesta lògica en el camp educatiu amb el concepte d'educabilitat encunyat per Tedesco (Tedesco & López, 2002) i amb la idea del reconeixement aplicat a les relacions entre família i escola, des de la perspectiva de Nancy Fraser, per la qual avançar cap a una societat justa implica, sobretot, visibilitzar i remoure, de manera concreta, les barreres que s'oposen a la justícia, tant les objectives (institucionals, econòmiques, de poder...) com les subjectives (estereotips, victimització...) (Fraser, 2012).

Democràcia: un sistema capaç de regular el mercat i garantir benestar?

En l'extens debat sobre la crisi de la democràcia, hem vist autors que afloraven incongruències en la suposada capacitat redistributiva de l'Estat del Benestar basada en un creixement del capital il·limitat (Santos, 2004; Žižek, 2012; Pisarello, 2011) arribant a plantejar si democràcia i capitalisme són compatibles. En aquesta línia s'hi afegeix la influència que exerceixen els poders corporatius sobre l'Estat i les evidències d'una pèrdua de control sostinguda d'aquest sobre els mercats. Es dibuixa un escenari, marcat per l'economia global i el

poder de la “classe corporativa⁵” (M. Subirats, 2012) on la presa de decisions econòmiques està molt allunyada de les pressions electorals, o, dit d’una altra manera, l’agenda pública ve més marcada per les grans corporacions econòmiques que per l’electorat: “hoy más que nunca el poder económico parece haberse convertido en poder político, mientras que la ciudadanía está casi totalmente privada de las defensas democráticas” (Streeck, 2011, citat a Martí, 2017). Aquesta constatació esdevé un atac directe a la línia de flotació del sistema democràtic, ja que, com diu Albert Hirschman (citat a J. Subirats, 2012) un règim democràtic aconseguix legitimitat quan les seves decisions emanen d’una complerta i oberta deliberació entre els seus grups, òrgans i representants, cosa que cada vegada és menys certa per als ciutadans i més certa per a lobbys i corporacions econòmiques.

En la conceptualització de Laval i Dardot (2013) de l’Estat neoliberal, remarquen com a característica principal la visió que l’estat té del mercat no com un medi neutral sinó com “un procés d’autoformació del subjecte econòmic” convertint l’home-empresa en el model de conducta capitalista (Laval & Dardot, 2013 p.140). De manera que el mercat no només estaria afectant les condicions de vida sinó la conducta de les persones. Tal com també observarà Bauman (2007), en la “modernitat líquida” el subjecte viu constantment davant la temptació de la immediatesa del consum: hi ha un patiment genèric del consumidor, de *l’homo eligens*, creat a instàncies de la societat de consum (Bauman, 2007 p.25). I afegeix que en el context de la societat contemporània, marcat pel poder del mercat, conflueixen dues tendències de dominació aclaparadores: la incertesa prefabricada, que constitueix l’instrument de domini principal, i el recurs a la “precarització” (utilitzant el terme de Bourdieu), que es converteix ràpidament en *l’ànima* de l’estratègia de dominació. “El mercat i les previsions per a tota la vida sempre estaran en desacord, i quan la política estatal es rendeix al dictat de l’economia, entesa com el joc lliure de les forces del mercat, l’equilibri de poder entre tots dos s’inclina decisivament a favor del primer” (Bauman, 2007 p.37).

Però més enllà dels efectes de la dominació del mercat en les disposicions personals, l’estat neoliberal, segons afirmen els crítics, estaria subvertint el “contracte social” democràtic, que es fonamentava en quatre pilars: la legitimitat dels governs per la seva representativitat, el benestar econòmic i social, la seguretat i una identitat col·lectiva que proporcionava cohesió social. Pilars que avui estan profundament qüestionats tant pels moviments socials del sud o “perifèrics” (tal com els anomena el propi Santos per a evidenciar la relació desigual centre-perifèria) com pels propis moviments interns (sindicals, estudiantils, feministes o ecologistes) que posen de manifest la incapacitat de la democràcia per complir amb la promesa de construir societats lliures i igualitàries. (Santos, 2004 p. 40)

Després d’un període de crisi econòmica en el que els poders econòmics pressionen per una retirada de l’acció reguladora de l’estat a favor d’una major llibertat dels mercats, s’imposa una imatge d’un estat del benestar “sobrecarregat de demandes” (per la pressió de la ciutadania que vol mantenir uns serveis públics de qualitat) i afeblit per un “excés de democràcia” que, segons les veus dels interessos corporatius, li limita l’eficiència pel desenvolupament econòmic. Així, en aquesta etapa de capitalisme avançat, tal com la descriu Crouch (2004), el model neoliberal s’acabarà imposant iniciant un període de deslegitimació de les institucions per la pèrdua de la capacitat de mantenir el control sobre els interessos financers, i per l’evidència de l’esgotament de l’ideal social demòcrata que pretenia generalitzar el benestar i la provisió de serveis a partir d’un creixement il·limitat però sense redistribució de la riquesa (Crouch, 2004). Harvey, a “Breve historia del neoliberalismo” (2007) (citat a Martí, 2017)

5 La classe corporativa, tal com la defineix Marina Subirats (2012) apareix al segle XXI amb el capitalisme avançat i es caracteritza per ser capitalista, global, deslocalitzada, no reconeix fronteres nacionals, substitueix a la burgesia empresarial de l’era industrial. Té molt més poder i amb la seva actuació és la principal configuradora de la societat actual. El poder ja no és a les mans de les grans famílies propietàries de les grans corporacions (Rockefeller, Ford...) sinó d’aquells directius que gestionen les grans corporacions i tenen bones relacions amb els governants. És una elit molt més restringida i poderosa que l’empresarial (l’1% de la població que domina el 80% dels recursos mundials).

es refereix al gir neoliberal com una estratègia per “alliberar” el “liberalisme embridat” que durant els anys 50 i 60 va plantejar una sèrie de constrenyiments socials i polítics, així com un marc regulador i fort d'intervenció estatal en la política econòmica i industrial.

Aprofundint més en les causes de la poca efectivitat de la democràcia per regular els mercats, Saskia Sassen (2010) vincula control econòmic amb separació de poders i crisi de representativitat parlamentària. L'autora observa que “l'exhauriment democràtic” no només és fruit de la inoperància de l'Estat front les empreses i els mercats internacionals sinó que és el resultat de la “concentració desproporcionada de poders en el Ejecutivo y el vaciamiento parcial del Legislativo; así como, debido a la aparición de nuevas formas de autoridad privada” (Sassen, 2010 p.253). És en aquest marc des d'on s'ha d'interpretar, segons Sassen, l'actual reestructuració de poder que està suposant un profund retrocés en les conquestes històriques de l'estat del benestar social, i la corresponent reacció ciutadana, sigui des de la desafecció i l'apatia o des de la contestació i la mobilització.

Tanquem aquest punt revisant les explicacions que es donen a la desafecció, que té en l'absentisme el màxim indicador, que afecta els sistemes democràtics de gran part del món. Vallespín argumenta que s'ha estès “la creencia de que el mundo no lo mueven las decisiones de los ciudadanos, sino unas lógicas o imperativos más profundos” (Vallespín, 2003 p.10) i afegeix que en l'anàlisi de la desafecció no podem oblidar, ni que sigui de passada, la màcula que els escàndols de corrupció política han deixat en molts governs, des dels anys noranta. “De hecho la corrupción constituye un potente indicador de la mala salud de la democracia, porque apunta a una clase política que se ha vuelto cínica, amoral y opaca al escrutinio público” (Crouch, 2004 p.21).

El terme post-democràcia, encunyat per Crouch (2004) sintetitza una crisi democràtica que tal com hem vist, és estructural. Post-democràcia descriu les situacions on l'avorriment, la frustració i la desil·lusió han arrelat després d'un període democràtic; on els interessos d'una minoria compten més que els de la gran majoria; on els polítics esquiven i manipulen les demandes populars i mantenen la intenció de vot amb campanyes publicitàries. En la majoria de països es comencen a percebre les conseqüències d'aquest escenari post-democràtic: l'estat del benestar va essent poc a poc més residual, destinat només a assistir als més pobres enlloc de constituir un conjunt de drets universals de la ciutadania, i es mostra inútil en la lluita per aturar el creixement de les desigualtats (Crouch, 2004 p.26).

1.2. El dret a l'educació

Passem doncs a revisar com es garanteixen, o s'han deixat de garantir, en les societats contemporànies, els drets universals entre els que s'hi compta com a dret fonamental, el dret a l'educació. La Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant, adoptada pel govern espanyol l'any 1989, estableix en l'article 28 el dret de l'infant a l'educació, i insta els estats a desenvolupar fórmules que fomentin l'accessibilitat a l'escolarització, tant en els ensenyaments obligatoris, que han de ser gratuïts, com també en els secundaris i superiors no obligatoris. Aquests drets estan igualment desenvolupats tant a la Constitució espanyola (1978, art. 27), com a l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (2006, art. 21), com a les lleis orgàniques que desenvolupen els drets en educació (Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, i a Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació). Igualment, la Llei d'educació de Catalunya (LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, 2009), dedica el seu títol primer a les garanties del dret a l'educació en el sistema educatiu de Catalunya.

A nivell mundial, malgrat tots els estat de l'Organització de Nacions Unides reconeixen el dret a l'educació i són signants dels tractats i convencions que els comprometen a garantir-lo, avui dia encara hi ha 60 milions de nens i nenes que no van a l'escola primària, 140 milions que no accedeixen a l'etapa secundària (entre els 12 i els 16 anys) i hi ha 775

milions d'adults analfabets, dels quals les tres quartes parts són dones (UNESCO, 2017). El problema rau en com fer efectiu aquest dret. Com exigir-lo en relació a les condicions de cada context?

Condicions d'educabilitat com a garantia d'equitat

Hem vist més amunt, amb l'interrogant d'Amartya Sen "Igualtat de que?", que per a garantir els drets, no n'hi ha prou amb una distribució universal dels recursos, o que l'Estat proveeixi els serveis per a cobrir les necessitats bàsiques, sinó que cal valorar la "capacitat d'oportunitat" de cada ú, ja que, recordem-ho, "la conversió de béns a capacitats varia substancialment de persona a persona, i la igualtat entre els béns pot estar lluny de poder-se traduir en igualtat de capacitats" (Sen, 1979 p.218).

Juan Carlos Tedesco, mantenint-se en aquetsa mateixa línia d'anàlisi i aprofundint en l'estudi de l'escolarització d'infants que viuen situacions de pobresa, abordarà la igualtat d'oportunitats educatives posant l'accent en les condicions objectives prèvies, de caràcter tant material com simbòlic, que haurien de fer possible que tot infant sigui educable. Les condicions de salut (alimentació, son, hàbits saludables), de seguretat (violència domèstica o en l'entorn), afectives (desestructuració familiar, maltractament) posen en entredit l'aprenentatge i el creixement integral dels infants vulnerables. L'educabilitat, tal com la defineix Juan Carlos Tedesco (2002) no depèn de la predisposició de l'infant sinó de les circumstàncies que l'envolten: és una condició dinàmica però que té efectes innegables en la seva subjectivitat. En aquest sentit, el focus de l'equitat educativa no es limita a les condicions escolars sinó que s'amplia a l'entorn familiar i comunitari de l'infant:

"Tomamos la noción de educabilidad como una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad."(Tedesco & López, 2002 p.9)

Les teories de la reproducció social van posar les bases per a la comprensió del fenomen de l'educabilitat: sense parlar-ne directament l'educabilitat seria el resultat de les relacions de poder entre classes que determinarien la possibilitat de ser "educable" vinculada a l'origen social de cada individu. L'anàlisi de l'educabilitat combina una doble perspectiva: la dels centres educatius valorant el recorregut d'emancipació que ofereixen als seus alumnes per a que arribin a trencar la roda determinista de la reproducció. I la de les disposicions familiars i el pes de l'hàbitus familiar en el manteniment d'aquesta roda. Un cop identificades les condicions per a l'educabilitat, Tedesco i els autors que seguiran els estudis sobre pobresa i escola (Tarabini et al., 2010) formularan propostes que permetin avançar cap a la igualtat d'oportunitats, garantint condicions d'equitat per a tothom. Tedesco, seguint els arguments de Bourdieu, destacarà com a factor determinant el temps durant el qual els nens i les nenes poden estar exposats a espais que els estimulin les seves capacitats bàsiques: "La escuela, en tanto que experiencia educativa formal, requiere de la presencia y eficacia de esta *educación primera* para su desarrollo. Este conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas en el seno familiar conforman la base que condiciona y hace posible los aprendizajes posteriores" (Tedesco & López, 2002 p.11). S'identifica la vinculació escola i família i la facilitació d'un trànsit respectuós entre una esfera i l'altra com una de les variables claus en els itineraris d'èxit dels infants posant de relleu la importància d'una mirada inclusiva vers la diversitat de famílies que afavoreixi la seva participació a l'escola que abordarem més endavant (Collet & Tort, 2014; Lareau, 2006; Reay, 2005b).

S'introdueix també la idea que la desigualtat d'oportunitats no cau de la banda de les famílies sinó que el sistema estableix unes relacions de poder que existeixen no només en l'exercici de l'autoritat de l'organització, sinó també en aspectes del currículum, la pedago-

gia i l'avaluació: “En todo el mundo, las escuelas y universidades seleccionan, clasifican y estratifican a los estudiantes de una manera jerárquicamente ordenada.(...) El negocio de la educación nunca es políticamente neutral, por lo tanto, ya sea en términos de lo que enseña, a quién, cómo y cuándo, o en términos de cómo evalúa el logro en cada campo tiene un efecto de clasificación” (Lynch & Baker, 2006 p. 148).

Formar-se en la societat del mercat i la informació

Des que J. M. Castells (Castells, 1997) descriu la societat actual com a societat de la informació i situa el paradigma de la globalització econòmica del nou-capitalisme en l'encreuament entre la deslocalització del poder (global) i la desvinculació d'aquest respecte a la vida de les persones (dels llocs), hi ha hagut una dialèctica constant per redefinir l'educació en aquest escenari. L'OCDE ha estat al capdavant de l'impuls de reconversió de l'educació per a adaptar-se als reptes del mercat en l'era de la societat del coneixement. Juntament amb altres organismes internacionals, ha liderat la recerca d'evidències i la producció de dades (PISA⁶ entre d'altres) que fonamentessin un canvi de paradigma educatiu per ajudar a l'escola a adaptar-se als nous requeriments de l'economia global. En les darreres dècades l'OCDE ha publicat un seguit de recomanacions que encadenen les competències que s'han d'aprendre a l'escola orientades a la capacitació per a les professions⁷ del futur, en un context de revolució tecnològica i de flexibilització de les relacions de producció, amb competències personals com són l'adaptabilitat, la creativitat i l'emprenedoria.

Front a aquesta tendència institucional que assumeix acríticament els reptes del mercat i promou els canvis necessaris en l'educació per tal d'adaptar-s'hi, creix el corrent de pensament crític i hi ha una presa de consciència de com “la pèrdua de sentit” (Bauman, 2007) està corrompent les bases del caràcter i el ciment moral que mantenia la societat cohesionada (Sennett, 2000). Aquests autors, entre d'altres, mostren com s'han fet evidents els efectes d'exclusió i desigualtat social, a més de la incertesa que provoca l'ús intensiu de coneixements i d'informació en l'economia i la societat, demostrant que el nou capitalisme pot arribar a ser més voraç que el capitalisme basat en la producció industrial. Des d'aquesta posició, el repensar l'educació del segle XXI ja no s'orienta al mercat sinó a la política; ja no té com a missió capacitar exclusivament per a la producció de valor afegit en la societat del coneixement, sinó educar persones que aspirin a una societat justa (Tedesco, 2008).

Efectivament conviuen avui dos registres teòrics no coincidents i fins i tot antagònics respecte al propòsit de l'educació en el segle XXI: el primer reclama despolitització de l'educació des d'una anàlisi freda de les condicions en les que viu avui l'escola i fa propostes tècniques (gerencials en el pla organitzatiu i metodològiques en el pla pedagògic), el segon, al contrari reclama una re-politització de l'educació i la rehabilitació de l'escola com a espai de democràcia (Ball, 2017).

Philippe Mirieu (2008) posa en qüestió l'enfocament tecnocràtic que aposta per a capacitar als joves per a fer-los competents en les professions del futur, quan en realitat el sistema capitalista es podrà seguir desenvolupant a base de mantenir una part important de la població sota formes de treball subalternes que no exigeixen cap nivell de comprensió dels mecanismes ni dels reptes tecnològics. En aquest sentit, afirmar que qualsevol tipus de feina requereix una actualització continuada del sabers adquirits suposaria optar per una societat en la que cada ú, en la seva feina, es beneficiés de l'evolució col·lectiva i tothom adquirís per igual, els mitjans per comprendre i dominar el món. Això, segons Mirieu, en un sistema que

6 PISA (Programme for International Student Assessment) elabora informes d'avaluació basats en proves externes a l'alumnat de 15 anys dels països de l'OCDE, des de l'any 2000

7 En els darrers anys són referència de planificació de les polítiques educatives els documents de l'OCDE sobre noves professions i competències per a adaptar-se la mercat. Veure per exemple *Conference on Adapting to changing skill needs* (10 juliol 2017)

pot mantenir més del 20% de la població adulta en l'analfabetisme, i on encara és vigent la distinció entre els que “enten sense treballar” (en referència al coneixement que es produeix sense embrutar-se les mans) i els que “treballen sense entendre”, és evidentment una opció política allunyada dels règims dominants (Mirieu, 2008 p.255).

La vinculació crítica entre una formació continuada i els requeriments del mercat de treball ha estat magistralment formulada per B. Bernstein (2001) en un dels seus últims treballs sota la fórmula TPS (Totally Pedagogized Society) on re-conceptualitza les bases de la societat del coneixement com una societat on la pedagogia és present en totes les esferes de la vida. La projecció d'un futur a curt termini i la colonització de les professions per part dels llocs de treball, obliga a les persones a la formació continuada com a garantia d'accés al mercat de treball, de manera que el capital cultural adquirit a l'escola s'ha d'actualitzar constantment. El TPS apareix com un regulador crucial i com a estratègia de legitimació per traduir la incertesa, el risc i la precarietat en una socialització que es caracteritza per l'aprenentatge sense fi. La capacitat de formació al llarg de la vida esdevé la clau per a posicionar-se o per perdre posicions en el mercat de treball, i de retruc en l'estructura social. En aquest sentit les pràctiques docents, les normatives curriculars i els itineraris formatius estarien subjugats als principis de la TPS amb conseqüències evidents en la producció i legitimació de desigualtats educatives (Bonal & Rambla, 2003).

Ampliant la mirada crítica de l'educació permanent, P. Mirieu (2008), des del seu rol com a assessor a la UNESCO per a la formació al llarg de la vida, rebutjarà la idea “d'educar als adults” per com ressona a adoctrinament, i apostarà per una versió més afí al sentit polític de l'educació que s'està vindicant en aquestes pàgines i que s'allunya del risc instrumental i orientat al mercat que acabem de veure en les reflexions de Bernstein. Des d'una perspectiva filosòfica, Hanna Arendt considera justament que el que caracteritza les persones adultes és que poden continuar aprenent, però ja no poden ser educades. Donat que educar té a veure amb allò que algú altre ha decidit que s'ha d'aprendre, només es pot aplicar a la infància. El pas a l'edat adulta, segons Arendt es dona justament quan el subjecte decideix *què* ha d'aprendre. Els estats que pretenen educar (o adoctrinar) als adults serien els estats totalitaris. Per aquest motiu en substituir el concepte “educació dels adults” per “l'aprenentatge al llarg de la vida”, s'està reconeixent una promoció de l'estatut de ciutadà (autònom, lliure i responsable) de totes les persones adultes. I en certa manera es reforça l'argument de Bauman segons el qual la “formació dels *jos* o les personalitats és inimaginable de cap altra forma que no impliqui una *reformació* constant i sempre inacabada” (Bauman, 2007 p.37).

Bauman, però es mostra pessimista pel fet que si l'educació al llarg de la vida consisteix en “donar poder”, es a dir “capacitar” als ciutadans per a prendre decisions per si mateixos, caldria que aquests ciutadans poguessin influir sobre el camp de joc. En aquest ideal democràtic, educar no capacitaria per a jugar a un joc segons unes regles creades pels altres, sinó que donaria la capacitat de poder influir en el propi marc del joc. No es tracta solament d'educar les qualitats personals sinó també, les socials: “L'atorgament de poder requereix la construcció i reconstrucció de lligams entre les persones, el desig i la capacitat de col·laborar” i això avui no apareix com a prioritat a l'agenda educativa dels governs. Bauman conclou aquesta reflexió apel·lant a la urgència d'orientar l'educació al llarg de tota la vida a la “reconstrucció de l'espai públic”, on homes i dones puguin establir un diàleg continu entre allò que és personal i allò que és col·lectiu, entre els interessos comuns i els particulars, entre els drets i els deures (Bauman, 2007 p.39). A continuació aprofundim en aquesta orientació de l'aprenentatge per una ciutadania democràtica.

Aprendre a viure junts: educar per la democràcia

Nussbaum, en la seva obra titulada “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades” (2012) col·loca en un clar antagonisme les pedagogies orientades al mercat (al lucre i la rendibilitat) de les que es proposen educar per a la democràcia. I denuncia la

primacia que en la lògica de la rendibilitat i la competitivitat s'ha donat als camps científicotècnics⁸ en detriment de les arts i les humanitats que considera capacitats vitals per a la salut democràtica i la creació d'una cultura internacional digna. “Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo; y por último la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (Nussbaum, 2012 p.26). Més endavant reblarà el clau afirmant que les democràcies requereixen evidentment d'una economia pròspera, i que si s'educa als infants en aquestes capacitats humanistes i no exclusivament en les que es centren en la rendibilitat, el seu esperit creatiu i la seva preocupació per la sostenibilitat i la justícia contribuiran en el futur amb una economia innovadora, sostenible i responsable.

Són molts els autors que vinculen els aprenentatges de valors de ciutadania i l'esperit crític, a la tradició de la pedagogia activa. Una pedagogia basada en preguntes i en la indagació, contraposada a un model memorístic transmissiu en el que l'alumne rep de manera passiva el coneixement, que arrenca al segle XVIII amb les idees de J. J Rousseau, i s'afiança al llarg del segle XX amb pedagogs i pedagogues fonamentals com John Dewey, Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi, Bronson Alcott, Freinet, Maria Montessori, i a casa nostra Ferrer i Guàrdia, Alexandre Galí, Decroly o Rosa Sensat. Paradoxalment fins que no s'ha vist un horitzó enfosquit per l'amenaça del neoliberalisme, no s'ha “tornat als basics” (Ball, 2017) posant en valor la centralitat de l'infant en del discurs de la innovació educativa. Deixem apuntada aquí aquesta idea sobre el relat de la innovació educativa, que desenvoluparem més exhaustivament en el capítol sobre polítiques educatives i mercat educatiu.

El gir d'un enfoc tecnocràtic de l'escola cap a una escola orientada a la justícia social, en la mesura que violenta les tendències de pensament hegemònic dictades pel mercat, requereix una presa de consciència clara i gairebé militant. Amb paraules de Tedesco (2008) és necessita una *adhesió reflexiva* (Giddens citat per Tedesco, 2008) per tal de que el repte de construir una societat que enfronti la desigualtat i respecti la diversitat sigui capaç d'agregar tants adeptes com per contrarestar la tendència a la injustícia que prové del mercat. Donat que el nou capitalisme compta amb graus molt baixos de solidaritat orgànica i demanada dels ciutadans comportaments basats en informació i no tant en adhesió voluntària, cal un procés reflexiu, cognitiu i emocional, per a situar-se en una disposició diferent a la que demanda “per defecte” el sistema. Avui, adherir-se en termes cognitius i emocionals, a una idea de societat justa és molt més difícil que en el passat. Preservar les condicions morals sobre les quals es basa el reconeixement de que actuem com a persones autònomes i responsables de la nostra història i la nostra vida en un moment en que no hi ha una moral basada en obligacions o exigència, i en que s'han afluixat tots els referents ètics, on, tal com diu Lipovetsky, (1986) aquesta moral emocional és indolora i no imperativa, és més difícil que mai assumir la responsabilitat de la presa de decisions perquè, sense marcs de referència, totes recauen en un mateix.

Què ha de fer l'escola per a formar persones que, en aquest context, siguin capaces de responsabilitzar-se de la seva autonomia i de la seva història? La majoria d'autors coincideixen en que a *aprendre a viure junts* només se n'aprèn amb l'experiència, i que cal practicar-la.

“Solo la convivencia participativa e interactiva construye espacio ciudadano y da contenido a proyectos políticos en su sentido más noble. (...) La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad. (...) En el momento presente hacer ciudad educadora debe ser, ni más ni menos y esencialmente ‘hacer plenamente ciudad’. En este hacerse en plenitud de las ciudades, con la participación de sus habitantes, está su mejor educación posible” (Del Pozo, 2008 p.29)

8 Paradoxalment, malgrat la primacia evident dels camps científicotècnics en els currículums escolars, els organismes internacionals (doc. OCDE STEM) alerten de la manca de vocacions científiques i el problema de provisió de llocs de treball per a empreses tecnològiques que això suposarà en un futur i, en conseqüència es promocionen programes STEM amb tota mena de recursos i aliances amb el sector empresarial.

Per a aquesta educació ciutadana, caldrien polítiques d'escolarització orientades a la barreja, ja que només amb unes aules culturalment i socialment diverses és pot experimentar el valor de la diversitat. La incorporació de sabers procedents d'altres cultures fins ara menystingudes per l'hegemonia del pensament occidental hauria de ser fonamental per ampliar el coneixement a nivell universal. Avui, que la interculturalitat és constitutiva de les ciutats contemporànies, és més important que mai obrir l'escola a la transmissió i reelaboració dels patrimonis històrics de cada societat i donar espai per al reconeixement de la varietat de compromisos identitàris presents a les aules (Garcia Canclini, 2008).

Així, les aptituds que s'haurien de fomentar per tal de promoure un tipus de democràcia "sensible i humana, dedicada a promoure les oportunitats de la vida, la llibertat i la cerca de la felicitat" tal com la defineix Tagore (citada a Nussbaum, 2012) per a tots i cada un dels seus habitants, segons el criteri de M. Nussbaum, són les següents: aptitud per reflexionar sobre les qüestions polítiques que afecten a la nació, analitzar-les, examinar-les i argumentar-les sense sentir-se coaccionat per l'autoritat o la tradició. L'aptitud per reconèixer als altres ciutadans com a persones amb els mateixos drets que un mateix, encara que siguin de diferent raça, nació, religió, gènere o orientació sexual. L'aptitud per interessar-se per la vida dels altres i d'entendre les conseqüències que cada política implica per a la vida de persones que viuen en altres nacions. L'aptitud per imaginar una varietat de qüestions complexes que afecten la trama de la vida i el desenvolupament humà com a relats amb sentit i no simples agregacions de dades. L'aptitud per emetre un judici crític sobre els dirigents polítics, però amb una idea fonamentada respecte el que està realment al seu abast. L'aptitud per a pensar en el bé comú de la nació com un tot, no com un grup reduït als propis vincles locals. I per últim, l'aptitud per concebre la pròpia nació com a part d'un ordre mundial complex (Nussbaum, 2012 p.49).

Uns postulats per una escola democràtica que Tedesco (2008) comparteix i vincula al compromís ètic dels mestres per a aplicar-los: "Postular l'adhesió a la justícia hauria de ser un requisit per a la professió docent perquè l'escola no pot ser neutral amb els continguts culturals que li toca transmetre".

Aprendre a aprendre: educar en la societat del coneixement

En l'àmbit cognitiu, el dret a l'educació en la societat del coneixement, comporta desenvolupar la capacitat per a aprendre a aprendre cultivant la curiositat i el rigor personal. No cal insistir en la dimensió inabastable dels coneixements disponibles i en l'acceleració i el creixement exponencial d'aquest coneixement a un ritme impossible de traduir en continguts susceptibles de ser transmesos en el temps escolar. Dit d'una altra manera, hi ha tant de saber fora de l'aula, que s'ha de posar tot l'esforç a ensenyar als alumnes com accedir-hi, com descodificar-lo, com comprendre'l, com validar-lo i com convertir la informació en respostes a preguntes amb sentit. Comptem avui amb suficient recerca per a la innovació educativa basada en les aportacions de la neurociència sobre com aprèn el cervell humà, i en l'eficiència de les organitzacions intel·ligents, capaces d'aprendre de les seves pròpies pràctiques. Recerca que, com veurem a continuació, ha sigut capaç d'aportar una nova visió del procés d'ensenyament-aprenentatge que està exercint una gran influència en el canvi de paradigma pedagògic en els països occidentals perquè fonamenta el canvi en dos pilars pacífics, es a dir que no violenten les estructures del sistema: un pilar tècnic i científic que ens porta a canviar les didàctiques, i un pilar organitzatiu que, com veurem més endavant ens porta cap a un model de nova gestió pública eficient calcat de les lògiques empresarials.

Es tracta d'una aportació fonamental per a la transformació educativa que sens dubte farà avançar en qualitat, però que en ignorar la dimensió social i cultural del procés transmissiu que fa l'escola, no només no ajudarà a avançar en equitat sinó que pot eixamplar les des-

igualtats. En aquest sentit és il·lustratiu que David Istance (2012), promotor del projecte ILE de l'OCDE (*Innovative Learning Environments*) argumenta la necessitat d'innovació educativa des de paradigmes d'eficiència del sistema i d'adaptació a les exigències del mercat:

“Segons PISA 2009, en els països de l'OCDE, gairebé el 20% dels nois i noies de quinze anys van suspendre el nivell 2 d'alfabetització, un nivell que convencionalment s'ha de considerar com el mínim bàsic necessari per a les societats i economies contemporànies (OCDE, 2011). L'ensenyament ha anat adquirint prioritat en l'agenda de les polítiques; principalment perquè els polítics han assumit com a propi el raonament que el coneixement i les competències es tradueixen en resultats econòmics. La velocitat amb què els canvis tenen lloc arreu del món, i l'impacte que això té en el mercat laboral al qual s'incorporen els nois i noies quan finalitzen l'etapa d'ensenyament inicial constitueixen, per si mateixos, arguments pesants a favor de la innovació”. (Istance, 2012 p.6)

La proposta de l'ILE *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, 2010⁹ parteix de la identificació de les competències professionals que demanada l'economia del coneixement i de l'evidència científica sobre com aprenen els humans. Es tracta d'una línia de recerca que al seu torn adoptarà la UNESCO amb l'informe *Rethinking Education* (UNESCO, 2015b) en el qual es formulen els set principis de l'aprenentatge que hauria de complir qualsevol entorn d'aprenentatge innovador. Es tracta de set principis que la comunitat educativa ha acceptat com a palanca de millora, i que a grans trets, recullen els preceptes de la pedagogia activa dels clàssics de principis del segle XX esmentats més amunt. Són els següents: l'alumnat és el centre de l'aprenentatge; l'aprenentatge és de naturalesa social; les emocions són part integral de l'aprenentatge; l'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals; l'esforç de tot l'alumnat és clau per a l'aprenentatge; l'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge, aprendre és construir connexions horitzontals entre àrees de coneixement i també amb la comunitat i el món en general.

El debat filosòfic i polític no es troba en la definició del *com* aprenen els humans, sinó en el *per a què* s'educa, amb quina finalitat, per a quina societat futura. Les aportacions de l'OCDE, fidels al propòsit de l'organització, apunten clarament al sistema econòmic. Concretament, pel que fa a les competències que s'exigeixen en el món laboral i en la societat, l'ILE destaca les capacitats per: generar, processar i destriar informació complexa; tenir pensament sistemàtic i crític; prendre decisions sospesant diferents formes d'evidència; fer-se preguntes rellevants en relació amb diverses matèries; ser adaptable i flexible davant d'informació nova; ser creatiu; justificar i resoldre problemes del món real; tenir una comprensió profunda de conceptes complexos; adquirir alfabetització audiovisual, i treballar en equip i tenir competències socials i comunicatives. Voldríem fer notar que els paràmetres ètics que

s'han vist en el capítol anterior, aquí han caigut de la llista.

Dos registres en el discurs de la innovació educativa

Aportem un darrer apunt de context per acabar de dibuixar els dos registres en els que s'està reformulant l'educació avui: hem vist en primer lloc autors en el registre crític, en el que educació i política estan íntimament relacionats i el propòsit és educar persones lliures i responsables, compromeses amb la justícia social. En segon lloc s'han presentat els postulats d'un registre científic i cognitiu, a-crític amb el model neoliberal, preocupat per l'impacte dels canvis tecnològics en la conformació del coneixement i orientat a educar persones que comprenguin el món i puguin ser competents per a desenvolupar-se en el marc de l'economia del coneixement. No és casual que dos organismes internacionals com UNESCO i OCDE,

⁹ El projecte *Innovative Learning Environments* (Entorns d'Aprenentatge Innovadors) de l'OCDE (2012) Ha elaborat un volum anomenat *The Nature of Learning: using research to inspire practice*, basat en els resultats d'una recerca extensiva sobre diversos aspectes i aplicacions de l'aprenentatge.

ambdós amb línies estratègiques potents de política educativa a nivell mundial, estiguin alineats en un i altre registre respectivament, com tampoc ho és que de fet tinguin un poder i una capacitat d'influència radicalment diferents. La UNESCO, centrada en els drets humans i en la promoció de la cultura de pau, ha promogut activament l'educació per la democràcia, i ha treballat per l'extensió d'una educació digna arreu. Amb la publicació dels set principis de l'aprenentatge ha articulat fonaments neuro-científics, i personalització d'uns aprenentatges que no poden passar per alt les emocions ni les relacions humanes. Per la seva banda, l'OCDE com a Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, ha introduït amb força, i s'ha fonamentat en recerca científica solvent, les polítiques de rendiment de comptes i d'avaluació de resultats (amb PISA¹⁰ com a producte estrella), els estudis empírics sobre noves formes de gestió pública i en l'àmbit que aquí ens ocupa, les metodologies per a adaptar l'escola a la societat del coneixement basades en el lideratge.

Dues tendències que es poden visualitzar com a antagòniques o com a complementàries, al voltant de les quals el debat encara resta obert. El que fóra ingenu seria no comprendre que es tracta d'una partida desigual en la que els postulats "de la justícia" pretenen contrarestar des d'arguments ètics minoritaris, un model d'adaptació al mercat i a la societat del coneixement que té tota la força que emana del paradigma neoliberal.

1.3. Aplicació del paradigma neoliberal en les polítiques educatives

Un cop superat l'objectiu de la universalització de l'ensenyament bàsic, establert després de la segona guerra mundial, les reformes educatives de diversos signes s'aniran succeint al llarg del segle XX i a l'inici del segle XXI a Europa. Les tres etapes clau en les polítiques educatives europees que estableix J. Rochex (2011) són útils per a situar-nos d'entrada en un eix cronològic i en uns paradigmes ideals (que a cada país s'ajusten segons el seu context) que en cada una d'aquestes etapes han esdevingut hegemònics. L'aplicació del paradigma neoliberal a la que ens referirem al llarg del capítol, s'inicia a partir del moment en que la idea de mercat educatiu penetra de ple en el sistema d'ensenyament públic, i que Rochex situa al voltant de la primera dècada dels dos mil.

Etapa de consolidació del dret i de desplegament de les polítiques compensatòries (1990). Les reformes educatives que s'emprenen als anys noranta, en un moment en que les social-democràcies europees estan consolidant polítiques d'Estat del Benestar, s'orienten i aprofundeixen en la democratització educativa tant en termes d'equitat com de participació de la comunitat (Viñao, 2017). A Espanya l'escola comprensiva i l'ampliació de l'etapa obligatòria fins als 16 anys arriba amb la LOGSE (1990) que recull també la filosofia de la compensació del "dèficit" d'aquelles poblacions més vulnerables.

Etapa del mercat educatiu (2000). L'estat incorpora preceptes de gestió empresarial i eficiència deixant enrere el rol perceptor pel d'avaluador dels resultats, en base als quals ajusta les polítiques (rellevància de PISA). Aquest canvi de paradigma en les polítiques és el que diferents autors han anomenat "la nova gestió pública" (Verger, Curran, & Parcerisa, 2015). Apareixen els concepte d'equitat i d'excel·lència educativa en tensió. La lluita contra l'exclusió agafa més pes a l'agenda social i l'educació apareix com a clau estratègica per a la inclusió social, però des de les administracions no es restringeix el mercat educatiu.

10 No entrarem aquí en el debat sobre els indicadors que aporta PISA però cada cop són més les veus que reclamen una mirada integral al progrés educatiu que no només s'avalui pels assoliments en les matèries instrumentals sinó que inclogui aspectes relacionals, emocionals i ètics en el registre (Fernandez-Cano, 2016).

Etapa de la individuació i l'optimització de les possibilitats de cadascú (2010). El concepte de necessitats educatives específiques s'amplia i inclou les discapacitats, les desavantatges socials i també els alumnes talentosos utilitzant indistintament les categories socials, mèdiques, culturals o acadèmiques que originen les problemàtiques¹¹. Les desigualtats ja no s'associen a desavantatge social (fet que comportaria haver de revisar els mecanismes de reproducció de les desigualtats a l'escola) sinó que s'apliquen a individus (Rochex, 2011).

En el debat actual s'entrecreuen els postulats que han estat marcant cada una d'aquestes etapes ideals de Rochex i que, com veurem a continuació, difícilment es presenten com a models netament identificables sinó que apareixen fragmentats contaminant la reflexió de fons sobre la naturalesa de la desigualtat educativa.

Tecnocràcia en l'era post-política

Cristian Laval, des dels postulats de la teoria crítica, s'interroga què hi ha darrere les reformes dels sistemes educatius, aparentment motivades per incrementar l'eficiència, millorar els resultats i combinar la democratització dels públics escolars amb la reducció de costos pressupostaris. Laval insisteix en explicitar que les reformes educatives no són neutres i tenen una forta implicació en les relacions de poder de la societat: "Les qüestions escolars, pel fet que determinen quins continguts culturals es transmeten i qui hi té accés en funció de les relacions de poder que constitueixen en cada societat, són alhora culturals, socials i polítiques" (Laval, 2005). Fidels a les recomanacions de l'OCDE i a organitzacions financeres internacionals com el Banc Mundial o l'FMI, els governs dels estats europeus i la Comissió Europea es van comprometre, a Lisboa 2000, a fer reformes per uns sistemes educatius més eficients, a partir de les quals es va iniciar un gran canvi de direcció que consisteix a definir com a objectiu principal dels sistemes d'ensenyament la producció de capital humà per tal d'augmentar la competitivitat econòmica indispensable en el marc de la globalització (Laval, 2005). Aquesta nova direcció en les polítiques educatives que Laval aborda des de la crítica al sistema hegemònic, s'ha anomenat el *New Public Management* o la Nova Gestió Pública (NGP).

És justament en el moment de la crisi econòmica i la crisi de l'Estat del benestar, que arrela el discurs neoliberal i es justifica el trencament del pacte social que havia sostingut el model de fiscalitat i redistribució socialdemòcrata. Viñao (2017) insisteix que el sector social que trenca el pacte de la fiscalitat que podia sostenir uns serveis públics de qualitat és justament el sector no usuari d'aquests serveis, concretament l'escola i la sanitat pública. Es basteix un argument d'eficiència econòmica segons el qual, si hi ha sectors disposats a pagar privadament uns serveis és una bona notícia per l'estalvi de fons públics que això suposa. Aquesta seria l'aplicació més simplista del neoliberalisme econòmic que ha tingut molts adeptes al nostre país. Situació a la que s'afegeix la crisi de legitimitat de l'estat del benestar i de desconfiança cap als serveis públics que es consideren pitjors que els privats. En el cas català (Verger et 2015) la deslegitimació del sector públic no vindria avalada només per la demanda sostinguda d'escoles privades-concertades (sobretot a l'etapa secundària que es veu desprestigiada des dels anys noranta com a conseqüència de l'aplicació de la LOGSE), sinó per la percepció d'un "excés de democràcia" que es focalitza en la poca autoritat de la figura de la direcció que ha de sotmetre les seves decisions a l'aprovació de la comunitat educativa representada en el Consell escolar. Una argumentació que es troba a la base discursiva de la darrera reforma educativa que s'ha dut a terme a Espanya (LOMCE, 28/11/2013)

"La percepción de una cierta falta de eficacia de los consejos escolares, junto con la creciente demanda de educación privada, ha dado legitimidad a los que abogan por la adopción de principios de gestión

11 Prova d'aquesta manca de distinció sobre la naturalesa de les necessitats educatives específiques són les cinc categories que són susceptibles de rebre dictamen NEE que estableix com a novetat el DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

privada en las escuelas públicas. Para muchos legisladores, las escuelas privadas representan un ejemplo a seguir: gozan de autonomía de gestión y de organización; cuentan con un liderazgo fuerte y el equipo directivo contrata directamente a los profesores que mejor encajan en el ‘ideario’ del centro; y pueden generar ingresos a través de la oferta de servicios y de la captación de donaciones externas.” (Verger et al., 2015 P.681)

Veiem així com els contextos de crisi són propicis a la introducció de canvis en les polítiques socials a diferents nivells, que poden anar des de la suspensió de determinats programes o serveis fins a la reestructuració de la governança i de les relacions estructurals entre sector públic i el privat. Paradoxalment les crisis econòmiques coincideixen amb l’increment de l’atur i la pobresa, i la davallada del poder adquisitiu de la població, de manera que creix la demanda de serveis públics, que els governs acaben solucionant externalitzat o municipalitzant serveis. L’enfocament teòric de Bob Jessop (2010) (citat a Bonal, Verger, & Zancajo, 2017) sobre l’economia política cultural, ofereix el marc d’anàlisi de les estratègies polítiques i discursives que adoptaran els diferents governs per a gestionar les tensions i les paradoxes que articulen reforma amb crisi econòmica. Segons Jessop en totes les transformacions institucionals, els factors materials i simbòlics interactuen a través de tres mecanismes que fan evolucionar el discurs: la *variació*, relacionada amb l’emergència de noves pràctiques; la *selecció*, relacionada amb el privilegi de determinades pràctiques; i la *retenció*, relacionada amb la implementació i manteniment de les mateixes

- a) La *variació* s’inicia quan les pràctiques han de ser revisades pel descontentament popular. En el cas de les polítiques educatives s’associa a una oferta insuficient, uns mals resultats i una pressió per innovar i adaptar-se als requeriments de la societat del coneixement.
- b) La *selecció* de les polítiques a adoptar per part dels governs implica la identificació dels problemes i la decisió sobre les possibles solucions.
- c) La *retenció* de les polítiques educatives significa la seva institucionalització. Hi ha moltes polítiques que s’apliquen de manera efímera i no produeixen canvis estructurals amb reformes a nivell normatiu. És en aquesta fase de retenció on l’oposició es fa més ferma i els responsables polítics han de posar en marxa una àmplia gama d’estratègies de poder tant en el pla material com en el simbòlic, per a que les seves propostes polítiques esdevinguin estructurals.

Els preceptes bàsics que el model neoliberal defensa, resumits per Viñao (2017), són els següents: 1) autonomia de centres; 2) llibertat d’elecció per part de les famílies i d’oferta educativa en un marc de mercat educatiu no restringit; 3) la lògica de la competència, que entra en el mercat educatiu com a mecanisme que hauria d’estimular l’excel·lència i la millora de resultats; 4) consideració de la xarxa pública com a subsidiària de la privada; 5) retirada d’un model d’estat prescriptor i assumpció d’un rol avaluador per part de l’administració; 6) consideració *per se* que el sector públic està malalt¹² front la rendibilitat i l’eficiència del sector privat. Per a il·lustrar aquest gir ideològic que contraposa equitat a excel·lència com a pols antagònics, Viñao recupera una afirmació d’un text programàtic del Partit Popular (2009) on, per defensar la reforma educativa conservadora s’afirma que “el paso por las aulas de los alumnos españoles en las últimas décadas ha sido estéril, les ha dejado indefensos frente al poder porque se les ha denegado de forma consciente, en aras de una supuesta equidad, el acceso al saber. La generalización de la mediocridad es la perversión de la democracia” (Viñao, 2017 p.50).

Les reformes educatives marcades per la Nova gestió pública

La NGP és una corrent de reforma dels sectors públics que estan abraçant la majoria de països del món independentment del règim o la situació de desenvolupament en la que es trobin, per emprendre llurs reformes educatives (Maroy, 2009 citat a Verger et al., 2015). A principis dels anys 80 amb la crisi econòmica i l’aplicació de l’agenda global que acabem

12 Sobre “la enfermedad de lo público” veure López-Rupérez 1994, citat per A. Viñao, 1917

d'esmentar, les reformes NGP arriben de la mà de governs conservadors que volen millorar l'eficiència econòmica i intervenir políticament en el sector públic (hi ha una voluntat no explícita de fragmentar el sector per debilitar els sindicats). A partir dels noranta els governs social-demòcrates també adopten aquest tipus de mesures en un intent de recuperar la legitimitat de l'Estat del Benestar i vèncer la ineficiència dels serveis públics massa burocratitzats. En la primera dècada dels dos-mil encara s'aspira a recuperar, a nivell electoral, la promesa d'uns serveis públics universals de qualitat i la NGP es presenta com a única via per a la seva consecució. La NGP advoca per un canvi en la gestió i el finançament basat en la contenció de la despesa pública, la descentralització de la gestió a nivell local i l'increment de l'autonomia de centres pel que fa a l'organització i el projecte intern, però també per a cercar fonts de finançament pròpies. Proposa introduir mecanismes competitius entre centres per estimular-ne l'eficàcia en una lògica de mercat educatiu; utilitzar eines de gestió de l'empresa privada per a augmentar la pressió i el control del professorat; prioritzar pedagogies orientades a les competències més que als coneixements i vincular les escoles amb les empreses (Verger et al., 2015)

Pel que fa a la gestió dels recursos humans i a les orientacions per a la funció docent, els valors empresarials, segons la crítica de Laval (2005) col·lisionen amb els valors educatius: a l'empresa, el fet de posar al personal sota pressió per l'obtenció d'uns bons resultats dels que en depenen uns incentius, i ser avaluat segons la productivitat i la competència amb la resta, és el motor del creixement. A l'escola els resultats són de caire moral o intel·lectual i s'obtidran o no, en funció del que hi posi el propi alumne com a subjecte actiu de l'aprenentatge. Molts mestres s'oposen al nou llenguatge, demanen temps lents per aprendre, saben que el seu ofici no es pot reduir a una lògica comercial o industrial, perquè no consisteix en produir coses sinó en conduir subjectivitats, en una determinada modificació a un nivell cada vegada particular i únic. L'individualisme del professorat i la seva valoració en base a uns resultats estandarditzats mina la qualitat pedagògica del sistema tant pel que fa als processos i als continguts d'aprenentatge (hem vist la reivindicació de les humanitats de Martha Nussbaum (2012) com per com dificulta el treball en comú. La innovació educativa no es podrà dur a terme sense espais de pràctica reflexiva amb l'equip docent, de posada en comú de les experiències, de presa de decisions col·lectives, de pràctica de la solidaritat i el compromís entre mestres que s'enforteixen professionalment entre ells. S'han aixecat veus crítiques respecte les pràctiques d'estandardització de l'educació orientada a resultats, *teacht to the test*, des d'un marc únic de "pedagogia visible, transmissora, acadèmica i disciplinària", seguint la caracterització de Bernstein (1990). Tot el procés formatiu s'orienta a assolir uns estàndards curriculars que seran convenientment avaluats i presentats en un rànquing d'escala i conseqüències diverses. El professorat perd el control del procés educatiu i és intel·lectualment expropiat per un sistema centrat en la producció d'uns determinats resultats (Martínez-Celorio, 2017)

1.4. Ciutats educadores i el dret a la ciutat

És factible que durant el segle XXI s'arribi a veure un moviment coherent de resposta a aquestes dinàmiques neoliberals? Existeixen efectivament multitud de lluites i moviments urbans, també proliferen innovacions urbanes respecte la sostenibilitat mediambiental, la incorporació cultural dels immigrants, el disseny dels espais públics, que des de les pràctiques mostren possibles models de relació alternatius. Però encara estan lluny de convergir en el propòsit concret d'obtenir un major control sobre les regles del mercat. "Un paso hacia la unificación de esas luchas, aunque no fuera en absoluto el último, sería el de concentrarse en esos momentos de destrucción creativa, en que la economía de acumulación de riqueza se transfigura violentamente en economía de desposesión, reivindicando abiertamente el derecho de los desposeídos a su Ciudad, su derecho a cambiar el mundo". (Harvey, 2013, p. 49)

La utopia de la ciutat com a espai d'innovació i producció d'alternatives es va recollir en la dècada dels noranta amb el moviment de ciutats educadores que, impulsat per governs social demòcrates, incloïa el potencial d'oportunitats de la societat civil. Serà interessant recuperar alguns dels preceptes fundacionals de les Ciutats educadores en un marc teòric que pretén aprofundir en els actius de la comunitat pel que fa a la qualitat i l'equitat educatives.

El dret a la ciutat educadora

“Entenem el dret a l'educació com a motor de desenvolupament humà, social i econòmic de les persones i les comunitats, i element indispensable per aconseguir un desenvolupament sostenible, una ciutadania activa i una pau duradora” amb aquestes paraules s'inicia la Carta de ciutats educadores (Barcelona, 1990). Una declaració d'intencions que compromet als governants a posar les condicions per a que això sigui possible i alhora apel·la a la comunitat educativa, la societat civil i el teixit associatiu a contribuir a fer una ciutat democràtica.

“la Ciudad educadora tiene que concentrar sus esfuerzos en el sostenimiento y reforzamiento de los vínculos comunitarios que todavía perviven en muchas ciudades y promover su recuperación donde se hayan debilitado o estén en riesgo de pérdida. La dimensión comunitaria de la ciudad es esencial desde una perspectiva educadora” (Del Pozo, 2008 p.28).

Harvey (2013) afirma que les ciutats preserven uns valors arrelats en la proximitat, que els estats neoliberals no estan garantint des de la distància dels qui governen amb els seus governats. Avui, segons la perspectiva de Harvey, hi ha més democràcia, més pensament creatiu i subversiu a les ciutats que a les institucions governamentals estatals o supraestatals. La debilitació d'uns vincles comunitaris que hem vist descrita magistralment per Bauman (2003, 2007) i a la que cal afegir-hi el factor temps i espai (el lloc, el context, la ciutat) per acabar-ne de copsar la profunditat. El lema “res a llarg termini” propi de l'economia post-capitalista és el principi que corromp la confiança, la lleialtat i el compromís mutu” (Sennett, 2008 p.174) o de la “tirania del moment” (Bauman, 2007 p.17).

Sennett insisteix en la necessitat de disposar de temps per a poder establir relacions de confiança. L'escola no restarà exempta d'aquesta mobilitat que redueix les relacions personals a períodes curts de temps dificultant la consolidació de processos de construcció interactiva a llarg termini. Les aules pateixen la mobilitat creixent de l'alumnat com a reflex de la mobilitat creixent de les famílies, els equips docents pateixen la mobilitat del professorat com a reflex de la precarització i la inestabilitat de les relacions laborals, i en el camp de l'associacionisme, les Ampes patiran també la gran rotació entre persones implicades fet que dificulta consolidar una cultura comuna¹³. “La organización a corto plazo de las instituciones modernas limita la posibilidad de que madure la confianza informal.” (Sennett, 2008, p.178). El predomini de vincles dèbils fa que les formes fugisseres d'associació es percebin com a més útils que les connexions a llarg termini. El càlcul de costos i beneficis aplicat a les accions col·lectives en termes de temps, compromís, esforç o obligació en relació als nivells d'impacte assolits, veurem que s'ha incorporat en les lògiques de funcionament dels moviments de famílies en educació. L'esforç de recuperació dels vincles comunitaris que reclama J. M. Del Pozo (2008) a les ciutats, o als barris, com a espais on les relacions encara són cara a cara, és quelcom que, com dèiem més amunt, també exigirà de militància i d'intencionalitat política.

13 Aportem algunes dades que mostren com la mobilitat és un fenomen que afecta a Barcelona per igual al sector alumnat, docent i famílies: durant el curs 2014-15, en l'etapa 3-16 hi va haver 10.891 altes i 8.393 baixes fora del període de pre-inscripció, amb un increment de 2.498 d'una població total de 175.467 alumnes; pel que fa al professorat, els centres educatius públics renoven del 25% al 50% de la plantilla cada curs (font: dades estadístiques consultables a la web del Consorci d'educació de barcelona CEB). Finalment, i segons les dades de la recerca “Famílies amb veu” 2014 les Ampes, de mitjana, cada 2 anys canvien més del 50% de la junta.

L'educació com a bé comú

Passar, en el marc conceptual, del Dret a l'educació a l'educació com a bé comú suposa donar pas als arguments comunitaris centrats en definir un *altre* espai públic entre l'espai públic estatal (que tradicionalment és l'únic que es concep com a públic) i l'espai privat. Concebre l'educació com a bé comú entronca amb la literatura dels *commons*, o pro-comú concepte sota del qual s'agrupen formes de col·laboració econòmica i social que generen béns i coneixements basats en l'agregació i la cooperació entre persones. La teorització d'aquest moviment arranxa dels treballs de l'economista Elinor Ostrom que va rebre el Premi Nobel el 2009 pel seu llibre *Governing the Commons* en el qual es recullen experiències al llarg de la història i a l'ample del planeta d'economia comunal. L'autora identifica models de gestió col·lectiva dels recursos que han perdurat durant segles i que proposa reconsiderar pel valor que tenen com alternativa a la propietat privada i a la gestió estatal (J. Subirats, 2011). Per tant *el comú* fa referència a un recurs (pot ser natural com el bosc, les pastures o l'aigua) a una prestació de serveis solidària (de cura, de reproducció) o un bé simbòlic (la literatura, la música, el coneixement) gestionat per una comunitat, que compta amb unes relacions socials, uns valors i unes regles explícites per a regular el govern del recurs (accés, explotació, distribució...). Els drets fonamentals, com l'educació, la salut o l'habitatge no apareixen en la literatura clàssica dels *commons* i posteriorment s'introduiran (Crouch, 2004; Subirats, 2000) en un debat no exempt de polèmica en que la responsabilitat estatal en la garantia dels drets col·lisiona amb una gestió comunitària, que pot ser llegida com a apropiació privada d'aquests, que abordarem amb més profunditat en el capítol 2.4.

L'activitat de cura i solidaritat entre dones per a ocupar-se de persones dependents ha estat sistemàticament invisibilitzada però podria formar part d'aquesta economia invisible d'allò comú, que si no hi fos deixaria un gran espai de la vida de les persones desatès. En aquesta línia hi situarem la gestió cooperativa de serveis de suport a les famílies i d'acompanyament a l'educació de base comunitària, que a Catalunya es fa des dels anys vuitanta, des de les Ampes i tampoc ha estat suficientment valorada (Comas et al., 2013)

I.5. Recapitulació

Tanquem el marc teòric sobre l'estat neoliberal, la crisi de la democràcia i les implicacions d'aquest context en les polítiques educatives i en el replantejament del propòsit de l'educació havent revisat un seguit de conceptes que seran clau en l'anàlisi de la dimensió política dels moviments de famílies en educació i que recapitem tot seguit en els punts més significatius:

1. L'escenari post-democràtic (tal com el descriu Crouch) com a marc d'una crisi sistèmica que afecta la legitimitat democràtica en els tres àmbits que la sostenien: el de la representativitat política, el de la regulació dels interessos del mercat i el de les garanties del benestar i la igualtat en les condicions de vida.
2. La descripció del paradigma neoliberal com a context de dominància dels poders corporatius i d'exhauriment del model socialdemòcrata que pretenia garantir uns serveis universals per a tothom, en el que es trenca el "contracte social" de post-guerra (desenvolupat per autors com Santos, Sassen o Laval).
3. La necessitat de replantejar-se el concepte de justícia social superant els postulats de la redistribució de la riquesa i incorporant una dimensió cultural i simbòlica de reconeixement (tal com proposa Fraser) i una dimensió que personalitzi les oportunitats segons les capacitats de cada persona en cada context (en paraules de Sen)
4. El Dret a l'educació en el món contemporani suposa la garantia de les condicions d'educabilitat (en termes de Tedesco) i l'extensió de l'aprenentatge al llarg de la vida que, en un context de TPS entranya el risc de la desigual capacitat de formació continuada (tal com alerten Mirieu i Bernstein des de punts de vista

- diferents).
5. L'aprenentatge en la societat del coneixement posa en joc dues perspectives: la de la d'un coneixement tècnic al servei del mercat (OCDE) que garanteixi ocupabilitat i desenvolupament econòmic, i la d'uns aprenentatges d'aptituds personals al servei d'una ciutadania democràtica i lliure (segons la proposta de Nussbaum)
 6. L'aplicació de polítiques de Nova gestió pública en educació generant tendències a la privatització, a la competència i al valor dels resultats per damunt del procés d'ensenyament-aprenentatge.
 7. El valor del concepte Ciutat educadora, per com vincula ciutat i ciutadania, i pretén reforçar uns vincles comunitaris debilitats en la societat líquida (perfectament descrits per Del Pozo o Bauman).
 8. La conceptualització de l'educació com a bé comú, susceptible de ser gestionat des de la comunitat, seguint el discurs clàssic d'Omstron i l'aplicació contemporània que en fa Subirats.

2. Moviments socials: fer política des de la comunitat

*Dignitat és la paraula més pronunciada en tots
els moviments socials d'arreu del món.*

Manuel Castells

Aquest capítol s'inicia amb els autors que han parlat de l'individualisme i l'aprimament dels vincles comunitaris com a símptomes del món contemporani (Bauman, 2003, 2007; Lipovetsky, 1986; Sennett, 2000) i planteja les relacions en el marc dels moviments socials o de la comunitat educativa com a pràctiques constitutives de comunitat (Garcés, 2013b; Touraine, 2001).

Amb aquest objectiu es situarà la societat civil com a organització política fora de l'estat i espai orgànic dels moviments socials, i s'analitzarà en base als conceptes "sortida, veu i lleialtat" de Hirschman (1970), la seva capacitat d'agència. Caldrà distingir però entre la concepció Gramsciana, que situava la societat civil en la base de les accions per a aconseguir noves hegemonies, i les accepcions neo-liberals que conceptualitzen la societat civil com un contrapoder format per lobbys i fundacions. La diferència rau en la intencionalitat d'aquests diferents grups de pressió *civils* (la seva voluntat, o no, de transformació sistèmica), però sobretot en les pràctiques associatives de la societat civil que fonamentant-se en ambdós extrems en relacions interdependents, de confiança mútua, reciprocitat i intercanvi, les dels moviments emancipadors (a diferència dels lobbys) no estan orientades només a la pressió política sinó que "practiquen" models alternatius d'organització social. "La teoria de acció col·lectiva delimita que el capital social formado por redes de reciprocidad, cooperación voluntaria y compromiso, contribuye a la formación de la comunidad" (Vargas, 2003).

El debat respecte a la finalitat de l'acció col·lectiva i la legitimitat de les reivindicacions és especialment intens respecte el que s'ha conceptualitzat com a síndrome Nimby, i que serveix d'exemple il·lustratiu (malgrat normalment no s'aplica al camp educatiu) de la tensió entre interès general i interès particular, i les possibles manipulacions del discurs i la justificació de les necessitats socials (Lake, 1993a).

A continuació es revisaran les lectures sobre els nous moviments socials que, amb les seves pràctiques de reciprocitat i cooperació, incorporen, més enllà de la lluita de classes, la lluita per l'abolició de les relacions de poder en totes les seves dimensions, a partir d'un repensar-se les individualitats com a subjectes polítics amb capacitat d'acció. Hi ha una posada en relleu de l'activisme social que debat *com* organitzar-se democràticament des de la comunitat, en paral·lel a *quin* horitzó utòpic perseguim (Crouch, 2004). És en aquest canvi de paradigma on s'inscriuran els *Moviments de famílies en educació*, i on prendrà cos la consciència que les pràctiques *fan* nous contextos polítics, així com les idees els *expliquen*. O dit d'un altra manera, l'acció col·lectiva en si mateixa, per la textura dels vincles que construeix i la manera com modifica l'experiència vital dels qui hi participen, estaria transformant les condicions socials "en el viatge" i no només en "el destí". (Santos, 2004)

A escala mundial parlem de nous moviments socials en referència a la forma que ha pres l'acció col·lectiva per a respondre a les situacions de precarietat i d'injustícia. A nivell teòric veurem com es poden establir lògiques i tipologies genèriques transnacionals, però caldrà baixar a la realitat de cada context per a distingir les intencionalitats, les estratègies i fins i tot els nivells de compromís d'unes i altres lluites segons el context. En el nostre cas, el relat sobre una nova manera de fer política “des de baix” arranca el 15M de 2011 on la veu dels indignats impulsa una nova manera de fer política i la reivindicació d'un estat de benestar que hauria pogut ser i no ha estat (J. Subirats, 2011; Villasante, 2017). En aquest sentit és interessant veure com M. Castells vincula clarament crisi de legitimitat democràtica i emergència de moviments socials, i situa la “dignitat” com a peça angular d'aquesta confluència:

“La democràcia com a dignitat, en el sentit d'Amartya Sen del desenvolupament com a dignitat, no consisteix en procediments sinó en la defensa dels drets humans bàsics. Segons la meua observació empírica, dignitat és la paraula més pronunciada en tots els moviments socials d'arreu del món” (Castells, 2017 p.37)

El capítol acaba fent una revisió conceptual del concepte “pro-comú” aplicat al camp de la gestió del coneixement i les xarxes d'informació, i a l'espai de la comunitat educativa. Es presentarà la tensió dialògica entre les veus que creuen que cal seguir exigint a l'estat la provisió dels serveis i la garantia dels drets, i aquells que, veient-se desprotegits i desconfiant d'un estat molt afeblit, opten per coproduir les alternatives autogestionadament (Subirats, 2011). La confrontació entre allò particular i allò comú i la superació d'aquesta dicotomia en base a una subjectivació dels fonaments de la mobilització col·lectiva són eixos centrals en l'anàlisi dels moviments socials. Una dialèctica entre llibertat individual i compromís col·lectiu que Alain Touraine inscriurà en el sentit mateix de la democràcia:

“La democracia no es únicamente un conjunto de garantías institucionales, una libertad negativa. Es la lucha de unos sujetos, en su cultura y su libertad, contra la lógica dominadora de los sistemas; es, según la expresión propuesta por Robert Fraisse, la política del sujeto.”(Touraine, 2001 p.34)

De l'individualisme i la desafecció, a l'acció col·lectiva

Hem vist com la racionalitat neoliberal també s'imposa en el pla moral, i la idea individualista del govern de si mateix, de cada un dels ciutadans i ciutadanes, per damunt del govern de l'interès col·lectiu agafa cada vegada més rellevància (Bauman, 2007). La literatura que pretén desentrellar la construcció d'una cultura centrada en l'individu per damunt de la comunitat, des l'híper-individualisme de Lipovetski (1986) a la societat líquida i el des-vincle de Bauman (2003), és extensa i es reconeix en les bases de gran part de les propostes d'anàlisi del camp social i educatiu.

En descriure el procés de personalització que es troba a l'arrel de “l'era del buit” en els seus assajos sobre l'individualisme contemporani, Lipovetzki (1986) situa als anys 50 el canvi de paradigma i l'abandonament d'una organització i control social que arrencava de l'ordre disciplinari revolucionari convencional i es situa en un nou ordre on l'individu gestionaria el seu comportament “por el mínimo de coacciones y el máximo de elecciones privadas posible, con el mínimo de austeridad y el máximo de deseo, con la menor represión y la mayor comprensión posible” (Lipovetzki, 1986, p.7) Fins aquell moment l'organització social s'havia orientat a submergir l'individu a regles uniformes, eliminant al màxim les formes d'expressió o preferències singulars en pro d'una voluntat general imposada per imperatiu moral. A partir de la revolució del maig del 68, l'individualisme i un enaltiment de la llibertat sense costures, amb valors que apunten al desplegament incondicionat de la personalitat, a la legitimació del plaer i a la modelització de les institucions en base a les aspiracions dels individus, esdevé hegemònic. “El ideal moderno de subordinación de lo

individual a las reglas racionales colectivas ha sido pulverizado (...) Vivir libremente sin represiones, escoger íntegramente el modo de existencia de cada uno: he aquí el hecho social y cultural más significativo de nuestro tiempo¹⁴” (Lipovetzki, 1986, p.8).

Un ideal de llibertat que Bauman (2007) quan planteja els reptes de l’educació en la societat líquida, relacionarà també amb la concepció “puntillista” del temps, que deixa de ser lineal per esdevenir una massa de punts (experiències de curta durada): “una novetat d’allò més llaminera, i que fa que la vulguem tastar i consumir amb passió, és la doble promesa següent: la possibilitat d’avançar-se al futur i al d’anul·lar el passat. Aquest binomi al capdavant, constitueix el que entenem per ideal de llibertat” (Bauman, 2007 p.8). Les afectacions que “la proesa d’anul·lar el passat” i viure “la tirania del moment” té en el propòsit de l’educació són evidents: l’escola, perd la seva funció de transmissió del passat i, si es proposa la construcció d’un futur a llarg termini, no sintonitza amb les aspiracions presentistes dels estudiants que estan més orientats al consum de vivències que a la construcció d’un itinerari (una identitat) personal. Bauman es mostrarà especialment preocupat per com aquesta multiplicitat d’opcions de tria acaba afectant el caràcter amb una desorientació o “avorriment de si mateixos” que porta a la necessitat d’evasió constant (Bauman, 2007 p.17).

El mateix Bauman en el seu escrit sobre la comunitat i la necessitat de seguretat en el que ell qualifica de “món hostil” (Bauman, 2003) aprofundeix en les conseqüències de l’excés de llibertat i de l’híper-individualisme que comporta l’aprimament dels vincles comunitaris, amb uns efectes evidents d’inestabilitat emocional i social en les persones. L’experiència de relacions socials entreteixides a partir de biografies compartides que és el que genera comunitat és el que està en decadència com va observar Maurice Stein al 1960: “los lazos comunitarios se hacen cada vez más prescindibles. Las lealtades personales disminuyen su alcance a través del sucesivo debilitamiento de los lazos nacionales, los lazos regionales, los lazos con el vecindario, los lazos familiares y finalmente, los lazos con una imagen coherente de la propia identidad” (citat per Bauman, 2003, p. 59). El tipus d’incerteses i de pors que assetgen homes i dones en la societat líquida, tal com la descriu Bauman, on les regles del joc canvien a meitat de la partida, en lloc d’unir als que pateixen, els separa i els aïlla. Segons Bauman, la inèrcia de desarticulació comunitària és imparable: difícilment les persones oprimides s’aglutinen al voltant d’una causa comú, donat que la decadència de la comunitat es perpetua a si mateixa i a mesura que avança hi ha cada vegada menys estímuls per a contenir la desintegració dels vincles humans i buscar formes de relligar allò que s’ha desintegrat (Bauman, 2003, p. 59).

Reforçant la crítica a l’individualisme Laval i Dardot, (Laval & Dardot, 2013 p.334) parlaran de la subjectivació dels valors neoliberals basats en la competència, el risc i l’emprenedoria, per a argumentar la desafecció cap a compromisos col·lectius. Amb la metàfora de la *secessió dels triomfadors*, (persones competents, arriscades i emprenedores) encertadament Bauman es pregunta què hi ha en la pròpia comunitat que impulsa a tots aquells que s’ho poden permetre a sortir-ne. I respon que el fet que sigui una comunitat basada en l’*obligació fraternal* de compartir els beneficis entre els seus membres, amb independència de quant talent o com d’importants siguin, converteix per si sol el comunitarisme en “una filosofia de dèbils”. I els dèbils són aquells individus que per si mateixos (per no ser prou capaços, ni prou emprenedors, ni haver-se esforçat prou o no haver acumulat prou mèrits segons les creences neoliberals) no se’n surten (Bauman, 2003 p.71).

Una imatge fatídica de desvinculació comunitària que també serà contestada per Marina Garcés (2013), amb una visió clau de la interdependència que reprendrem en parlar de la idea de comunitat, i més en concret, de comunitat educativa. En aquesta societat tal com la descriu Bauman, el compromís s’entén com una decisió individual, unilateral, lliure i voluntària, o bé com un contracte entre dues parts (mercantil, matrimonial, laboral, polític...).

14 Més endavant, Lipovetsky tornarà a la idea de la desaparició dels deures cívics amb l’obra “El crepúsculo del deber; La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos”, Anagrama, 2006

En realitat tant en una concepció com en l'altra es pretén defugir el fet que el compromís no es pot triar, ja que sempre hi som involucrats; es vol presentar el compromís com un acte reversible: si me'n canso em faig enrere. La idea de que estem compromesos de fet, violenta l'estat postmodern de connectar i desconnectar a voluntat. Suposa deixar-se afectar, interpel·lar, saber-se requerit, veure's concernit, entrar en esferes que ens excedeixen i que la nostra actuació no podrà controlar del tot, però de les que no en sortirem indiferents. En aquest sentit és acceptar que som vulnerables i que "existir és dependre". Dues veritats que l'home (o la dona) modern no vol escoltar. "En la manera com sapiguem relacionar-nos amb aquesta interdependència forçosa s'hi juga la nostra llibertat, personal i col·lectiva" (Garcés, 2013a).

Comunitat ètica, comunitat estètica

Malgrat la potència de les tendències desintegradores, també es donen a la nostra societat moviments gregaris i repunts de comunitarisme en el sentit fort del terme. En l'anàlisi d'aquests dos tipus d'agrupacions el mateix Bauman distingeix una comunitat estètica d'una comunitat ètica: la comunitat estètica es conforma per llaços lleugers, identitàris, de semblança entre aquells que actuen, pensen i es comporten estèticament com nosaltres. "Al igual que la belleza se reduce a la experiencia artística, la comunidad en cuestión se produce y consume en el círculo cálido de la experiencia. Su objetividad se teje enteramente a partir de los frágiles hilos de los juicios subjetivos, aunque el hecho de que sean tejidos conjuntamente da a estos juicios un barniz de objetividad" (Bauman, 2003, p. 79). La paradoxa d'aquesta comunitat estètica està en que s'ha fundat en la llibertat d'elecció dels seus membres i per tant ha de deixar les portes completament obertes a les entrades i sortides. "Para utilizar las famosas metáforas de Weber, lo que se busca es una capa ligera, no una jaula de hierro" (Bauman, 2003, p. 79). En contraposició a aquesta, hi ha la comunitat ètica, que teixeix entre els seus participants una xarxa de responsabilitats ètiques i de compromisos a llarg termini. Siguin quin siguin els compromisos de la comunitat estètica, en realitat no lliguen, són "llaços sense conseqüències". En canvi, per aquells individus, que només ho són de *jure* i no de *facto*, que no són triomfadors, la comunitat desitjada és la que imposa compromisos del tipus "compartir fraternalment" i està teixida de drets inalienables i obligacions irrenunciables a llarg termini i és una garantia de la certesa i la seguretat que en solitari no atenyerien mai. D'aquí la constatació, com veurem a continuació, que les alternatives comunitàries més sòlides avui sorgeixen de moviments socials situats a les perifèries del sistema.

La idea d'una comunitat estètica extremadament volàtil que es mou a mercè de les marques (logos) del moment, connecta amb el concepte de "voluntat fabricada" (Vallespín, 2003 p.178) i la dificultat per interpel·lar al govern des de l'esperit crític. Vallespín sosté que l'esforç que s'ha de fer en un món complex, mediàtic i sobre-informat per estar mitjanament ben informat (en el sentit de veracitat i neutralitat) i poder-se forjar una opinió pròpia que impulsi a la mobilització política, estaria a la base de l'apatia ciutadana. Davant la qual, la única forma de mobilitzar a la ciutadania es mitjançant una política expressiva i simbòlica (identitària afegiria Touraine) amb tot el risc de "manipulació de masses" que això conté: "Para la democracia, la gran cuestión pasa a ser defenderse y producir la diversidad (de los sujetos) en una cultura de masas" (Touraine, 2001 p.37). Una de les conseqüències de la predisposició a les exigències del mercat ha estat justament l'oblit de les humanitats en els programes educatius, fet que, tal com denuncia Martha Nussbaum (2012), descalça els fonaments de les competències per una ciutadania democràtica, que sense pensament crític serà incapaç de qüestionar les estructures de poder ni desfer-se de les creences hegemòniques paralitzants.

Massa sovint es confonen ambdues fonts de projecte comunitari, l'ètica i l'estètica, i es fonen en un discurs únic enterbolint l'anàlisi dels conflictes socials que els generen. El que és cert és que en un escenari pos-democràtic com l'actual, on els ciutadans han esdevingut consumidors de béns o clients de serveis, el nivell de participació democràtica ha quedat

limitat a un joc electoral en mans de professionals de la persuasió, la interacció entre les elits polítiques i els interessos empresarials. En aquest escenari on la ciutadania ha esdevingut un subjecte passiu difícilment es faran polítiques d'equitat ni de contenció dels privilegis d'una minoria (Crouch, 2004).

En el debat sobre la relació individu i comunitat, pren força l'atenció a la persona com a subjecte polític: autors com Arendt, Fraser o Sen que hem vist anteriorment, aposten, des de postulats teòrics ben dispars, per una consideració de la política que segueix pivotant en la transformació social, la justícia i la garantia de les condicions d'igualtat però des de la defensa de l'autonomia, la singularitat, la llibertat i el respecte a les subjectivitats individuals.

2.1. Capacitat de veu i d'agència de la societat civil

Revisió dels conceptes *Exit, Voice and loyalty*

L'obra d'O. Hirschman, dels 70 fins l'actualitat, abasta una diversitat de temes que tenen un denominador comú: s'interessa per com les accions, les opinions i les disposicions particulars tenen afectes en l'esdevenir col·lectiu o es converteixen en acció col·lectiva en si mateixa. I a la inversa, com l'acció col·lectiva té efectes en les decisions particulars. El propi autor, en una nota autobiogràfica, aclareix que s'ha dedicat a investigar els microfonaments de la societat democràtica des d'una actitud d'indagació constant i de posar en crisi les pròpies afirmacions. El títol de l'obra "Tendències autosubversives" (Hirschman, 1996) fa referència a la revisió crítica de textos propis al cap dels anys a la llum del que ell anomena la inventiva de la història. Posarà a prova la capacitat analítica dels conceptes *Exit, Voice and loyalty* presentats per primera vegada el 1977, en l'explicació de les reaccions col·lectives en el context de la caiguda del mur de Berlín i la desfeta de la República democràtica alemanya, superant les limitacions de la versió anterior. Sortida i veu havien estat formulats als 70 com a conceptes que definien dues respostes oposades dels consumidors o membres d'una organització front el que consideraven un deteriorament en la qualitat dels serveis que rebien.

Sortida fa referència simplement a l'acte d'un hipotètic consumidor/usuari/ciudadà, d'anar-se'n per considerar que una altre establiment, una altra empresa o organització, i fins i tot un altre país, li proporcionarà millors serveis, béns o condicions de vida que l'actual. De manera indirecta i no intencional la sortida podria donar lloc a que l'empresa, a la vista de la pèrdua de clients, millorés la qualitat dels seus serveis. "Salida es esencialmente una decisión y actividad privada y típicamente silenciosa. Por lo tanto la salida es una manera minimalista de expresar la disidencia" (Hirschman, 1996, p.43). La descriu com una decisió íntima que ningú pot prendre en lloc d'un mateix, però sí que el fet que d'altres emigrin, o abandonin un establiment, si esdevé una decisió cada vegada més massiva, pot tenir influència en la decisió privada de marxar. Ningú pot fer-ho per mi, és també una condició de la sortida que l'allunya del "parasitisme" d'altres actuacions socials en les que algú s'aprofita de la mobilització reivindicativa de tercers.

La veu és l'acte de queixar-se o d'organitzar la queixa o la protesta amb el propòsit d'aconseguir d'una manera directa la recuperació de la qualitat malmesa. A diferència de la sortida, la veu és essencialment una activitat pública. "Aunque no exige de manera indispensable organización, acción concertada con otros, delegación y todos los demás rasgos de la acción colectiva, se desarrolla a partir de estos. Las actividades de voz, tales como las demandas y manifestaciones, se hallan por lo tanto sujetas a las bien conocidas cargas del parasitismo del aprovechado (*free riding*) – a pesar de que estas cargas del pasivo pueden en determinadas ocasiones convertirse en partidas del activo" (Hirschman, 1996 p.43).

Són dues estratègies oposades i contradictòries. La sortida disminueix la capacitat de veu, i si hi ha condicions per marxar fàcilment, és l'opció menys costosa. La veu requereix una organització col·lectiva amb els costos organitzatius, de representativitat i d'interessos paràsitaris que això comporta. Contràriament la sortida acostuma a ser una oposició individual. La sortida és privada, la veu és pública. Per això es pot afirmar que “la presencia de la alternativa de salida puede atrofiar el arte de la voz” (Hirschman, 1996, p. 19). I sobretot quan la possibilitat de sortida priva als transmissors de la veu dels seus membres més influents perquè fins i tot marxen els líders. Entre els molts exemples del món econòmic i empresarial que va presentar en el seu primer llibre als 70 cita l'absència de moviment sindical fort al sud dels Estats Units, perquè sempre hi havia l'opció de marxar cap a l'oest a buscar unes millors condicions de vida. Utilitza també el símil hidràulic, “davant d'una situació de descontentament, quanta més pressió escapi per la possibilitat de sortida, menys pressió quedarà per les estratègies de veu organitzada”.

En la revisió feta arran dels esdeveniments de la RDA el 1989 que acaben amb la caiguda del mur de Berlín, demostra que no sempre veu i sortida són oposades qüestionant així la validesa del model “hidràulic”. Aquí veu i sortida s'acabaran impulsant fent coincidir una emigració massiva que pren dimensions d'èxode, amb la irrupció de manifestacions de protesta contra el règim en un doble moviment que no resta sinó que suma fins a col·lapsar el règim. Analitza també als Estats Units, el cas de les beques escolars que en obrir la possibilitat d'elecció i de sortida dels centres, que les famílies pobres no havien tingut anteriorment, les dotava d'una certa autoritat que es traduïda amb una major implicació i interès en els temes escolars i una major disposició a expressar la seva opinió.

El que succeeix en aquests casos és que el dret recent a marxar, posiciona d'una manera diferent als ciutadans *si es queden*, o als que es queden però *podrien haver marxat*. “Habiéndoseles permitido una más amplia capacidad de elección, toman conciencia de ello y sienten mayor deseo de explorar toda la gama de elecciones posibles que hay a su disposición. Una vez hombres y mujeres hayan alcanzado el derecho de moverse como les plazca, quizás empiecen a comportarse como adultos y, por tanto, como miembros con voz de su comunidad” (Hirschman, 1996, p.21). La història dels últims anys de la RDA mostra com molts alemanys orientals van abandonar el camí de la sortida i l'apatia, i van agafar el de la veu, passant d'una actitud de retirada a una actitud d'acció pública que finalment es va mostrar potent i capaç, amb una revolució pacífica, d'assolir la transformació social que perseguia.

Hirschman agafa aquest cas com a paradigma de la mútua estimulació de sortida i veu en un context en el que durant 39 anys només havia estat possible, a causa d'un règim comunista totalment autoritari, la sortida clandestina cap a Occident. M'aturo en el relat d'aquest episodi pel pes significatiu que agafa la contraposició entre *silenci i veu*, acció individual i acció col·lectiva. L'any 1984 hi ha una inflexió per una inusual emissió de permisos de sortida per part del govern de la RDA, que permetrà que milers de joves marxïn del país; situació davant la qual un bisbe protestant afirmava “precisament aquestes setmanes un grup important de gent ens abandona secreta, asossegada i silenciosament” i un altre pastor associava la fugida silenciosa amb el fet que els joves s'havien quedat sense paraula. Molts observadors internacionals de l'èxode per la frontera Hongaresa destacaven l'impactant silenci de la “fugida” de les joves parelles. L'escriptora Christa Wolf, en una entrevista radiofònica al Berlín Oest el mateix octubre de 1989 es pregunta, després de confessar el seu anorreament davant de les imatges de centenars de joves abandonant la RDA: “¿Conocemos realmente a estos jóvenes? ¿Por qué se van tan fácilmente? ¿Por qué se han quedado en parte sin habla? ¿Porque les es tan difícil articular que es lo que no les gusta aquí y que es lo que buscan fuera? Nadie debería tomárselo en broma. Nadie tiene derecho a proferir una frase que ha sido tremendamente inquietante para muchos, entre los cuales me incluyo. ¿No derramaremos ni una sola lágrima por los que se van? Esto es espantoso mientras 40.000 jóvenes abandonan nuestro país” (Hirschman, 1996, p. 45).

Finalment la sensació de devastació que genera l'èxode massiu colpeix un govern que havia estat dels més repressors dins l'òrbita comunista, que acabarà desestimant l'ús de la força (evitant les imatges d'una massacre encara recent com la de Tiananmeng a la Xina) davant d'una situació que el sobrepassa. Un dels membres del politburó en les seves memòries expressa que la situació de l'èxode era turmentadora i vergonyosa. La carta que publiquen al diari oficial per a corregir la frase "ni una sola llàgrima" mostra la importància que el règim estava donant a la situació reconeixent que, finalment "tota sortida és una pèrdua". D'aquesta manera sortida i veu es retro alimenten i agafen significació les dues, en el terreny de l'acció col·lectiva. El tancament de la frontera Txeca el 3 d'octubre de 1989, es a dir la prohibició de *sortida*, va contribuir a la potent aparició de *veu* a l'estació de ferrocarril de Dresde on s'acumulaven milers de joves. En conjunt va ser la confluència de les dues forces el que va caracteritzar els fets del 1989.

En certa manera la veu estaria "alertant" els administradors dels seus errors, en una seqüència que funcionaria segons un patró habitual del tipus: quan els clients deixen de comprar en una empresa, o els membres abandonen un partit polític, (o, afegeixo, les famílies abandonen una escola¹⁵) els directius d'aquestes organitzacions detecten ràpidament els indicadors de que quelcom no funciona (baixen les vendes o la intenció de vot ...o la matrícula). Llavors cerquen on hi ha els errors i miren de solucionar-los per tal de recuperar-se. En el cas de la RDA aquest mecanisme directe de retroalimentació funcionava defectuosament a causa de que els dirigents s'havien habituat a la situació de marxa sostinguda dels ciutadans insatisfets i es mostraven insensibles (ni una llàgrima). En canvi l'èxode si que va causar un fort impacte entre aquells ciutadans lleials al règim, que no s'havien plantejat marxar però es veien profundament afectats per la decisió de sortida dels seus compatriotes, parents i amics, i per això decideixen parlar. Alcen la veu en contra del silenci dels dirigents, moguts per una tercera força en joc: la lleialtat.

La *lleialtat* retarda les reaccions tant de veu com de sortida, quan existeix un deteriorament de l'organització a la qual es pertany, per la força dels vincles emocionals dels usuaris/ciutadans amb la institució. Però per contra, quan el deteriorament supera cert llindar de tolerància, la veu d'aquells que s'han mantingut lleials s'expressa amb més enervació, pel desengany profund que suposa. El patró de reacció entre uns membres més lleials (*Bleiber*) i uns que no se senten tant vinculats a l'organització (*Ausreise*), és de sortida pels segons i de veu, un cop passades diverses fases de desgast, pels primers.

El que cal desentrellar és com i en quin moment els elements públics s'imposen a l'esfera privada, i allò que s'inicia amb voluntat de discreció i de no fer soroll (com passa sovint amb les famílies descontentes que abandonen una escola o les que decideixen educar els fills a casa) sobrepassa les intencions inicials dels protagonistes arribant a constituir un moviment amb prou seguidors com per fer canviar la situació de partida. El fet que decisions privades esdevinguin massives perquè molta gent ha decidit, per unes circumstàncies donades, fer el mateix en el mateix moment, fa impossible mantenir el secret i el sigil de la marxa: esdevé involuntàriament un fet públic. Hi ha un altre factor més directe i circumstancial que activa la sinèrgia entre sortida i veu: a mesura que els propis *ausreieser* convergeixen en punts clau (passos fronterers, estacions de ferrocarril, ambaixades) s'adonen físicament que ja no estan sols "se reconocían entre ellos como siendo de mentalidad semejante y se alegraban de la comunidad que habían involuntariamente construido" (Hirschman, 1996, p. 49). En el cas de la RDA, no hi va haver sortida negociada possible: la doble crítica reprimida durant tant de temps va ser d'una contundència tal que impossibilitava qualsevol mecanisme de recuperació o reforma: "Así pues, la extinción de la RDA puede verse como castigo extremo por la larga supresión tanto de la salida como de la voz" (Hirschman, 1996, p.52).

15 Al nostre país podem recordar episodis recents d'escoles que s'han vist obligades a tancar més d'un grup de P3 per la sortida massiva de les famílies davant d'una denuncia de mal funcionament, mal tracte o abusos.

Hi ha una altra dimensió de la sortida que no anomena Hirschman en aquest anàlisi i que té una importància considerable en la força dels consumidors privats que abstenint-se de comprar un producte (decisió individual), persegueixen un efecte de transformació (interès col·lectiu). Les campanyes de consum responsable alertant d'unes condicions laborals d'exploatació i precarietat extrema, i fins i tot de treball infantil, en la producció de bens de consum, recomanant abandonar aquelles "marques" i cercar productes ètics seria un bon exemple de la potència d'aquet tipus d'accions en un context de mercat i lliure competència.

En el capítol dedicat a l'equitat educativa i a l'elecció escolar, es plantejarà a nivell teòric com les opcions de tria poden ser llegides com a capacitat de veu, i com les opcions de sortida han sigut desencadenants de determinades polítiques educatives, fins i tot amb més contundència que les de veu.

El síndrome NIMBY, entre l'interès general i l'interès particular

En aquest apartat revisarem breument si el concepte NIMBY¹⁶ (Not In My Backyard), que va ser encunyat durant el *tabtcherisme* per a referir-se a les mobilitzacions ciutadanes de rebuig cap a instal·lacions que es consideraven perilloses o desagradables perquè es percebia risc per a la pròpia seguretat, pot ser aplicable a les mobilitzacions de famílies en educació que rebutgen polítiques d'escolarització orientades a un benefici col·lectiu, però no desitjades des de la perspectiva particular. El comú denominador seria que en ambdós casos els poders públics estarien aplicant polítiques de desenvolupament o actuacions socials, que per dur-se a terme modificarien les condicions de qualitat de vida o amenaçarien els privilegis d'un col·lectiu concret. Genèricament el concepte NIMBY s'ha aplicat a situacions de confrontació entre l'interès particular i l'interès general, normalment focalitzades en conflictes ambientals i en referència a grans infraestructures energètiques o de tractament de residus¹⁷. També s'ha emprat en casos de rebuig d'instal·lacions de seguretat (presons, centres de menors, centres d'estrangers) o d'equipaments residencials per a persones discapacitades o amb problemes de salut mental, drogoaddicció, sense llar, percebudes com un perill per a la seguretat i la convivència pels veïns (Lake, 1993b). No he localitzat cap cas on NIMBY s'utilitzés per a referir-se al rebuig de famílies front mesures redistributives en l'escolarització com l'adscripció a centres poc volguts, percebuts com "dolents" per la poca qualitat educativa o perillosos pel "tipus" de companys; o l'oposició a mesures d'increment de grups o de ratis en centres no demandats on s'assignen places d'ofici, per tal de reequilibrar l'oferta.

En la majoria de casos, el síndrome NIMBY es tracta des de la perspectiva de la planificació pública i del procés de comunicació entre l'administració i el col·lectiu afectat, abordant aspectes com la consciència ambiental de la ciutadania i la influència dels mitjans de comunicació en aquests coneixements. S'aborden aspectes fonamentals respecte la percepció subjectiva del risc i de la justícia. En aquest darrer cas, el sentiment d'injustícia quan els beneficiaris d'una actuació no són les mateixes persones que en suporten els costos, és el que fa esclatar el conflicte (Reales, 2002).

Devine-Wrightm, en estudis posteriors centrats en infraestructures energètiques (Wright-Devine & Howes, 2010) afina el concepte NIMBY en funció de les representacions socials vinculades a llocs concrets, i la manera com aquestes representacions es reinterpreten i s'objectivitzen en funció de les implicacions de modificació del paisatge que comporten les noves infraestructures. Estudia com la línia d'alta tensió que hauria de travessar àmplies zo-

16 L'acrònim prové de Nicholas Ridley (1983), secretari de Medi Ambient britànic sota Margaret Thatcher, en descriure la reacció de la població contra un projecte de modernització dels ferrocarrils, considerats obsolets al Regne Unit.

17 La reacció contrària a la ubicació d'infraestructures també rep el nom de LULU (*locally unwanted land uses*) als anys 80 per a referir-se a una reacció de forta oposició popular comú a la majoria de països industrialitzats (Popper, 1987 citat per Lake, 1993b).

nes rurals del sud d'Anglaterra topa amb dos discursos ambientalistes contraposats: l'avenç mediambiental que suposaria la utilització d'energies no fòssils, en contra d'una ferida al paisatge rural tal com l'imaginari simbòlic de la gent del lloc, el vol preservar. L'autor suggereix que si els planificadors incorporen l'estudi de les representacions socials i destinen esforços a explicar amb transparència i solvència tècnica les afectacions reals que comporten els projectes, es minimitzarien els conflictes d'oposició.

Fins aquí el debat entorn el concepte NIMBY estaria situat en paràmetres de gestió de la informació i la transparència, però no s'estaria qüestionant la legitimitat de la protesta. Caldria destriar fins on es tracta de comunitats amb una forta identitat i una gran consciència ambiental, fins on hi ha interessos ocults o simple insolidaritat, per afinar millor el prejudici segons el qual "NIMBY ha estat el malson de planificadors per l'oposició egoista d'aquells que volen feina però no volen fàbriques, volen veure la TV però no volen antenes" (Reales, 2002).

És en aquest sentit que l'urbanista Roger Lake (1993b) proposa revisar el síndrome NIMBY en base a la idea que la resistència d'una comunitat a una instal·lació no desitjada a la seva terra no és el problema d'aquella comunitat sinó que es tracta d'un problema estructural de la societat pel conflicte creat per les demandes del capital i del mercat. L'oposició a les centrals nuclears, amb llargues marxes pels pobles afectats i permanències de jornades senceres tallant els accessos a les màquines, n'és el seu exemple més paradigmàtic, sobretot a Europa i l'antiga Unió soviètica després de l'accident de Chernobil (1988). Per contra, el marc de referència del concepte NIMBY situa l'arrel d'aquest tipus de protestes en un prejudici on "l'egoisme provincià" (*selfish parochialism*) seria l'impediment per a la consecució d'objectius socials. R. Lake remarca que NIMBY s'utilitza per a justificar gairebé totes les polítiques fallides per a resoldre emergències socials, de gestió dels residus, de mobilitat, etc. Vist d'aquesta manera el *Nimbisme* (tal com l'anomena l'autor) no s'hauria d'interpretar com un moviment egoista de replegament comunitari sinó com un moviment de resistència i confrontació d'interessos legítim que compta amb una comunitat apoderada i organitzada. Un moviment que posa en evidència la incapacitat dels governs de fer front a certs problemes socials amb polítiques que no ataquen a les causes sinó que gestionen els efectes (Lake, 1993b p. 88).

Malgrat la crítica de R. Lake al concepte NIMBY és totalment pertinent pel cas de les infraestructures energètiques, sobretot per l'argument que demostra que l'interès que promouen les instal·lacions conflictives sovint no és l'interès general sinó l'interès del capital, considero que no és extrapolable al cas del rebuig de polítiques socials que per definició persegueixen garantir un dret aplicant principis d'inclusivitat social. Lake proposa revisar el discurs del síndrome NIMBY basat en la idea que "una necessitat social comporta forçosament uns costos que algú haurà d'assumir" i apunta que en la relació públic-privat que acostuma a haver-hi darrere d'aquest tipus d'instal·lacions problemàtiques apareix una paradoxa que justament la protesta NIMBY fa aflorar: si els guanys són privats, els costos han de ser públics, es a dir assumits per la comunitat? Des d'aquet punt de vista ell considera que la decisió de qualificar el síndrome NIMBY de reduccionista, obstruccionista i "parroquialista" és en si una decisió política per com desqualifica la comunitat com interlocutora legítima en el debat, que hauria de ser públic i transparent, respecte unes actuacions que afectaran de ple la seva vida. Novament veiem com l'argument que legitima la veu de la comunitat en el cas d'infraestructures poc respectuoses amb el medi ambient i promogudes per empreses privades no pot aplicar-se al cas del rebuig dels veïns a habitatges o equipaments socials destinats a col·lectius vulnerables com persones sense sostre, malats mentals o drogoadictes. Una crítica que tampoc aplica respecte a polítiques educatives on l'interès col·lectiu pot col·lisionar amb l'interès particular de clausura social. Quan en l'apartat d'anàlisi de resultats valorem si els fets observats en l'etnografia es poden considerar NIMBY serà des d'aqueta perspectiva, deixant clar que en el cas de l'educació, la protesta NIMBY aniria

contra uns guanys col·lectius (la igualtat d'oportunitats educatives) que requereixen uns costos privats (en termes de pèrdua de privilegis), i no a la inversa com en el cas de les grans infraestructures energètiques.

2.2. Democratitzar la democràcia

Alternatives contra-hegemòniques

David Harvey (2013) situa l'inici del recorregut del que ell anomena “revolució urbana” amb el clam pel “dret a la ciutat” encunyat per Henri Lefebvre (1967) en el context del París de mitjans dels seixanta, desenganyat de la tradició i atemorit per la poca ànima de la modernitat. La irrupció a Nanterre del maig del 68 té molt a veure amb aquest desencís urbà que retrata Lefebvre i amb les alternatives que presenta. Des de llavors, el “dret a la ciutat”, que es podria traduir com el dret a exercir la plena ciutadania democràtica, s'invoca en les mobilitzacions urbanes més significatives, des de Porto Alegre a Atlanta¹⁸, aglutinant les lluites per l'habitatge, contra la gentrificació i el desplaçament, per aturar la precarietat, la criminalització dels pobres i les minories, etc. La novetat que ressalten aquests autors és que actualment les avantguardes ja no es situen en la classe obrera industrial, sinó que són col·lectius urbans, amb una gran diversitat interna, amb ocupacions, posicionaments, necessitats i preferències molt diverses.

“A gran parte de la izquierda tradicional le resulta todavía difícil captar el potencial revolucionario de los movimientos sociales urbanos. A menudo estos son muy minusvalorados como simples intentos reformistas de resolver cuestiones específicas (más que sistémicas), y que por tanto no son movimientos verdaderamente revolucionarios ni de clase” (Harvey, 2013 p.11).

Al nostre país totes les veus coincideixen en situar el moviment dels “indignats” format per persones de col·lectius molt diversos que van ocupar les places de les principals ciutats espanyoles el 15M del 2011 amb el lema “No ens representen” i l'exigència de “Democràcia real, ja!” com a punt d'inflexió. Una ocupació popular de les places que materialitzava el que Crouch havia vaticinat com a única via de salvació de la democràcia: “hace falta que una gran parte de las personas corrientes intervenga activamente en el diseño de la agenda pública y no solo a través del voto sino de la deliberación y participación en organizaciones autónomas” (Crouch, 2004 p.10).

Es tracta d'un moviment que té la novetat d'articular-se des de col·lectius socials no formalitzats ni en partits ni en sindicats, i que té en l'assemblearisme la seva forma bàsica d'organització. Malgrat la manca de lideratges visibles o d'estructuració institucional, el moviment manté activa la capacitat de mobilització que en els anys següents (2012 i 2013) adoptarà la forma de les “marees”. La marea verda (gropa a Catalunya) de l'educació, blanca de la salut o blava en defensa de l'aigua pública, aglutina els ciutadans, els sindicats, les famílies, els alumnes, en defensa dels serveis públics (Villasante, 2017).

És rellevant l'apreciació que fa Villasante (2017) sobre l'agenda política de les “marees”, que si el 2011 es mobilitzaven sota el lema, certament utòpic de: “una nova democràcia és possible” el 2014 sortien al carrer amb exigències més concretes, per la defensa d'uns serveis públics amenaçats per la desinversió pressupostària, resultat d'una fèrria política d'austeritat del govern en resposta a la crisi del deute públic. Però també en aquest marc es generalitza el suport a la PAH, Plataforma d'afectats per les hipoteques, que utilitza estratègies d'acció directa subvertint valors fonamentals del sistema com el de propietat privada, per aturar els desallotjaments que amb la crisi afecten a milers de persones, mentre els indicadors de des-

18 Del Foro social dels estats units a Atlanta el 2007 en va sorgir una aliança internacional pel Dret a la ciutat

igualtat social no deixen de créixer. El 2013 hi ha una marxa per la dignitat a Madrid amb prop d'un milió de persones i, l'11 de setembre de 2014 a Barcelona, hi ha la manifestació més multitudinària per l'autodeterminació en els darrers anys (Villasante, 2017). Malgrat a ningú se li escapa que la naturalesa d'una marxa i l'altra és completament diferent atès que les mareas tenen una clara orientació social i de garantia de drets i les marxades per a la independència són de tall identitari, Villasante les cita una a continuació de l'altra posant l'accent en la seqüència “estàvem adormits, vam despertar” (Garcés, 2018) que suposa una presa del carrer per part de la societat civil tan massiva i sostinguda.

Mobilitzacions que malgrat la seva diversitat, s'alineen amb aquella premonició de Harvey (2013) segons la qual en el món occidental, si hi ha d'haver algun tipus de revolució serà protagonitzada per un *precariat* problemàtic i desorganitzat. El dilema polític rau en com poden auto organitzar-se grups tan diversos i arribar a esdevenir una força potencialment contra-hegemònica. Aquí l'aposta de Harvey és radical: “Les lluites urbanes no tindran un potencial revolucionari per a modificar la configuració de ciutat que sorgeix de la globalització capitalista, fins que no s'organitzin com a moviment anticapitalista a nivell global. Però això no significa que haguem de donar l'esquena a la ciutat com a incubadora d'idees, ideals i moviments pre-revolucionaris, mentre això no passi” (Harvey, 2013 p.14).

La imatge de places ocupades encaixa amb un “Dret a la ciutat” que no fa referència a la presa del poder o a l'ocupació de la ciutat, sinó a una nova definició d'allò públic, que signifiqui no només un veritable accés a l'espai públic sinó també el disposar del poder per crear nous espais comuns de socialització i acció política. En el següent capítol s'aborda la tensió entre allò públic, allò estatal, allò privat o allò comú com a debat teòric clau per a la definició dels moviments socials en les societats “post-democràtiques”, en termes de Crouch.

Com apunta Joan Subirats (2012), aquestes noves formacions, sobre les quals pesa l'expectativa d'una nova manera de fer política tenen el repte de dur a terme una màxima tant elevada com la de democratitzar la democràcia:

“El reto, desde la política, está en poder y saber combinar legitimidad electoral con legitimidad de la acción. Hasta ahora, esa legitimidad se conseguía en las negociaciones a puerta cerrada entre representantes políticos y también entre ellos y los intereses organizados. Ahora, la exigencia cada vez más presente y expresada asimismo con fuerza por movimientos sociales de nuevo cuño como los aparecidos en España el 15M....es más transparencia y más presencia directa de la ciudadanía. (...) Ahora, la gente, mucha gente, tiene información, construye su criterio y quiere o puede querer participar directamente en las decisiones que les afectan a diario” (Subirats, 2012).

Es constata, per tant, que els partits cada vegada tindran més dificultats per a seguir exercint el monopoli de la participació democràtica i hauran d'afrontar el repte de saber formar part dels moviments i articular-se en espais d'activitat i de renovació política sense pretendre capitalitzar-los ni representar-los de manera sistemàtica.

Una nova manera de fer política és possible?

La pregunta és si és possible fer aquesta nova política des de les institucions actuals o només és aplicable des dels moviments socials i les organitzacions no governamentals, que en efecte, estan duent a terme maneres alternatives d'organitzar allò comú. “Si hablamos de democracia de lo común, entiendo que marcamos un punto de inflexión, tratando de unir innovación democrática y política con transformación económica y social” (Subirats, 2012, p. 27). Però l'administració pública, els governs actuals, han avançat en el camí de re-democratitzar la democràcia? Tenim exemples (esparsos i episòdics però significatius) de pràctiques de referència en democràcia participativa impulsades per les administracions locals que des de fa més de dues dècades han tingut impacte i recorregut tant en el seu àmbit com a nivell internacional. Els casos més emblemàtics segons H. Wainwright, (2003) (citada a

Subirats, 2012) per són: els pressupostos participatius a Porto-Alegre (1989), la Planificació urbanística popular al Gran Londres, (1998), el Fòrum de sostenibilitat de Seattle (2008) o la planificació participativa a l'estat de Kerala (1996) a la Índia.

En l'extrem més radical, molts autors (Svampa, 2011; Santos, 2003; Bringel, 2011; Houtart i Polet, 2000; Hoetmer, 2009, citats a Martínez et al., 2012) coincideixen en situar la revolució Zapatista a Chiapas, Mèxic, com a model d'un nou paradigma polític que ha servit de referència i inspiració a moltes de les iniciatives emancipadores, per la seva capacitat d'autoorganització al marge de l'Estat. Destaquen, com a lliçó del Zapatisme, el valor de les pràctiques deliberatives i el pes de la comunitat segons el qual és més important pensar *com ho fem* que *allò que volem fer*, atès que l'horitzó programàtic naixerà de l'espai col·lectiu de decisió i participació (Villasante, 2017).

Aquesta visió optimista, o si més no possibilista respecte el gir que pot fer la democràcia actual és qüestionat per Crouch (2004) pel fet que no tindria en compte el problema que suposa capgirar el poder de les elits corporatives. Crouch considera que el discurs liderat per De Sousa Santos clarament favorable a l'acció reivindicativa dels nous moviments socials té una feblesa: no distingeix entre dos conceptes de ciutadà democràtic actiu que generen tensions contraposades a l'ideal de la gestió participativa d'allò comú. Per una banda hi hauria la ciutadania propositiva articulada en organitzacions que desenvolupen conjuntament identitats col·lectives a partir de les quals formulen reivindicacions o propostes que llancen al sistema polític. I per una altra banda hi hauria l'activisme negatiu, de la culpa i de la queixa, que vol sotmetre als polítics a un dur rendiment de comptes i que "paguin pel que han fet". Dues concepcions que tenen a veure amb dues categories de drets oposades: els drets positius, de participació, de vot, d'associació i organització, de ser informats, d'opinar...i els drets negatius que enfronten l'individu a la resta: el dret a pleitejar, el dret a la propietat o el dret a la competència. La democràcia requereix dels dos enfocaments en relació a la ciutadania, el propositiu i el dels drets exigibles, però actualment l'atenció a l'enfocament contenciós és el que rep una atenció més gran als mitjans de comunicació. A continuació ens centrarem en aquest corrent creatiu dimensionant la capacitat emancipadora dels nous moviments socials.

2.3. Caracterització dels nous moviments socials

Una proposta analítica des del pensament crític

A. Melucci (1999) formula un model interpretatiu culturalista que permet superar els debats clàssics entre el marxisme i la sociologia funcionalista en la interpretació dels moviments socials. El marxisme, centrat en la lluita de classes i en el poder del capital, pretenia definir les condicions per a la transformació revolucionària del capitalisme, però, en centrar-se en l'acció dinàmiques d'articulació interna dels moviments. L'objectiu maximalista de la presa del poder, en la tradició marxista ha fet que difícilment es prengués en consideració altres moviments de transformació social no estructurats en partits polítics o sindicats de classe. En l'altre extrem, la sociologia nord americana dels anys seixanta (Smelser, 1963 i Merton, 1966, citats a Melucci, 1999b), veu l'acció col·lectiva com a reacció a un desequilibri funcional del sistema, de manera que les conductes col·lectives esdevenen respostes emocionals a un mal funcionament de la integració del sistema. Segueixen aquesta línia les teories psico-socials basades en la frustració d'expectatives com a detonant de l'acció col·lectiva (Davies, 1962 i Gurr 1973, citats a Melucci, 1999). La proposta alternativa que fa Melucci, des d'un enfocament culturalista, defineix els moviments socials com a construccions socials.

“Los movimientos son sistemas de acción en el sentido de que sus estructuras son construidas por objetivos, creencias, decisiones e intercambios, todos ellos operando en un campo sistémico. Una identidad colectiva no es sino una definición compartida del campo de oportunidades y constricciones ofrecidas a la acción

colectiva. Compartida quiere decir construida y negociada mediante procesos continuos de activación de relaciones sociales que conectan a los actores” (Melucci, 1999b).

A partir de la dècada dels noranta, amb l'aparició dels moviments alter-mundistes, s'actualitza de nou la proposta culturalista ampliant el camp d'estudi de l'acció col·lectiva incorporant una mirada interdisciplinària amb les aportacions de Sousa Santos com a referència. Ideòleg del Foro social mundial de Porto Alegre (2001), Santos parteix de la idea que al costat de la globalització neoliberal hi ha una globalització alternativa, contra-hegemònica, que articula tots els pobles “perifèrics i semi perifèrics” que duen a la pràctica camins d'emancipació social alternatius¹⁹. Santos planteja aquest canvi de paradigma analític com un projecte de reformulació dels principis epistemològics de les ciències socials: apareix una corrent de dissidència a l'interior del camp científic amb propostes de recerca-acció, de ciència ciutadana, de ciència popular, d'investigació del caràcter multicultural de la ciència i es proposen articulacions entre aquesta i els coneixements tradicionals²⁰ (Santos, 2004).

Finalment doncs, la perspectiva crítica supera el debat entre la centralitat de la lluita de classes dels marxistes, l'anàlisi basat en la racionalitat dels moviments dels funcionalistes americans, i la importància dels elements expressius i identitaris dels culturalistes europeus (entre els que s'hi compten Melucci i Touraine), i incorpora noves dimensions: a) la dimensió simbòlica en referència als valors i esquemes de pensament, b) la dimensió expressiva, referent als repertoris de formes de comunicació, d'acció i de vida i c) la dimensió política, clarament rupturista amb plantejaments polítics que van més enllà dels límits del sistema.

Com veurem a continuació des d'aquest model teòric la dimensió de vida quotidiana dels moviments i les afirmacions alternatives (de concepció del món i de relacions socials) pren una especial consideració per com generen sentiments de pertinença (identitat) i esquemes de pensament crític capaços d'assenyalar els abusos de poder, els privilegis i les discriminacions. S'identifiquen els adversaris, amb els que s'estableix una relació de conflicte i d'antagonisme i per últim, en la dimensió ideològica i cognitiva es qüestionen els pilars estructurals del model de societat instituit. De manera que aquesta originalitat constitutiva també qüestiona el marc cultural dominant (Touraine, 2001).

El poder de les pràctiques: la construcció del subjecte polític

En descentrar el pol de la lluita de poder de la lluita de classes, i posar sobre la taula altres formes de dominació que travessen el conjunt de la societat: el masclisme, el colonialisme, les guerres, l'opressió nacional i cultural, el racisme, el deteriorament del planeta... s'operen dues innovacions fonamentals, característica clau dels Nous moviments socials emancipadors: la idea de que s'han de combatre totes les formes de dominació presents en tots els àmbits de vida quotidiana. I en conseqüència, el desplaçament de la lluita per la presa del poder governamental institucionalitzat, a una transformació d'aquelles pràctiques personals i col·lectives que en allò quotidià interioritzen una relació de subordinació. “La transformación emancipadora comienza, por lo tanto, desde las propias prácticas en el presente, y no

19 Hem comentat la influència del “Levantamiento Zapatista” a Chiapas (1994) com a far d'un seguit de moviments “contra-hegemònics” entre els que destaquen el “Levantamiento indígena en Ecuador” (1990), la “Marcha por la dignidad y el territorio” a Bolívia (1990), seguides fins als nostres dies de “La vía campesina” a tot Amèrica del sud, o la “Marcha mundial de mujeres”, l' MST “Movimiento dos sem terra” a Brasil, la vaga general a Corea del Sud (1996-1997), els encontres en el marc del Foro Social Mundial (iniciats a Porto Alegre 2001), les protestes contra l'Organització Mundial del Comerç a Seattle (1999), les mobilitzacions contra el G8 a Gènova (2001), les manifestacions contra la guerra arreu del món per la invasió americana d'Iraq (2003).

20 Al nostre país l'aplicació de la recerca-acció comunitària com a font de coneixement social no és nova. Comptem amb la tradició de l'IGOP (UAB), l'Instituto Hegoa (UPV), o figures com Tomás R. Villasante.

en un futuro de cambio estructural total. Lo cotidiano y cercano deja de ser algo supeditado a una estrategia general de lucha en las relaciones de poder, para comenzar a ser el campo privilegiado de lucha por un mundo y una vida mejores” (Martinez et al., 2012).

Estirant el fil del potencial de les “pràctiques emancipadores” apareix amb contundència Hannah Arendt, que en posar en relació l’acció i allò públic confereix un valor polític als actes, que fins ara quedava relegat a l’esfera del pensament. Arendt considera que el fet d’actuar és inaugurar, fer aparèixer per primera vegada en públic, afegir quelcom de propi al món. L’acció descrita en aquets termes no és la que ha triomfat en la modernitat i a la que convencionalment se li ha atribuït la llibertat de la voluntat (el lliure albir) i la realització d’una finalitat. Ella sostreu l’acció de l’àmbit de la voluntat privada i la situa en l’esfera pública, despullant-la així d’un sentit de necessitat i omplint-la d’un principi de llibertat. L’acció arendtiana concedeix durabilitat i sentit al món, i, en aquesta mesura és política, però alhora es caracteritza per la seva fragilitat (Arendt, 2015 p.20).

Potència dels actes que pren una rellevància especial en una situació en la que les formes de dominació són múltiples i, com fractals, es materialitzen a escales socials molt diferents. Avui la transformació social ja no té una fita concreta sinó que esdevé una tasca quotidiana sense fi, un moviment sempre obert i inconclús que pren cos en el fer quotidià. En aquest punt rau la dificultat per a mesurar els impactes dels moviments socials en termes de fites (resultats) assolides, atès que el triomf es troba en elements intangibles com teixir relacions sòlides “en una societat líquida”, adquirir compromisos ètics i no només estètics, relacionar-se en coherència a ideals de cooperació, coeducació, inclusió, per tal de donar forma amb *el fer* a aquella societat que idealment s’anhela.

Des de Foucault, hem pres consciència que el poder es construeix en base a relacions de dominació sostingudes sobre concepcions, imaginàries i pràctiques construïdes històricament com a hegemòniques per així naturalitzar i justificar la dominació. L’estat s’entén com a pràctica social de manipulació de la societat que forma part d’un camp més ampli de pràctiques de poder (Foucault, 1994). D’aquí la centralitat que agafa tant la producció d’un coneixement alternatiu i “contra-hegemònic” que faci trontollar les creences, com l’exercici d’unes pràctiques de vida que per si mateixes subverteixen el poder. Lluny dels eslògans o la retòrica discursiva, els nous moviments socials troben la seva força en la manera d’explicar el món i la manera d’estar en el món, molt connectada a la vida. La reivindicació d’identitats o subjectivitats específiques (dones, indígenes, estudiants, joves, gais i lesbianes, camperols...) es fa des de l’experiència de l’orgull identitari a partir del qual s’aprèn a construir una relació amb l’altre des d’una igualtat i un reconeixement no-inferioritzant i no-discriminador. Aprenentatge que incorpora un principi educatiu de gran potència transformadora dins dels moviments socials. A diferència dels moviments europeus del segle XX que advocaven per la igualtat, aquests són moviments pel reconeixement de les diferències (Hoetmer, 2009 citat per Martínez et al., 2012)

Hi ha una dimensió subjectiva present en els nous moviments socials que permet superar l’efecte homogeneïtzador del concepte “classe”, “poble”, “massa” o altres agrupacions col·lectives on difícilment es contemplaven les individualitats. L’emancipació és concebuda com quelcom tan personal com col·lectiu, tan quotidià com estructural, i fa referència a les diferents xarxes d’interacció, organització social i reproducció de la vida i no només a l’àmbit de la producció o de les polítiques públiques i de l’Estat. Apareix, tal com hem vist amb deteniment més amunt, la idea del fer en comú, de manera que s’amplia l’àmbit polític al de la vida a través de la construcció d’autonomia dels subjectes, la no dependència econòmica ni cultural (expressat en la reivindicació de la sobirania alimentària, sobirania energètica, sobirania tecnològica, etc.) i la des-mercantilització. L’estratègia emancipatòria dels moviments socials s’anticipa així a la lògica d’una subordinació total als mercats i crea formes pròpies d’organitzar la vida col·lectiva en els diferents àmbits (educació, producció, comerç, salut, habitatge de base comunitària). I ho fa des d’una lògica de cooperació i solidaritat oposada a la de la competitivitat i acumulació capitalista (Martinez et al., 2012)

Característiques pròpies dels Moviments socials emancipadors

La proposta analítica de Martínez i Casado (2013) posa en relleu tres dimensions bàsiques que caracteritzen els moviments socials: la de les pràctiques, la del relat i la de les estratègies

En la dimensió de les pràctiques i la cultura organitzativa es destaca en primer lloc el caràcter “obert, popular i d'accés amable” dels moviments socials que, a diferència de partits polítics tradicionals o sindicats, ni demanen requisits previs, ni donen “carnet de militància” i gairebé mai cobren quotes. L'apoderament dels col·lectius vulnerables seria factible en aquest tipus d'organitzacions d'ordre molt inclusiu i no elitista. Caracterització pròpia d'organitzacions “fluïdes, poc estructurades i poc jerarquitzaes” amb una gran capacitat d'adaptació a qualsevol context i amb la possibilitat de construir alternatives de caràcter transitori i flexible. Com a punt feble els propis autors (Martínez & Casado, 2013) assenyalen que l'assemblea com a espai sobirà per a la presa de decisions pot produir l'efecte pervers de fer emergir personalismes i diluir les responsabilitats compartides o les condicions per una democràcia realment deliberativa alhora que comporta un alentiment de la presa de decisions que acaba fent perdre eficàcia al moviment. Observació que altres analistes dels moviments socials compartiran. Concretament Villasante (2017) destaca que l'auto-reglamentació dels processos de presa de decisions dels grups auto-organitzats, on no hi ha jerarquia, és fonamental.

Dins la dimensió de les pràctiques dels moviments socials Martínez i Casado (2013) destaquen també la importància de la construcció de vincles comunitaris basats en relacions de responsabilitat compartida, de reconeixement de la interdependència, de reciprocitat, d'ajuda mútua i repartiment equitatiu de tasques. En la mesura que els membres dels moviments socials practiquen uns patrons de relació igualitaris en altres àmbits de la seva vida, fora de l'organització (a casa, a la feina, al barri) es potencia la capacitat emancipadora del moviment. La cita de Garcés sobre el compromís il·lustra la construcció del subjecte polític des d'allò vivencial i situat: “Comprometre's es desplegar una ètica i una política situades que es desprenen de preguntar-se, cadascú, per la presència del món en mi i de mi en el món” (Garcés, 2013a). L'èmfasi que la major part de moviments socials posen en l'organització d'activitats lúdiques, expressives, simbòliques i convivencials que, per la seva calidesa i densitat emocional ajuden a construir una identitat compartida mostra la importància que aquestes organitzacions donen als “sentits comuns” i el sentiment de pertinença.

L'autonomia política i econòmica, segons els autors, és un dels requisits definidors clau dels moviments socials i una de les seves grans fortaleses. És freqüent que les lògiques internes de les organitzacions es vegin alterades quan aquestes estableixen alguna relació de dependència econòmica o política amb institucions públiques, partits o altres instàncies que poden arribar a modificar el caràcter obert, participatiu, horitzontal, dissident i confortatiu que hem identificat com a forma específica d'acció col·lectiva dels moviments socials (Martínez & Casado, 2013). Una altra fortalesa organitzativa és la creació de xarxes i confluències inter-moviments: interconnexions que els permeten superar l'escala local o sectorial (feministes, treballadors, camperols, estudiants, ecologistes) i connectar-se a nivell nacional i internacional ampliant així la seva capacitat d'acció, i podent incorporar altres referents de coneixement i de practiques organitzatives.

En la dimensió del relat es destaca també l'obertura i la creativitat d'uns moviments socials que amplien els marcs d'allò pensable i d'allò factible en una lògica política del conflicte. El fet d'incorporar les veus dels propis col·lectius, i de sistematitzar i construir un relat col·lectiu és el que garanteix que no s'estiguin reproduint models d'anàlisi i de diagnòstic social preestablerts. I és alhora el que permet construir agendes àmplies i plurals, identificant problemàtiques comunes que aglutinin sectors diversos. A partir de la sistematització d'un coneixement propi es contemplen (i és un dels elements que confereix més potencial als moviments) espais de formació dels participants i d'articulació dels lideratges. Per a que aquests espais adquireixin valor, defugint dinàmiques d'adoctrinament, han de generar

marcs d'aprenentatge entre iguals i d'autoconfiança. Han d'oferir una formació que no es limiti al pla intel·lectual de les idees (corrent freda en la denominació de Santos) sinó que tinguin en compte la part vivencial i emocional de les persones concernides (corrent càlida). Sovint les formacions es donen en jornades o estades convivencials que impliquen intencionalitat, ordre dels espais, descans, temps lliure on les responsabilitats compartides visualitzen el canvi en les relacions: "Freire insiste en mostrar que el assumir una posició crítica no es un asunto meramente intelectual" (Torres Sánchez, 2004).

Finalment, en la dimensió estratègica, Martínez i Casado (2013) presenten com a característica la tensió constitutiva dels moviments socials per la seva força transgressora i interpel·ladora respecte al poder institutiu: els processos de re-democratització o intensificació democràtica, són processos d'intensa disputa política en la que els sectors hegemònics es veuen forçats a discutir temàtiques que fins aquell moment no eren discutibles, amb uns subjectes polítics abans exclosos. Quan els moviments fan el salt a la política institucional es dona una paradoxa: s'amplia el marc democràtic en donar cabuda a nous actors polítics, però en certa manera el poder institucional, en cooptar-los, els està neutralitzant, en integrar-los al sistema està mitgant la seva capacitat subversiva.

J. Subirats (2011) en certa manera recull les dimensions dels moviments socials plantejades per Martínez i Casado (2013) afirmant que per a que l'acció col·lectiva esdevingui transformadora s'han de donar les tres estratègies que caracteritzen i mesuren la capacitat d'aquests moviments: la capacitat d'incidència, la capacitat de resistència i la capacitat (o voluntat) de dissidència.

Internet i les xarxes socials en l'articulació dels moviments socials

No podem tancar el capítol sobre moviments socials sense fer referència al paper d'internet en la radicalització de la democràcia pels seus efectes innegables en la governança col·lectiva no jerarquitzada (Crouch 2004, Subirats 2011, Castells 2015, Villasante 2017). Tampoc es pot obviar la manera com internet modifica les relacions interpersonals, la forma de relacionar-nos i d'actuar, per com altera profundament els processos d'intermediació, genera llaços directes i horitzontals amb menors costos i modifica profundament les estructures de la societat. L'important serà dilucidar si aquests canvis tecnològics generen, o al menys permeten, canvis en l'estructura de poder.

Internet ha possibilitat també una relació diferent entre l'administració i els ciutadans a partir dels progressos en la tramitació electrònica, la transparència informativa, les consultes participatives o les dades obertes. Però malgrat aquests avenços evidents, seria precipitat afirmar que més enllà d'una agilització de la burocràcia i un redisseny de les relacions entre el ciutadà com a usuari-client i l'administració, darrere el que s'anomena e-democràcia hi hagi cap intencionalitat o efecte de transformació de les relacions de poder. La interactivitat que permet internet fa que la relació amb el ciutadà formi part intrínseca de la comunicació política, en un marc de creixent individualització (que no necessàriament d'individualisme) dels actors. La importància de twitter en la conformació de vincles entre els líders i el seu electorat, però també a la inversa, com a canal de pressió directa de l'electorat cap als responsables polítics sense filtres possibles, apunta, segons Joan Subirats a un potencial de re-democratització en tant que apropa els governants amb els governats (Subirats, 2011).

En canvi, des dels moviments socials, internet ha multiplicat exponencialment un estil de relacions horitzontals, en xarxa, obertes, inclusives amb totes les subjectivitats (que hem estat descrivint en les pàgines anteriors) posant la bastida necessària per a la construcció d'un entramat de relacions infinit. Hi ha estimacions que diuen que les mobilitzacions 15M van mobilitzar, en presència o a través de les xarxes, a dos milions de persones durant el maig de 2011. Això suposaria que hi va haver un 5% de la població d'Espanya implicada directament amb la mobilització, fet que explicaria que les enquestes immediatament posteriors

donessin entre un 66% i un 88% de simpatitzants amb el moviment “Indignats” (Villasante, 2017). Si bé és veritat que les xarxes socials van contribuir a difondre el missatge, tal com afirma Manuel Castells (2015), el missatge es va fer viral perquè coincidia amb l’experiència vital de la gent. No va ser tant la força d’internet sinó la connexió amb el sentit comú el que circulava per les xarxes. La força d’internet no ha estat causal en l’emergència dels moviments però sí que n’ha multiplicat la potència i ha connectat amb elements culturals bàsics de la societat contemporània. Les eines digitals, en el marc del 15M, tal com les descriu Manel Castells, van prendre valor perquè interactuaven en interacció amb la comunicació cara a cara i l’ocupació de l’espai urbà. Pel que fa als *Moviments de famílies en educació*, trobarem casos paradigmàtics de gestió eficaç de les xarxes socials (com el Col·lectiu de fills únics o la XEI, Xarxa d’escoles insubmises contra la LOMCE) difonent accions de comunicació que prenen la forma de “campanyes”, impulsades per grups molt reduïts i que en canvi assoleixen un gran impacte mediàtic i en conseqüència arriben a aconseguir allò que s’havien proposat (Castells, 2015).

La cultura de l’autonomia, juntament al valor de la individuació que hem expressat aquí com a construcció de les subjectivitats, és la matriu fonamental de les societats contemporànies. I en aquest marc, la transició de la individuació cap a l’articulació de continguts compartits, s’opera mitjançant la connexió en xarxa. Internet transforma la cultura individual en una cultura compartida, les persones construeixen xarxes per estar amb altres. Per estar amb altres amb qui han triat estar, però no es tracta d’una societat purament virtual. Hi ha una estreta relació entre xarxes virtuals i xarxes de vida en general. “El món real de la nostra època és un món híbrid” (Castells, 2015).

En l’estructuració orgànica dels moviments socials (de matriu urbana i occidental) és dona una dinàmica de cercles concèntrics en el que unes poques persones constitueixen el grup motor (a vegades representen l’1 o 2 % del conjunt del moviment). Hi ha una segona corona de persones militants, col·laboradores assídues que avui en un context de xarxes socials tenen una especial importància com a “retransmissors”. Una tercera corona de simpatitzants que ajuden i freqüenten les convocatòries i una quarta de “votants” o “amics” de la causa que la defensaran però no hi dedicaran temps ni esforços o recursos personals (Villasante, 2017).

2.4. El comú: tensió públic-privat, particular-general

*Todas las formas de participación en lo común
me parecen tareas políticas.*

Pedro Olalla

Legitimitat de les reivindicacions

En obrir la porta de l’acció col·lectiva, a les estratègies particulars de la gent en tant que consumidors o usuaris, en realitat s’està desdibuixant la frontera entre un tipus d’acció política radical (com s’ha descrit pels moviments socials) i un tipus d’exigència de qualitat més instrumental dins d’una lògica mercantil que no implica compromís ciutadà. Harvey (2013) aborda aquest dilema anant a l’arrel, ja comentada, del propòsit últim de la mobilització. Ell afirma que la reivindicació dels drets humans com a model polític i ètic es troba a la base de moltes de les reivindicacions actuals, però sovint es formulen en termes individualistes i basats en la propietat, i com a tals no qüestionen la lògica del mercat liberal ni els models hegemònics de legalitat i acció estatal neoliberal. “En el nostre món la propietat privada i la taxa de guanys prevalen sobre qualsevol dels altres drets possibles” (Harvey, 2013).

Cada vegada és més difícil distingir entre l'interès públic i el sumatori dels interessos particulars que s'agreguen formant interessos corporatius²¹ en un fenomen que Vallespín (2000) ha anomenat "corporativització social". I quan l'interès personal prima sobre el col·lectiu, qualsevol mostra de participació, per bé que legítima, s'alinea més a la consecució d'un benefici personal que amb la millora de les condicions col·lectives. A més, en moments de crisi econòmica i de retallada en les prestacions de l'estat del benestar, aquest sentiment d'haver de lluitar per la conservació d'uns privilegis, ampliat pel temor al desclassament (moviment de clausura molt propi de les classes mitjanes, tal com es descriu en el proper capítol) s'agreja per la por a perdre "el poc que ens queda" i impedeix pensar en el col·lectiu. Però com diu Sennett (1998, citat a Vallespín, 2003 p.72) "un sistema que no dota a los seres humanos de razones profundas para ocuparse unos de otros a la larga no puede mantener su legitimidad".

Malgrat tot, en certes ocasions, l'ideal dels drets humans adopta la forma de drets col·lectius quan s'apliquen a grups com els treballadors, les dones, gais i lesbianes o minories diverses. Harvey (2013) proposa definir el dret a la ciutat com un dret col·lectiu, partint de la base que en definir la ciutat ideal en realitat s'està definint quina mena de persones volem ser, quina mena de relacions socials, de relacions amb la naturalesa, és a dir quin ideal de societat perseguim. El dret a la ciutat, per tant, és quelcom més que l'accés a uns determinats recursos propis de l'àmbit urbà, és el dret a canviar la ciutat d'acord amb els nostres desitjos. És inevitablement un dret col·lectiu perquè cal l'exercici d'un poder col·lectiu sobre el procés d'urbanització per a garantir-lo.

Gestió en comú allà on l'estat ens deixa desprotegits

L'Estat del Benestar es sostenia en un suposat acord entre economia de mercat i "el necessari" intervencionisme estatal com a mecanisme de redistribució dels recursos. Però la crisi del model ha evidenciat la seva incapacitat per a garantir una societat igualitària i justa. El nou paradigma del comú s'insereix en aquesta escletxa, orientat a les necessitats i no al consum, a l'ús més que a l'intercanvi, i fonamentat en la convicció de què hi ha recursos per a tothom, trencant la visió de competència per uns recursos escassos. Aquest nou model, on són més importants les relacions que les transaccions, ens apropiaria més a una societat d'iguals. La desigualtat avui no es genera en un eix vertical de dominació sinó en l'eix dels vincles socials (dins-fora) cada vegada més fràgils. Els factors de classe segueixen marcant un patró de desigualtat, però apareixen moltes altres dimensions del poder pròpies d'una societat complexa. Les polítiques públiques encara es pensen des d'una lògica vertical de dalt a baix i "igualitària" en el sentit de considerar la ciutadania com un tot homogeni, sense fer atenció a la diversitat interna (Subirats, 2011). En aquest sentit, Bourdieu, en la seva obra "La dominación masculina" (2002) introdueix aquest tipus de desigualtat horitzontal dins d'una mateixa classe social, on el gènere serà la clau per explicar perquè a igual nivell educatiu les eleccions d'home si dones són diferents.

Malgrat que en un context d'Estat del Benestar, les lleis defineixen clarament que la responsabilitat de garantir els drets és dels poders públics, i entre aquests el dret a l'educació, cada vegada són més els autors que reclamen la participació activa de la ciutadania en la definició mateixa d'aquest dret i advoquen pel compromís col·lectiu amb el bé comú, diluint en certa manera aquesta responsabilitat que fins ara tenien en exclusiva els governants. Quan Philippe Mirieu amb una expressió certament tràgica afirma que "l'escola ja no es veu com una institució capaç de reencarnar el bé comú" (Mirieu, 2009) està fent referència a la pèrdua de sentit però alhora està reclamant el compromís d'aquells que conformen la comunitat educativa: administradors públics de l'educació, mestres, famílies, estudiants i

21 Sobre aquest tema veure l'article divulgatiu de M. Comas "¿Qué hay de lo mío? El debate en torno a la legitimidad del activismo educativo" publicat a la revista "Viento Sur" Número 147/Agost 2016

agents de l'entorn a que se sentin concernits amb l'esdevenir de l'escola. Ball (2017), amb la radicalitat democràtica que li és pròpia, formula aquesta responsabilitat compartida en els termes següents:

“Es hora de pensar en serio y de forma directa acerca de cuál es la finalidad de la educación, qué significa estar educado, para que son las escuelas y, lo que es imprescindible, quienes deben participar en esta definición. Esa profunda reflexión debe trascender las visiones de los tecnócratas y empresarios de la política y de quienes tienen intereses de negocios en educación, escuchar lo que los padres, los estudiantes y los docentes tienen que decir acerca de para que creen que debe ser la educación con respecto a lo que la educación puede ser, en vez de aquello en lo que se ha convertido.” (Ball, 2017 p.32)

Si fins ara no es conceben les polítiques socials sense la presència decisiva de l'Estat, en les seves formes diverses de poders locals, avui som conscients que allò públic no s'esgota en el marc institucional, i es reconeix que hi ha espai públic no estatal. Sabem que la presència i capacitat d'agència de persones i col·lectius en la lluita contra l'exclusió ha tingut efectes de contenció de la pobresa; que sense les lògiques de partenariat i de concert entre la iniciativa pública i la iniciativa social no es podrien cobrir les necessitats de molts col·lectius vulnerables. Sabem també que les empreses amb clars interessos mercantils es retiren de l'esfera social si el negoci no garanteix la seva expectativa de guany. D'aquí que les iniciatives d'economia social i solidària, els espais d'innovació social (que pretenen transformar les relacions de subordinació més que pal·liar-ne les conseqüències) vagin agafant una major dimensió en l'esfera pública (Subirats, 2017).

És interessant la perspectiva de “subjectes dependents” i la desmitificació del contracte social de Hobbes on s'ha fonamentat la creació de l'Estat, des d'on Marina Garcés (2013) aborda la intersecció entre allò públic i allò comú. “No dejamos de vivir nunca en manos de los demás. La interdependencia es forzosa. Desde esta afirmación Judith Butler ha abordado en sus escritos de los últimos años, tras el atentado del 11S en Nueva York, la necesidad de pensar el vínculo obligatorio entre los cuerpos como la condición para repensar hoy a comunidad. Se trata de sacar la interdependencia de la oscuridad de las casas, de la condena de lo doméstico, y ponerla como suelo de nuestra vida común, de nuestra mutua protección y de nuestra experiencia del nosotros. Por todo lo que hemos visto, el contrato, como ficción fundadora de la sociedad, no crea ningún nosotros” (Garcés, 2013b p.33).

L'abandonament de les responsabilitats en la garantia dels drets per part de l'Estat obre un espai no regulat d'ingerència privada en els afers públics des de la lògica del mercat. En aquest cas les fronteres entre el públic i el privat, ja no es replantegen des de la indefinició dels seus límits i la liquidat que es descrivia en la postmodernitat, sinó des d'una situació de col·lisió directa, d'invasió del privat sobre el públic i de dificultat de defensar el públic des de les institucions estatals i administratives existents, davant la qual ja no es reclama “més estat” sinó “més compromís” (Garcés, 2013a). Donat que els processos d'inclusió i exclusió són socials i no deixen de ser processos de risc personal i col·lectiu que es donen en un barri, un territori determinats, que requereixen per tant una intervenció des de la lògica comunitària i de proximitat cal trencar el monopoli del poder estatal sobre els assumptes públics, superant la visió de que l'únic que pot vetllar per l'interès general i el bé comú és l'estat.

Aquesta nova concepció que situa allò públic en l'esfera del comú, “allò que és de tots”, que ens concerneix, està vinculat a una idea nova i dinàmica de ciutadania: “Una ciudadanía que solo puede crecer y consolidarse mediante su propio ejercicio. Una ciudadanía que debe dejar de ser un simple receptáculo o contenedor de derechos reconocidos, para convertirse en un ejercicio permanente de corresponsabilidad y solidaridad social sobre problemas comunes” (Subirats, 2011 p.86).

Actuar al marge del sistema: riscos liberals del comú

No se'ns pot escapar que l'ètica de l'autoprotecció o de la responsabilitat individual proactiva, desconfiada d'un suposat paternalisme de l'estat protector, és una ètica protestant molt arrelada als Estats Units i en base a la qual el paradigma liberal, i neoliberal, s'han fet forts. Crouch (2004) alerta dels riscos de "replegament comunitari" que pot tenir el "fer política al marge de la política" des d'uns moviments socials enfocats a qüestions concretes que van més enllà de la política de partits i d'institucions parlamentaries. Tenen l'avantatge de l'especialització de la temàtica, de la facilitat de crear comunitat i difusió a través d'internet, però també tenen debilitats: en primer lloc cal distingir entre l'activisme que defensa una agenda política i que en conseqüència busca la realització d'una acció, la promulgació d'alguna llei o la despesa pública en un sector determinat, d'aquell activisme que s'arremanga i "aborda directament les tasques ignorant la política".

En aquest sentit, l'aparició arreu de moviments de suport solidari que actuen per tancar els buits de l'estat del benestar, reflecteixen, des de la lectura que en fa Crouch, el desencant de les esquerres respecte les possibilitats de canvi reals dels governs democràtics. Les qualifica d'iniciatives valuoses però considera que no es poden llegir com una millora de la democràcia perquè no hi ha intencionalitat política. Es tracta d'una interpretació clarament marxista que col·lisiona amb l'anàlisi del que és polític que fan els autors alter-mundistes que hem vist més amunt, i que Marina Garcés sintetitza gràficament en la definició del fet de comprometre's com un fet polític en si mateix: "És una nova politització que assetja i alhora desborda les institucions existents i que planteja un desafiament no només als poders fàctics sinó als valors mateixos que sostenen actualment el seu règim. (...) Comprometre's es desplegar una ètica i una política situades que es desprenen de preguntar-se, cadascú, per la presència del món en mi i de mi en el món" (Garcés, 2013a). La consideració dels moviments de famílies com a subjectes polítics tant si interpel·len directament al sistema com si fan accions pel bé comú que es desplegarà al llarg de la tesi, ens situa en aquesta segona línia d'anàlisi.

Una segona línia argumental de crítica a la capacitat política dels moviments socials, a diferència dels partits polítics, desenvolupada per Crouch i que cal prendre en consideració, és la que els aproxima als lobbys o grups de pressió, ja que es tractaria d'una acció col·lectiva que no es pot confondre amb qualitat democràtica, sinó que es tracta més aviat d'una pràctica protagonitzada per interessos corporatius típica dels sistemes liberals, que l'autor distingeix dels sistemes democràtics que haurien de perseguir la justícia social com a finalitat.

"El mundo del activismo político y de los grupos de presión pertenece al ámbito de la política liberal, más que al de la política democrática, puesto que las reglas que gobiernan los modos en que se puede ejercer presión son escasas" (Crouch, 2004 p.32).

Els recursos dels que disposen unes causes o unes altres, en funció de si estan més o menys a prop d'interessos empresarials, varien substancialment, i en conseqüència la seva capacitat de pressionar als governs, també és molt desigual. És en aquest sentit que Crouch advoca per fer política institucional i confiar en la capacitat del sistema representatiu d'igualar el pes de les veus més vulnerables amb les més potents, en pro de l'interès comú. En sospesar aquesta correlació de forces, el realisme de Crouch és incontestable: "Si van pel seu compte les forces dels ecologistes que clamen contra els transgènics quedaran aixafades per l'exèrcit mediàtic de les indústries químiques i agroalimentàries" (Crouch, 2004, p.33).

Deixem aquí un altre debat obert sobre la capacitat (o la voluntat) emancipadora del comú o l'efecte de clausura que la gestió d'allò comú (fora del control estatal) pot comportar. En el context educatiu el corrent del *Home schooling* que compta cada vegada amb més adeptes a Estats Units i Europa, és paradigmàtic d'una opció de gestió al marge del sistema com resposta a una oferta pública que es considera no satisfactòria, en lloc de lluitar per a canviar el sistema. Si hi afegim els perills apuntats per altres autors del que s'anomena "replegament identitari o comunitarisme" fent referència a comunitats ètniques que es reforcen a base de marcar la diferència entre un nosaltres exclouent dels altres, la polèmica sobre aquest *comú*

que s'albirava com a alternativa a molts dels conflictes contemporanis, està servida: “Esa afirmación de la autonomía y la autogestión comunitaria como horizonte utópico, convive en tensión con las posibles tendencias a repliegues diferencialistas que convierten la autonomía en valor refugio” (Svampa 2011, p.7 citat a Martínez et al., 2012).

En el camp educatiu la construcció de vincles comunitaris en l'entorn escolar, tal com abordarem en profunditat en el capítol 3.3, s'ha analitzat com una fortalesa pels efectes de vertebració i de millora democràtica de les institucions (Feu, Canimas, Serra, Simó, & Lázaro, 2017), però també han estat molts els autors que han analitzat l'anvers de la moneda posant de manifest que pot tractar-se d'un moviment de replegament comunitari no només de tall cultural sinó de classe, marcat per la tendència a la clausura social de les classes mitjanes que cerquen en l'educació processos de diferenciació i distinció social (Bonal, 2012b; Reay, 2004; Agnès Van Zanten, 2009; Vincent et al., 2013a).

Amb voluntat política o sense, amb intenció excloent o amb voluntat inclusiva, il·lusòria o real, l'instint humà de trobar-se en comunitat, d'aixoplugar-se, esdevé avui més viu que mai:

“La comunidad es un lugar cálido, un lugar acogedor y confortable. Es como un tejado bajo el que cobijarse cuando llueve mucho... Ahí fuera, en la calle acechan todo tipo de peligros. Lo que evoca esta palabra es todo lo que echamos de menos y lo que nos hace falta para tener seguridad, aplomo y confianza. El de “comunidad” es hoy otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver, por lo que buscamos febrilmente los caminos que puedan llevarnos allí” (Bauman, 2003, p.9).

2.5. Recapitulació

Tanquem aquest capítol dedicat a la conceptualització dels moviments socials repassant les idees clau que ens han permès bastir un argument que partia d'un diagnòstic força decebedor tant en el pla de les relacions interpersonals, marcades per l'individualisme i la cultura de “l'ara mateix”, com en el pla polític, amb una democràcia deslegitimada per la crisi de representativitat i de l'Estat del Benestar, però que acabava recuperant un cert optimisme en base a l'experiència dels moviments socials, i de les pràctiques de reconstrucció de relacions comunitàries i de compromís polític des de l'acció col·lectiva. Els set punts que resumeixen aquest itinerari són els següents:

1. Les lògiques econòmiques i del mercat acaben conformant unes relacions i comportaments personals, individualistes, consumistes i presentistes, que, més enllà de l'atractiu de la llibertat que comporta la “manca de vincles”, arrossegueuen sentiments de desconcert, avorriment i incertesa des dels que difícilment es pot construir l'ideal comunitari que des d'aquesta lògica respondria a “una filosofia de dèbils”, que les persones amb èxit, han abandonat (Bauman i Sennett).
2. Si bé es donen moviments comunitaris, aquests poden tenir el perill d'esdevenir replegaments identitàris (Touraine) o comunitats purament estètiques (Bauman).
3. L'anàlisi de fenòmens socials on l'acció col·lectiva ha inscrit un canvi de rumb en les polítiques, demostra que es pot articular la *veu* (com a acció reivindicativa col·lectiva, conscient i articulada en un relat compartit), o la sortida (com a reacció individual que en fer-se de manera massiva tindrà efectes evidents) dels ciutadans, encara que sigui des d'agregacions molt poc estructurades (Hirschman).
4. El conflicte d'interessos que descriu el síndrome NIMBY s'hauria de revisar críticament distingint quan s'aplica al rebuig, per part d'una comunitat local, d'infraestructures que podrien col·lisionar amb criteris de sostenibilitat mediambientals o quan es ceneix al rebuig particularista d'una política pública orientada al bé comú, com seria el cas de les polítiques socials refusades per veïns que veuen amenaçats els seus privilegis.
5. Els moviments socials emancipadors, amb el seu caràcter obert, la seva contesta-

- ció a totes les formes de dominació, la seva base assembleària, i la seva manera de fer (en l'acció) unes pràctiques que en si mateixes subverteixen les jerarquies, i la seva manera de construir coneixement alternatiu, apareixen com a alternativa als poders hegemònics (De Sousa Santos).
6. En la “societat xarxa”, internet s'erigeix com un potenciador de les relacions horitzontals, la internacionalització, la informació interactiva i des monopolitzada on els consumidors són alhora productors. Però el seu potencial de difusió viral dels missatges dels moviments socials es fonamenta en una base viscuda de relacions cara a cara (M. Castells).
 7. Les experiències de gestió en comú apareixen com a alternativa al mercat i a la privatització allà on l'estat no garanteix la provisió dels serveis que li correspondria. La controvèrsia al voltant d'aquesta proposta comunitària planteja si contempla la voluntat de canvi sistèmic o és l'exercici d'una alternativa comunitària que només abasta a uns pocs (Crouch).

3. Reproducció social: l'educació com a ascensor social?

La indiferència a la diferència acaba erosionant la igualtat social.

Nancy Fraser

El capítol presenta en primer lloc el marc teòric sobre els conceptes de classe social, fracció de classe, habitus familiar i les formes del capital. Repassa el debat actual sobre l'estructura de classes (Sánchez-Miret & Quintana, 2005; M. Subirats, 2012), tenint en compte que en el marc de la societat del coneixement i de l'economia global, la revisió de la definició marxista sobre l'estructura social passa per determinar si la propietat dels mitjans de producció segueix essent la variable clau per a marcar l'adscripció de classe o hi ha altres capitals "enclassants", i si la consciència de classe i la confrontació entre treball i capital, mantenen la seva vigència com a elements estructuradors de les dinàmiques socials. S'abordarà també la manera com la posició de classe s'inscriu en les relacions socials en forma d'habitus (Bourdieu, 1988, 2005) i en forma de capital econòmic, cultural, social o simbòlic (Putman, 2011; Savage et al., 2001; Devine et al., 2005b) i també de capital emocional, que Bourdieu no esmenta, i que permet introduir la perspectiva de gènere en el marc teòric (Reay, 2005a, 2005b). Des d'aquesta perspectiva ens aturarem a revisar el paper de l'escola en l'engranatge de la reproducció social recuperant els clàssics en aquest àmbit (Bernstein, 1990; Bourdieu & Passeron, 1977; Dubet & Martucelli, 1998; Willis, 1988)

En segon lloc es ressegueixen els autors que han analitzat la relació família escola incorporant la perspectiva de classe, gènere i origen cultural o ètnic (Ball, 2010; Van Zanten, 2005; Vincent et al., 2013a) i els mecanismes pels quals la cultura escolar acabarà essent favorable a l'alumnat procedent de les classes mitjanes professionals que són els que obtindran unes millors qualificacions (Collet & Tort, 2014; Dubet & Martucelli, 1998). La referència a la "justícia de reconeixement" en relació a l'estatus d'igualtat o d'inferioritat que els mestres atorguen a les famílies segons el seu origen social (Fraser, 2001) s'utilitzarà com a model explicatiu de la reificació escolar en determinats grups socials (Bonal & Alegre, 2003). Es descriuran les barreres a la participació per a certs tipus de famílies en el cas català a partir de recerques recents sobre participació familiar a l'escola (Comas et al., 2014; Garreta, 2012).

Finalment el capítol es centra en les estratègies que adopten les classe mitjanes per tal d'assegurar la seva posició de classe. Es farà la descripció objectiva de les característiques que conformen "la nova classe mitjana professional" a Catalunya (Subirats, 2012), a la que pertanyen unes famílies que gaudeixen d'un elevat capital instructiu, i un elevat "compromís responsable" amb l'educació dels fills (Ball, 2010). Unes famílies que posaran en joc estratègies de clausura d'acord amb les seves preferències individuals pel que fa a aconseguir un "bon lloc" en un camp tant competitiu com el que defineix "una bona escola", respecte al qual, la seva tria també atribuirà valor (Bourdieu, 1988). I que prioritzaran la inversió en

activitats formatives més enllà de l'horari lectiu i la supervisió acurada de les dinàmiques escolars (Alegre et al., 2010; Van Zanten, 2007). S'ha posat l'èmfasi en la conceptualització de les estratègies pròpies de les classes mitjanes, les seves disposicions respecte l'escola i les seves actuacions a nivell social perquè, tal com s'ha explicat en la introducció, el col·lectiu de famílies protagonista de l'etnografia realitzada al barri del Poblenou de Barcelona serà justament representatiu d'aquesta fracció de classe.

3.1. Classe social, hàbitus familiar i formes de capital

És vigent parlar d'estructura de classes en la societat actual?

El debat per a establir quins són els elements que determinen la pertinença bàsica a un grup social en una societat complexa en que els filiacions són múltiples, és un clàssic de la sociologia. La propietat i l'accés als recursos ha estat des de la teoria marxista l'element bàsic per a determinar la classe social, i la interacció i el conflicte entre classes s'ha situat com a eix central que modela la societat. Però més enllà de l'estructura de classes, apareixen altres capes, o fraccions, que malgrat fer referència a grups que pertanyen a un mateix sector d'activitat, presenten nivells de recursos molt diferenciats internament (Subirats, 2012).

“La fracción se refiere a un grupo dentro de una clase social, que deriva su posición del hecho de que ocupa un determinado sector de actividad, por ejemplo se puede hablar de una fracción de la burguesía que es la burguesía industrial, contrapuesta a otra fracción que es la burguesía financiera. Ambas fracciones pertenecen a una misma clase, pero dado que su propiedad o su forma de obtener recursos depende de ámbitos diferentes de la economía, sus intereses pueden estar enfrentados y dar lugar a conflictos que lleguen a la escena pública”. (Poulantzas, 1972) (citada a Marina Subirats, 2012 p. 187)

L'interès de l'aportació de Subirats, López i Sánchez-Miret en aquest debat, és que actualitzen el model de classes socials en base a l'evidència empírica sense partir de models teòrics apriorístics. La proposta que presenten és fruit de l'anàlisi de tres dècades d'enquesta sobre condicions de vida a la Regió metropolitana de Barcelona, creuant tots els indicadors i observant, any rere any, quins s'agrupen configurant grups d'individus amb situacions i condicions de vida similars i alhora diferenciats dels altres (Subirats, López Roldán, & Sánchez, 2010). Des d'aquesta perspectiva, el gènere, el capital social, l'origen geogràfic o el moment vital, també marquen la posició social dels grups i dels individus, més enllà de la possessió o l'accés als recursos materials: “el que és important no és l'activitat que s'executa, sinó en quines condicions es duu a terme i el poder i el reconeixement social que suposa aquesta activitat.” (Sánchez-Miret & Quintana, 2005 p. 57)

En aquest sentit, Subirats i Sánchez-Miret es situarien en la línia de Bourdieu (1988) que defineix la classe objectiva (a diferència de la classe mobilitzada en un context de lluita de classes), com un conjunt d'agents situats en unes condicions d'existència homogènies, apropiades per engendrar unes pràctiques semblants, que posseeixen un conjunt de propietats comuns (bens materials o simbòlics, o poders) objectivades i incorporades com a hàbitus de classe. És el que s'anomena “la classe social en si”, existeixi o no consciència de pertinença per part dels seus membres, diferent de “la classe social per se” que és aquella que ha adquirit consciència de tal i actua en conseqüència, per tant l'anàlisi hauria de tenir en compte la seva acció social o política.

“La classe social no es defineix per una propietat (encara que sigui la més important com és el volum o l'estructura del capital), ni per una suma de *propietats* (com el sexe, l'origen ètnic, l'edat, l'origen social, de nivell d'instrucció, de nivell d'ingressos, etc.) ni molt menys per una cadena de propietats ordenades a partir d'una propietat fonamental (com és la posició en les relacions de producció) en una relació de causa efecte, sinó per l'estructura de les relacions entre totes les propietats pertinents, que confereix el seu propi valor a cada una d'elles i als efectes que exerceix sobre les pràctiques.” (Bourdieu, 1988 p. 104)

Per construir les fraccions de classe del seu anàlisi, Bourdieu ha tingut en compte de manera sistemàtica la professió, el nivell d'instrucció i els índex disponibles del volum de les diferents tipologies de capital (ingressos, cultura, habitatge) així com el sexe, l'edat i la residència. El dilema teòric rau en el lloc on aquestes “noves concepcions” deixen les relacions de producció i la propietat com a eix fonamental de la classe. Avui, la imatge d'una classe propietària hegemònica es desdibuixa, a partir dels anys 80 en que es configura, en les societats occidentals, un grup format per intel·lectuals, assalariats, amb alt nivell educatiu i unes condicions laborals molt millors que les de la classe treballadora, anomenat “Service class”. El poder d'aquesta classe està relacionat amb el pes fonamental de l'accés al coneixement en les societats post industrials: “El poder és en mans de les persones que tenen l'accés al coneixement” (Touraine, 1979)(citat a Marina Subirats, 2012). Si bé al 1968 es pronosticava que la nova classe intel·lectual acabaria amb l'hegemonia de la burgesia propietària, la classe tecnòcrata, malgrat el seu capital cultural superior, no ha superat a la propietària que s'ha fet amb els mecanismes d'accés, control i producció de coneixement i informació. J. Goldthorpe (1992, citat a Marina Subirats, 2012) situava la “Service class”, pel seu elevat capital cultural, a la part més alta de la piràmide social. En el segon tram de la piràmide hi hauria les classes intermitges amb les fraccions de classe internes, i a la base la classe treballadora amb les tres subdivisions clàssiques (treballadors manuals, no qualificats i agrícoles). La novetat és que la venda de la força del treball en segons quines posicions ja no implica explotació (Marina Subirats, 2012).

L'enquesta de la regió metropolitana (ERM²²) refuta el punt de vista de Goldthorpe que situa el capital cultural al mateix nivell que la propietat, perquè constata que la propietat és la que segueix marcant la diferència entre una classe professional i una d'empresarial. L'anàlisi de Subirats, López i Sánchez (M Subirats et al., 2010) es manté en la línia marxista segons la qual la propietat és l'eix bàsic de configuració dels interessos de classe, com a variable no tant volàtil com l'ocupació o la formació. A continuació veurem la rèplica de Bourdieu, Savage, Devine o el mateix Goldthorpe a aquesta posició introduint *altres formes* de capital com a variables determinants. La classe professional i l'empresarial propietària, segons l'ERM, presenten diferents mentalitats i formes de vida vinculades al capital econòmic. Si bé es veritat que ja no es pot lligar propietat dels mitjans de producció a la classe mitjana i el treball assalariat a la classe treballadora per que hi ha moltes posicions intermèdies, la propietat i la posició de les persones en el mercat laboral segueixen essent les variables més significatives i més potents per determinar la classe, però no les úniques. Com a resultat d'aquest anàlisi longitudinal (1985-2006), les classes socials que marquen l'estructura social a la Regió metropolitana de Barcelona, són les següents:

1. Una classe corporativa o classe alta (que equivaldria a la gran burgesia de l'època industrial, però amb la globalització adquireix unes característiques totalment diferents),

extremadament minoritària (menys de l'1%).

2. Una classe mitjana amb el 40% de la població, amb una certa tendència a la baixa (del 1990 al 2006 ha passat del 43% al 41%) i amb una gran presència en l'escena pública, sobretot en aquests anys en que el protagonisme de la classe obrera ha sigut molt inferior al que va tenir durant el segle XX. La componen tres fraccions ben diferenciades (Marina Subirats, 2012):

- a. Classe empresarial propietària (burgesia): empresaris amb assalariats
- b. Nova classe professional, molt més nombrosa, : assalariats de nivell alt o mitjà.

22 Explotació de les dades de l'enquesta a la Regió metropolitana de Barcelona des de 1985 a 2006 (M Subirats et al., 2010)

- c. Autònoms i empresaris sense assalariats (alguns més propers a la classe treballadora pel que fa a recursos, però per estil de vida i mentalitat, més semblant a la classe mitjana).
3. Una classe treballadora amb el 60% de la població de la Regió metropolitana, amb una lleugera tendència al creixement (del 56% al 59% entre 1985 i 2006)
 4. Sectors marginals (que escapen a l'anàlisi de l'enquesta i s'estima que no arriben a l'1%)

Capital cultural i avantatge social

És imprescindible incorporar en el nostre anàlisi els autors que a partir de la revisió del concepte marxista de classe als anys 80 introdueixen les “altres formes de capital” en la definició de l'estructura social. Aquests autors proposen acompanyar l'anàlisi macro de la divisió social del treball, per una anàlisi micro de com es produeixen els efectes de classe en les actuacions individuals i es converteixen en els seus actius (Wright 1985; Sorensen 2000 citats a Savage et al., 2005b), els seus capitals (Bourdieu, 1988, 2005, 2007; Bourdieu & Passeron, 1977) o els seus recursos (Goldthorpe, 2012; Mike Savage et al., 2013). Aquests conceptes, englobats sota les sigles CARs (*Capitals, assets and resources*) són els que utilitza Savage per a reorientar el concepte de classe. Ell afirma que en la situació actual de lliure mercat i liberalització de les condicions de treball creix la desigualtat estructural i la racionalitat en la presa de decisions dependrà de la resta de capitals (CARs) dels que disposen els actors. La seva aproximació a les “altres formes de capital” es vincula a Bourdieu amb el concepte d'*habitus* i la noció de “camp”, però alhora incorpora la mirada de la psicologia social, amb autors com Goldthorpe o Sorensen (citats a Mike Savage et al., 2005b) que des de la teoria de les “eleccions racionals” mostren com els processos de mercat tenen causes en factors exògens als propis processos de mercat (Goldthorpe, 2012).

Goldthorpe enfocarà el seu treball als mecanismes de manteniment de la posició de classe, sobretot de les classes mitjanes, i no tant a les relacions d'exploació. Per això es centra en un anàlisi més micro en el nivell de com les famílies prenen eleccions racionals en relació a la seva situació d'avantatge o desavantatge social, des d'una perspectiva d'estatus, i abandona la reflexió a nivell macro del perquè es generen aquestes relacions desiguals. Podríem dir que l'aportació de Goldthorpe és més descriptiva que explicativa de les desigualtats (Goldthorpe, 2012). La teoria de les eleccions racionals (RAT en les sigles angleses) es fonamenta en la valoració de costos i beneficis que hi hauria darrere de qualsevol elecció. S'entén l'acció individual com una acció racional en el sentit que els actors tenen clars els seus objectius, coneixen els mitjans dels que disposen per a assolir-los i avaluen els costos i els beneficis que els comportaria actuar d'una o d'altra manera. Disposar de més o menys informació respecte al context, o d'una millor posició en el camí de consecució dels objectius és, evidentment, una posició d'avantatge social en termes d'oportunitats, tal com es demostrarà més endavant en aplicar aquest model en el procés d'elecció de centre educatiu per part de les famílies. La crítica que s'ha fet d'aquest enfocament, a banda de la seva poca força explicativa, rau en el fet que és excessivament individualista i economicista i no aprofundeix en les causes de la desavantatge de certs sectors de població (Savage et al., 2005a).

La conceptualització que Bourdieu fa de “capitals” superarà aquest reduccionisme al que es refereix M. Savage, pel fet de descriure'ls vinculats a un “camp de joc” on es donen unes determinades condicions socials i els diferents actors es disputen i competeixen per una posició. L'aproximació de Bourdieu permet vincular l'estructura social amb les estratègies i decisions personals, que ell anomena “pràctiques”, a partir dels efectes (en una relació causal) que es troben en el seu origen. D'aquesta manera la fórmula [(*habitus*) (capital cultural) + camp = pràctica] farà aflorar l'estructura de l'espai simbòlic (el camp) on les pràctiques

prenen sentit. *L'hàbitus de classe*, com a forma incorporada de la condició de classe i dels condicionaments que aquesta condició imposa, és el principi unificador i generador de les pràctiques (Bourdieu, 1988 p. 100).

Els agents en el camp de joc competeixen, negocien i concursen la seva posició en una competició en la qual el capital disponible de cada ú serà crucial per obtenir avantatges dins del camp, malgrat, tal com especifica Bourdieu al llarg de les seves diferents obres, els actius de cada tipus de capital no necessàriament es tradueixen en avantatge en el camp de joc d'altres capitals. Recordem que Bourdieu descriu quatre capitals diferenciats: l'econòmic, el cultural, el social i el simbòlic i cada un opera en un camp propi. Així, per exemple, el capital cultural no sempre es transforma en capital econòmic, ja que en el procés les acreditacions acadèmiques i les ofertes professionals vinculades a unes titulacions determinades, actuen de clau de volta per a materialitzar la transferència en forma de sou, i finalment, de nivell adquisitiu. Cada capital té unes lògiques d'acumulació, de funcionament i de convertibilitat pròpies.

Si bé el capital econòmic marca una posició fonamental, aquesta no es pot construir sense la concurrència de les altres formes de capital per la superposició dels camps de l'economia, la cultura i el poder polític i/o social. El que restaria incomplet en el model de Bourdieu és definir el sistema d'indicadors de capital que contemplin la perspectiva dinàmica de l'acumulació i la transformació dels mateixos. Caldria, segons Savage, identificar quins dels capitals tenen una major potència per a retenir les avantatges en posició dins l'escala de l'estratificació social. Si l'acumulació del capital és (seguint la teoria marxista) la palanca d'afiançament de les posicions de dominació, en aquestes "altres" formes de capital, tal com les descriu Bourdieu, la seva potència és que a més d'acumular-se en el propi camp hi ha una acumulació potencial quan els actius desbloquegen la possibilitat d'acumulació en altres camps. (Savage et al., 2005a) Justament aquesta és la vàlua del capital cultural per a les classes mitjanes i el que explicaria "la paradoxa de que el capital escolar es mantingui, per algunes classes socials, igualment fort en els dominis que l'escola no ensenya." (Bourdieu, 1988 p.9)

Cada fracció de classe es caracteritza per disposar una proporció determinada de cada un d'aquests capitals (per exemple hem vist que dins la classe mitjana la fracció de professionals intel·lectuals disposa de menys capital econòmic i més capital cultural respecte a la fracció de tecnòcrates que és a la inversa). En l'estudi dels complexos mecanismes de transformació dels capitals, Bourdieu situa l'escola (Bourdieu & Passeron, 1977) com la institució fonamental a partir de la qual el capital econòmic de les classes mitjanes pot esdevenir capital cultural i finalment extreure profit en la posició social (en relació als títols acadèmics) i als ingressos. Però malgrat el rol fonamental de l'escola en la reproducció i la transformació del capital, la família jugarà un paper encara més fonamental en la reproducció cultural, i és en aquest sentit que el mateix Bourdieu afirmarà que el sistema educatiu depèn menys directament de les demandes del sistema de producció que de les demandes de reproducció del grup familiar. El capital cultural es transmet fonamentalment a través de la família. Es a partir de la família que els infants aprenen a pensar d'una determinada manera, tenen unes disposicions determinades, un gust o un estil de relació (Reay, 2005b).

Per això, tal com remarca Savage, el poder acumulatiu d'un actiu de classe és la mesura en que una avantatge donada en un camp específic és transferible a altres camps en un procés acumulatiu i de reforç (Savage et al., 2005b). La variable temps, que en la teoria del capital de Marx i l'acumulació primitiva per a generar les condicions objectives pel capitalisme es remunta als segles XV fins al XVIII, en el cas del capital cultural, també pren una dimensió de llarg recorregut en el moment en que Bourdieu estableix el recorregut històric des d'una escola controlada per l'església fins a l'escola actual que al llarg del segle XIX, amb la complicitat de les institucions, universitats, museus, auditoris, acabarà institucionalitzant una "cultura legítima" per damunt de la cultura popular. Tal com veurem en el proper capítol, els autors de la sociologia de la reproducció social aprofundiran en els mecanismes, les pedagogies invisibles, que operen aquesta reproducció (S. J. Ball, 2010; Bernstein, 1990; Dubet

& Martucelli, 1998; Reay, 2005a). És en aquest sentit que Savage conclou que per a determinar el valor dels capitals com variables constitutives de la classe social han de respondre a capitals l'avantatge dels quals s'acumula al llarg del temps (no poden ser volàtils, tal com hem vist més amunt que criticava M. Subirats). En aquest sentit el capital cultural, igual que l'econòmic, permet esperar retorns que amb el temps que superin la inversió inicial.

Les dades empíriques que presenta Bourdieu a “La distinció” (Bourdieu, 1988 p.117) mostren com l'estructura de distribució del capital econòmic és simètrica i inversa de l'estructura del capital cultural. Bourdieu pren la freqüència dels desplaçaments intergeneracionals entre fraccions de classe com a indicador de la relació de forces entre aquests dos principis de dominació: l'econòmic i el cultural. D'aquesta manera, la proporció més elevada d'individus que en la segona generació es manté en la seva pròpia classe social és la fracció que ocupa un lloc més alt en l'escala social: els propietaris industrials. A mida que baixem en l'escala social, aquestes proporció decreix, mostrant com disminueix la reproducció endògena i mostrant també el nivell desigual de control que cada fracció de classe pot establir sobre les condicions de la seva reproducció social: l'alta proporció de fills de propietaris que es manté en la seva fracció de classe originària s'explica per la capacitat pròpia (i exclusiva) d'aquest grup per transmetre els seus poders i privilegis, pràcticament sense necessitat de mediació d'institucions terceres com l'escola. En canvi les fraccions de classe amb capital cultural però no propietàries (professionals liberals, enginyers, quadres del sector públic o professorat) depenen del sistema cultural i d'ensenyament per a garantir les seves condicions de reproducció, i per això tenen una especial urgència en invertir en capital educatiu i cultural dels fills. Per la por a perdre posicions:

“Relativamente provistos de las dos formas de capital pero demasiado poco integrados en la vida económica como para comprometer en ella de forma activa su capital, los miembros de las profesiones liberales y en particular los médicos y los abogados, invierten en la educación de sus hijos, pero también, y sobre todo, en unos consumos apropiados para simbolizar la posesión de los medios materiales y culturales aptos para ajustarse a las reglas del arte de vivir burgués y capaces de asegurarles con ello un capital social, capital de relaciones mundanas (...) indispensable para atraerse y asegurarse la confianza de la buena sociedad” (Bourdieu, 1988 p. 118).

Capital emocional: l'espai de les dones

És interessant concloure el debat sobre la vigència de les classes socials i la discussió teòrica respecte quines són les variables determinants d'adscripció de classe, amb l'aportació de la dimensió de l'emoció i la consciència que farà Diane Reay amb el seu concepte de “capital emocional”, obrint un camp molt poc trepitjat per la sociologia. Reay destaca la importància que té la classe en la configuració psicològica de les persones amb una imatge molt gràfica d'Annette Kuhn (1995) (citada a Reay, 2005a p.924): “la classe és quelcom sota la teva roba, sota la teva pell, en els teus reflexes, en la teva psique, en el centre del teu propi ser”. Reay advoca per reconèixer que aquesta consciència de classe, o d'origen, sempre hi és present, tant a nivell conscient com inconscient (Reay, 2005a).

Segurament el fet que el “capital emocional” sigui en gran mesura un capital de les dones, afirma Reay en un altre article on destaca l'absència d'aquesta forma de capital en els treballs de Bourdieu, podria explicar la poca atenció que l'acadèmia hi ha prestat. En aquest sentit recorda que només les sociòlogues feministes Carolyn Steedman i Valerie Walkerdine als anys 80 van escriure respecte del pes dels sentiments i les emocions en les pràctiques de classe i en la resultant de desigualtats de classe (Reay, 2005b). L'atenció a les emocions vinculada als valors morals i als posicionaments ètics de cada fracció de classe apareix tangencialment en les anàlisis de S. Ball o M. Savage, i fins i tot Bourdieu (1999) en el clàssic

The Weight of the World focalitza en aspectes afectius de la classe social documentant el “patiment posicional” de la classe treballadora francesa, o la capacitat d’empatia de les classes mitjanes.

Per desenvolupar el concepte de “capital emocional” Reay sistematitza l’evidència recollida al llarg de deu anys d’etnografies escolars respecte el rol de les mares en l’educació dels fills, i l’elevat grau de compromís emocional que aquestes hi prenen (Reay, 2005b). Si la família és la que proporciona el vincle entre la trajectòria individual i la de classe, la mare és la que té la centralitat en el paper transmissor. En la divisió de gèneres, el pare s’ocuparia del capital cultural i la mare del treball pràctic i emocional d’acompanyament a l’escolarització. La recerca de Reay mostra com dins de les famílies les dones realitzen els treballs emocionals molt per damunt dels homes; elles assumeixen la responsabilitat de mantenir els espais de les relacions familiars, respondre als estats emocionals dels demès i actuen per alleugerir l’angoixa amb anticipació, planificació i resolució de conflictes. Allatt, 1993 (citada a Reay, 2005b) descriu el capital emocional com els “actius i habilitats emocionalment valorats: amor i afecte, dedicació de temps, cures, atenció i preocupació”. El treball empíric evidencia que aquest capital es concentra en les formes com les mares es dediquen al progrés educatiu dels seus fills, i al benestar emocional del grup familiar, passant per damunt dels seus propis interessos.

El fet que el capital emocional operi en l’esfera privada i el capital social en l’esfera pública podria explicar que tinguin una consideració de valor diferenciat: les dones només han pogut acumular un tipus de capital (l’emocional i el social) i aquests no han servit per transformar-se en altres capitals (Nowotny, 1981) citada a Reay, 2005b). Per tant el capital emocional no tindrà valor en l’esfera pública pel fet d’haver estat reduït a l’esfera privada de la família i no ser convertible en altres capitals. Reay porta la perspectiva de gènere encara més enllà afirmant que quan les dones inverteixen el seu capital emocional en nens i marits, aquest és capitalitzat pel grup familiar i podrà ser transformat en altres formes de capital, en una situació evident en que la dona esdevé objecte i no subjecte de drets. Reay matisarà aquesta situació de dominació reconeixent que des que Bourdieu va escriure sobre la dominació masculina als anys 70, han canviat molt les coses sobretot per la incorporació massiva de la dona al mercat de treball i a la cultura; la dona avui pot obtenir capital econòmic i cultural, malgrat segueix essent la responsable, gairebé en exclusiva, del capital emocional en l’àmbit familiar.

La recerca empírica realitzada durant anys per Reay no proporciona un únic patró de causalitat entre emocions transmeses per les mares, capital emocional dels fills, i resultats acadèmics. Es a dir que la implicació emocional de les mares, no sempre comporta un procés de transmissió de capital emocional que s’acabi traduint en progrés educatiu i finalment en capital cultural. Per exemple una excessiva implicació emocional, més enllà de l’empatia, fa que la mare estigui tant o més angoixada que el fill o la filla, i per tant no li pugui transmetre el capital emocional en termes productius i de superació. El que si evidencien les dades és que la disposició emocional (capacitat de distanciar-se, de contenir i sostenir el patiment de l’altre, etc.) vindrà marcada per la classe social. Particularment Reay observa com les noves classes mitjanes, molt donades al que ella anomena “les indústries psicològiques o les tecnologies del jo” compten amb uns suports psicològics i unes destreses que els permeten gestionar les emocions amb prou distància per poder generar recursos de capital emocional que ajudin als seus fills a superar les dificultats que trobin a l’escola. Situació que les mares de classe treballadora, pel fet d’estar molt implicades en les seves pròpies problemàtiques i de no disposar de recursos de suport emocional de pagament, no assoleixen (Reay, 2005b).

Complementant l’anàlisi de Reay centrat en les dones de classe treballadora i d’origen immigrant, Anette Lareau (Lareau, 2002) estudiarà els costos emocionals que suposa per mares i fills de classes mitjanes blanques, una implicació tant intensa de les mares a l’escola que pot arribar a produir situacions d’estrès i frustració en els infants, sobretot en els que presenten

baix rendiment acadèmic. Desenvoluparem aquest aspecte en el següent apartat dedicat a les estratègies de *concerted cultivation* (Lareau 2003) que podem traduir com “creixement cultivat” pròpies de les classes mitjanes.

Els actius disponibles en termes de capital emocional, com són la seguretat o la confiança en les pròpies capacitats i en les oportunitats formatives del sistema, prenen una especial rellevància en les transicions entre etapes educatives, sobretot en la tria d'un itinerari de continuïtat o d'abandonament dels estudis post-obligatoris. Els recursos emocionals de les classes mitjanes, sobretot pel fet que en la tradició familiar són freqüents els itineraris orientats a la universitat i es senten còmodes “jugant a casa”, alleugereixen l'estrès i l'ansietat en contrast amb la fragilitat emocional dels estudiants de classe treballadora que pateixen una gran pressió per accedir i progressar en l'etapa d'educació superior, que, en no comptar amb parents o veïns amb titulacions superiors, es configura com un camp totalment desconegut i estrany per a ells i elles. Reay, havent escoltat la veu de centenars de testimonis, conclou que les relacions injustes produïdes per l'estructura de classes ens afecten a tots per igual, però castiguen més a les classes treballadores que han de suportar una major càrrega psicològica fruit de la societat desigual. “Pel fet que la classe està fortament arrelada en les interaccions quotidianes, en els processos institucionals, en les lluites sobre la identitat, la vàlua, l'autoestima i la integritat fins i tot quan no s'explicita. La classe es una poderosa força psíquica, l'element del conflicte, tant intern com extern”. (Reay, 2005a p.924)

Igual que el sexisme i el racisme, les desigualtats de classe poden causar un mal psicològic terrible, però a diferència del sexisme i el racisme, aquestes continuen essent tolerades i fins i tot acceptades com a normatives. Reay (2005), com a conclusió del seu treball “Beyond Consciousness? The Psychic. Landscape of Social Class” denuncia que fa molt temps que s'accepta el discurs políticament correcte sobre la igualtat racial i la igualtat de gènere (malgrat la distància entre aquest i les pràctiques), en canvi, les desigualtats de classe poques vegades són qüestionades o individualitzades més enllà d'una difosa consciència col·lectiva d'estratificació social. Dit d'una altra manera, la discriminació per raó de gènere o d'origen ètnic està culturalment sancionada, i en canvi la discriminació per raó de classe segueix invisibilitzada. En aquesta línia em sembla interessant l'aportació del periodista britànic Owen Jones, a “La demonització de la classe obrera” (Jones, 2012), segons el qual, amb l'Estat del Benestar s'ha perdut la cohesió i la identitat de la classe treballadora perquè la classe treballadora, la que té feina i treballa de veritat, ha esdevingut la classe mitjana i en l'últim estrat social ha quedat un residu, una “subclasse salvatge” de gent que viu de les prestacions socials i no ha fet “res de bo” en la seva vida. Curiosament a Anglaterra aquesta subclasse treballadora és només blanca i rep el nom despectiu de “Chavs”. El discurs estigmatitzador dels “chavs” basat en la construcció d'estereotips i prejudicis que converteixen comportaments antisocials aïllats en comportaments col·lectius, si es fes amb el mateix odi contra minories ètniques, homosexuals o religioses seria durament contestat per una part de la societat “políticament correcta”. Jones centra el seu anàlisi en la construcció del discurs, i conclou que el fet que aquesta “subclasse blanca” no hagi tingut accés en les darreres dècades, a la formació universitària l'està allunyant dels focus generadors de discurs: no hi ha cap periodista que sigui de classe treballadora blanca, ni cap mestre, ni cap polític. La “vida de la gent corrent” ha desaparegut dels mitjans: ni els sindicats poden defensar-la perquè ja no tenen pes, ni hi ha periodistes locals explicant històries de proximitat perquè els diaris regionals han desaparegut (Jones, 2012 p. 42).

L'*habitus* i els estils de vida

Més enllà de la idea de les diverses formes de capital, la rellevància de l'aportació de Bourdieu a la sociologia serà a partir del concepte d'*habitus*, descrit com a “sistema de disposicions adquirides, permanents i generadores de pràctiques”. Un concepte que ha permès

articular allò objectiu amb allò subjectiu, allò col·lectiu amb allò particular, esdevenint un dels conceptes analítics més productius en l'anàlisi de les relacions família escola i de les estratègies de les famílies de classe mitjana per a garantir la seva posició social.

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”. (Bourdieu, 2007 p.86)

Una de les característiques de l'*habitus* és que produeix unes pràctiques “enclasables” (es a dir que permeten assignar als individus a una classe o fracció de classe) i alhora produeix els judicis classificatoris que els agents apliquen a les pràctiques dels altres i a les seves pròpies pràctiques en un procediment reflexiu. En aquet sentit l'*habitus* és alhora el principi generador de pràctiques objectivament “enclasables” i el sistema “d'enclassement” d'aquestes pràctiques. “Es en la relación entre las dos capacidades que definen al *habitus* – la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto) – donde se constituye el *mundo social representado*, esto es, el *espacio de los estilos de vida*” (Bourdieu, 1988 p. 170) .

L'efecte de “naturalització” de pràctiques o disposicions que de fet són culturalment adquirides i arbitràries, és el que Bourdieu analitza a “La distinció”, establint la relació existent entre les disposicions del gust (estètiques o alimentaries, però sempre de naturalesa cultural) i el sistema de disposicions que constitueixen l'*habitus*. El doble sentit de la paraula *gust*, que serveix per a justificar la il·lusió de la *generació espontània* que tendeix a produir aquesta “disposició cultivada” al presentar-se sota l'aparença d'una “disposició innata” serveix per recordar que el gust com a “facultat de jutjar els valors estètics de manera immediata i intuïtiva” és inseparable del gust en el sentit de “capacitat de discernir els sabors propis dels aliments i la preferència per alguns d'ells”. (Bourdieu, 1988 p. 97) D'aquesta manera recorda que tot consum de béns suposa un *treball d'apropiació*, atès que el consumidor contribueix a “produir el producte que consumeix” gràcies a la seva tasca de localització i desxiframent de la posició de valor en el mercat. En les pràctiques de tria d'escola es donaria un procediment anàleg: la preferència per un producte (establiment educatiu), a partir de les categories diferencials que el consumidor li atribueix, no vindria donada pel producte en si, sinó justament per les disposicions del consumidor marcades pel seu *habitus* respecte aquell producte o servei. L'*habitus* és el que marcarà les prioritats dels pares respecte l'educació dels fills i els missatges, conscients o inconscients, que emeten respecte a aquestes prioritats. La disposició familiar “es circumscriu en un espai intern que fa que algunes possibilitats siguin inconcebibles, altres improbables i només algunes acceptables” (Reay, 2004 p. 435)

Finalment, per tancar l'aproximació al concepte d'*habitus*, fem un últim apunt respecte a com l'escola opera la transformació del capital cultura en capital social o econòmic per a grups de classes mitjanes o propietàries amb un elevat nivell instructiu. D'aquí la rellevància de la inversió familiar en educació com a font de desigualtat: “El capital acadèmic és en realitat el producte garantit dels efectes combinats de la transmissió cultural per la família i la transmissió cultural per l'escola (l'eficàcia depèn de la quantitat de capital cultural directament heretat de la família)” (Bourdieu & Passeron, 1977)

Capital social i xarxes comunitàries

En paral·lel a l'aportació que fa Bourdieu des de la sociologia amb el concepte de capital cultural, comptem amb un autor clàssic de la ciència política, Roger Putman (Putman, 2011) que popularitza el concepte de “capital social” en relació a la societat civil i la seva capacitat

mobilitzadora. Ens aturem breument a conèixer aquesta perspectiva (que marxa del marc teòric al voltant de la classe social) perquè il·lumina el camp dels moviments socials i el capital del que disposen per a l'acció col·lectiva. Putman arriba a la seva formulació teòrica de "capital social" a partir d'una extensa anàlisi empírica sobre les desigualtats regionals a Itàlia en termes de desenvolupament. Inicialment treballa amb la idea de "cultura cívica" com a factor explicatiu de les diferències entre regions, que més endavant acabarà formulant com a "capital social" atès que "si queremos prosperidad hemos de empezar a recomponer la estructura de la comunidad" (Putman, 2011 p.23).

Putman descriu el "capital social" com un conjunt de mecanismes de cooperació entre individus que reposa en l'existència de xarxes i de normes de reciprocitat que es duen a terme i es generalitzen. Revisa l'aportació sobre capital social de Coleman (1988) en la que es posaven de manifest la importància dels vincles horitzontals i de caràcter voluntari i/o solidari que generen confiança, intercanvi i solidaritat. Vincles i llaços que, en un cercle virtuós, reforcen la riquesa i l'impacte positiu (col·lectiu i individual) de la cooperació, distingint-la de les relacions verticals en les quals domina una lògica de clientelisme, corrupció i d'aprofitament individual d'aquestes relacions informals. Existeixen elements culturals-relacionals amb profundes arrels històriques que es manifesten en unes determinades pautes de relació social, en una major o menor densitat de xarxes associatives, o en mecanismes de confiança i reciprocitat, que servien per explicar perquè certes regions, malgrat molts esforços institucionals i inversió pública, no aconsegueixen sortir de la pobresa i el subdesenvolupament.

Granovetter (1973) en l'anàlisi de xarxes distingeix "enquadraments" relacionals propers i directes d'aquells més estructurals que fan referència a les diferents xarxes de les que cada individu forma part, introduint el concepte de "llaços dèbils" respecte a la intensitat que cada individu pot imprimir en les relacions socials que té. És en aquest sentit que la xarxa de relacions socials, amb les seves interdependències, limitacions i freqüències, comporta un determinat capital social que tindrà impacte en les trajectòries vitals de cada ú.

"La fuerza de un vínculo es una (probablemente lineal) combinación del tiempo, la intensidad emocional, intimidad (confianza mutua) y los servicios recíprocos que caracterizan a dicho vínculo. Cada uno de estos aspectos es independiente del otro, aunque el conjunto esté altamente intracorrelacionado". (Granovetter, 1973 p. 2)

En base a estudis empírics i formulació d'hipòtesis teòriques, Granovetter arriba a la conclusió que la difusió d'informació és més efectiva a través de llaços dèbils, ja que els llaços forts s'estableixen entre comunitats reduïdes on són possibles les relacions cara a cara. La seva aportació rau en la combinació del nivell micro i macro, i en l'observació, per exemple, de com els vincles dèbils són oportunitats d'integració dels individus a l'esfera comunitària. En canvi, paradoxalment, els vincles forts, que reproduïxen una idea de comunitat local, poden comportar, des d'una perspectiva macro, la fragmentació social per l'efecte de l'encapsulament.

Altres autors afegeixen els recursos i les relacions de cada ú per determinar el tipus de capital social de que es disposa. El més significatiu de l'aportació de Granovetter és que el capital social en certa manera es pot cultivar, ja que és fruit d'una certa inversió en relacions i nexes i que per tant no ve completament determinat per la família o el lloc en el que un neix. El dilema és si el gruix i la qualitat d'aquest capital social pot atribuir-se als grups o és una qualitat només atribuïble als individus. És en aquest punt en que Putman desplega tot el potencial del concepte de capital social atribuint-lo a comunitats, regions i fins i tot nacions. Per aquest autor el capital social que existeix en territori, una regió o en un país facilita la vida a tots i a cada un dels individus perquè permet articular els interessos personals amb els generals. Al costat del capital humà i del capital físic, es a dir de les capacitats i els recursos de que disposa una societat per desenvolupar-se, el capital social faria referència a les normes, xarxes i llaços de confiança que faciliten la coordinació i la cooperació entre les persones per obtenir un benefici mutu.

La definició de Bourdieu de capital social també fa referència a les xarxes i al seu posicionament: serveix per explicar justament perquè persones amb els mateixos recursos culturals i materials obtenen rendiments vitals en l'esfera social, notablement diferents. La xarxa de relacions, és a dir el capital social, per a Bourdieu és un factor explicatiu de la reproducció de les relacions de poder i dominació. En aquest sentit el camp que descriu Bourdieu és distingeix del dels altres autors i del propi Putman, per la idea d'acumulació al llarg del temps que hem citat més amunt: el temps serà clau en definir les relacions entre un grup d'individus com més o menys permanents i sobretot útils a l'hora de mantenir i reproduir les relacions socials ja existents (Bourdieu, 1988).

Margaret Levi (1996) (citada a J. Subirats, 2000) observa com a feblesa del concepte "capital social" el fet que no resol com es fa el salt de les dinàmiques de confiança, reciprocitat i cooperació que caracteritzen una associació, a la comunitat més amplia. La gran diversitat en el món associatiu s'haurà de tenir en compte per valorar la seva capacitat de construcció de capital social comunitari. Hi ha associacions que produeixen bens públics disponibles per a tota la comunitat i d'altres que produeixen bens destinats només als seus afiliats. La diferència és cabdal, ja que en el primer cas es requereix cooperació i en el segon només coordinació i per tant la capacitat final de produir capital social útil per la comunitat serà molt diferent. Gambetta (1988) i Ostrom (1998) (citats a J. Subirats, 2000) alerten també d'un possible "costat fosc del capital social" si es mesura només per la densitat i la intensitat de les relacions de confiança, ja que es poden descriure associacions amb llaços molt estrets però finalitats molt dubtoses (com la màfia) o molt particularistes (associacions ètniques, religioses) difícilment extrapolables al bé comú.

3.2. L'escola en l'engranatge de la reproducció social

En el capítol 1.3. "Aplicació del paradigma neoliberal en les polítiques educatives", s'ha mostrat com el paradigma d'eficiència empresarial no funciona per activitats que no són comercials i que, com en el cas de l'educació, responen a lògiques socials i culturals molt distants a la relació mercantil costos-beneficis o recursos-resultats (S. Ball, 2010). La primera dissonància en aquest sentit és l'evidència aportada des de la sociologia de l'educació, des de l'origen de les teories de la reproducció social a mitjans dels anys setanta, que assenyalava els condicionants socio-familiars dels alumnes com a variable més rellevant en l'obtenció de bons resultats (Tarabini et al., 2010). Els recursos familiars han ocupat un lloc central en l'explicació de les desigualtats educatives entre estudiants de diferent classe social, i comptem amb nombrosa evidència empírica que demostra com l'origen social, econòmic i cultural condicionarà els itineraris educatius de l'alumnat. Les mateixes dades PISA identifiquen l'estatus socioeconòmic de les famílies com a la variable explicativa més potent en l'anàlisi dels resultats, per damunt del model de gestió del sistema, l'eficàcia del centre educatiu o l'efecte company (Ferrer, Castejón, Castel, & Zancajo, 2011). Amb la noció de "capital cultural" desenvolupada per Bourdieu acabem de veure que la família és quelcom més que la font de provisió de recursos materials per a l'escolarització, i que l'àmbit familiar constitueix un espai de socialització, relació i protecció amb reflexes evidents sobre les pràctiques, oportunitats i trajectòries de l'alumnat.

Les tres funcions de l'escola: distribució, educació i socialització

S. Ball (2010) per a mostrar com "les gramàtiques escolars" (Tyack & Cuban, 2001) potencien uns certs tipus de capital cultural i en deprimeixen uns altres, presenta el cas demolidor d'un grup d'infants de 3 anys, nens i nenes brillants, fills de famílies de la classe social més pobra a Anglaterra. Aquestes criatures treuen puntuacions en proves cognitives que es situen en el percentil 88; els mateixos nens i nenes després de tres anys d'escola infantil, als 5 anys d'edat han baixat fins el percentil 65 en les proves. En canvi un grup d'infants de 3 anys

amb algun retard cognitiu, fills i filles de les llars més riques, progressen del percentil 15 als 3 anys, al percentil 45 als 5 anys d'edat. Si aquesta tendència continués, afirma Ball, els nens d'entorns rics que anaven endarrerits als tres anys, probablement superarien els nens més pobres, però inicialment brillants acadèmicament, en els resultats de les proves als set anys (S. Ball, 2010). Efectivament, l'escola està presa d'una "dinàmica de classisme institucional i de control simbòlic" que grava als alumnes de classe social baixa o de minories culturals, que ja fou denunciada per Bernstein (1996), Bourdieu (1979), Dubet i Martucelli (1998) entre d'altres i que no hauria de passar per alt als gestors públics. En aquest sentit S. Ball en el seu article *Why education policy may be looking in the wrong place!* (2010) afirma que la política està buscant en un lloc equivocacat. Si es volen canviar les dinàmiques escolars no n'hi ha prou amb reformes educatives, cal introduir polítiques socials a favor de la igualtat d'oportunitats. I promoure una transformació profunda d'una cultura escolar construïda per paràmetres de classe mitjana, blanca i autòctona que no representa la diversitat d'infants i famílies, moltes de les quals es senten estrangeres a l'escola. Bernard Lahire (1995, citat a Collet et al., 2014) descriu l'efecte profund dels preconceptes que els mestres projecten sobre les famílies "Le mythe de la dimission parentale est produit par les enseignants qui déduisent à partir des comportements et des performances scolaires des élèves, que les parents ne s'occupent pas de leurs enfants et laissent faire les choses sans intervenir. (...) On ne les «voit» pas et cette invisibilité est immédiatement interprétée, surtout lorsque l'enfant est en difficulté scolaire, comme une indifférence à l'égard des affaires scolaires en général, de la scolarité de l'enfant en particulier».

Què configura aquesta distància? Aquesta llunyania? Aquestes barreres i incomprensions? És evident que els i les docents no som conscients que "allò escolar" i els nostres judicis escolars parteixen d'un "lloc social" (Collet et al. 2014).

Per a comprendre el contra-model que proposen els teòrics de la reproducció social ens cal repassar les bases que sostenien "l'escola republicana" que s'autodefinia com un tot integrat i funcional en l'acompliment de tres funcions bàsiques que descriuen F. Dubet i D. Martucelli (1998):

Funció de distribució: en atribuir qualificacions amb valor social l'escola contribueix al repartiment d'aquells llocs de treball exclusius per a diplomats. "La escuela repartía bienes con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales (Dubet & Martucelli, 1998 p.26). En relació a aquesta funció, la sociologia de l'educació s'ha plantejat dues preguntes fonamentals: quina relació es dona entre la posició social d'entrada dels estudiants al sistema i les qualificacions que han obtingut en sortir-ne? I en relació a la manera com el sistema educatiu acaba avalant el sistema social i les possibilitats reals de mobilitat: quins són els efectes de les qualificacions escolars en el sistema d'estratificació social?

Funció educativa: està vinculada a la voluntat de producció d'un subjecte d'acord a la utilitat social que en cada època s'espera. Durkheim, subratllarà el projecte cristià de transformació dels individus de l'escola francesa pre-republicana. Per aquest motiu l'escola està fora del món i apel·la a principis generals que funden una capacitat crítica i d'individuació. El debat sobre els valors i la cultura que transmet l'escola sempre té a veure amb aquesta necessitat d'objectivació dels principis que vol transmetre i de separació respecte a la cultura quotidiana.

Funció de socialització: té per objectiu integrar els individus a la societat, per tal de fer persones adaptades a una determinada tradició cultural en la que s'inscriu l'escola. "Al mismo tiempo que la escuela es un aparato de distribución de posiciones sociales, es un aparato de producción de los actores ajustados a estas posiciones." (Dubet & Martucelli, 1998 p.27)

La força dels treballs de Bourdieu i Passeron, a finals dels anys setanta, i de Bernstein als vuitanta, és haver establert un model crític a la paideia-funcionalista de l'escola republicana

subratllant el fet que la reproducció és alhora social i cultural: l'escola reproduceix la cultura que aprenen els individus i reproduceix les posicions socials que aquests ocupen en l'escala social.

Els postulats de Bernstein (1990) demostren que la cultura escolar no es “neutra” sinó que és un reflex de la distribució del poder en al societat. L'origen d'unes competències culturals diferenciades, sobretot en l'àmbit lingüístic, que es tradueixen en desiguals capacitats d'abstracció, es troba en la diferència de posicions en l'escala social. Atès que la cultura escolar es basa en gran part en exercicis de pensament abstracte, categoritzacions i anàlisis no vinculats directament a l'experiència, els infants de classe treballadora es troben en desavantatge. Bernstein arriba a aquesta conclusió a partir de l'experimentació amb diferents grups d'infants i l'anàlisi de com es configura el llenguatge, i estudia com aquests principis es transformen en el nivell subjectiu. L'autor afirma que les relacions de classe generen, distribueixen, reproduïxen i legitimen unes determinades formes de comunicació que es transmeten mitjançant codis de llenguatge dominants i dominats. Els codis posicionen als individus de manera diferenciada en el procés d'adquisició dels mateixos. Així, els codis són dispositius de posicionament culturalment determinats. El codi és un principi regulador, adquirit de forma tàcita, que selecciona i integra significats rellevants, formes de realització dels mateixos i contextos evocadors. En la pròpia definició es dona a entendre l'existència de significats irrellevants o de realitzacions il·legítimes o inadequades, per tant pressuposa una jerarquia en les formes de comunicació. En tot procés de comunicació, i per tant en les relacions d'aprenentatge, es donen unes relacions de referència privilegiades i privilegiants: el poder que s'atribueix a la persona que parla dependrà del valor que s'atorgui als significants que emet (grau de privilegi intern), però la manera com es construeix aquesta escala de valor dependrà d'unes relacions de poder externes al context (elements privilegiants). Per tant les relacions de jerarquia que regulen la comunicació es construeixen en la relació entre contextos. L'àmbit de la comunicació, amb les seves pràctiques i la producció textual, és l'espai visible, d'unes relacions tàcites, invisibles, en les que el posicionament de classe marca els codis que es dominen i per tant les regles de reconeixement i realització de les que està proveït cada subjecte (Bernstein, 1990).

Apareix així la cultura legitimada: la distància entre la cultura social i la cultura escolar està en el fonament d'una legitimitat cultural favorable als grups dominants. L'escola exerceix millor la seva funció de reproducció com més la dissimula, *invisibilitzant unes relacions tàcites*: gràcies a que el sistema educatiu no és un mer reflex de l'ordre social, i compta amb autonomia relativa, neutralitat i independència, està en condicions de posar el seu funcionament intern al servei de la reproducció social. La violència simbòlica és situa a la base de la reproducció de l'estructura de classes socials : tota acció pedagògica és objectivament una violència simbòlica en tant que imposa, a través d'un poder arbitrari, una arbitrarietat cultural (Bourdieu & Passeron, 1977).

Bernstein remarca la importància de la posició del qui emet “la veu”. Les relacions de poder estableixen “la veu” d'una categoria (subjecte/discurs) i situen als subjectes mitjançant els principis de les classificacions que estableixen. Distingeix entre dos tipus de pràctica pedagògica segons si les regles de jerarquia, seqüència i criteri són visibles o invisibles:

A. Les pedagogies visibles posen èmfasi en les “performances” (resultats, produccions, textos) de l'alumne i en la mesura en que aquestes s'ajusten als criteris normatius de la institució. Són pràctiques estratificadores de la transmissió, en les que es basa el sistema d'avaluació i de qualificacions acadèmiques.

B. En la pedagogia invisible només el transmissor coneix les regles discursives. No són estratificadores perquè estan menys preocupades per l'ajustament dels resultats a una norma comú. S'interessa més pels processos interns, cognitius de l'adquisició que pel producte que en resulta. No és tan jeràrquica perquè suposa que tots els adquirents comparteixen els procediments d'adquisició malgrat els seus productes siguin diferents.

Un últim apunt per a comprendre els mecanismes pels quals l'escola més que orientar-se a l'emancipació social dels individus acaba reproduint les seves posicions socials i marca les seves disposicions respecte l'itinerari educatiu és el concepte d'hàbitus. Tal com afirmen Bonal i Tarabini (2010), si no es coneix i es té en compte l'hàbitus dels individus i l'hàbitus de les institucions difícilment es podran alterar les condicions d'educabilitat ja que “las prácticas de los actores sociales se explican por la relación dinámica entre, por un lado, las estructuras sociales externas y las posiciones ocupadas por los sujetos en estas estructuras y, por otro, las estructuras sociales interiorizadas, incorporadas al agente en forma de esquemas de percepción, pensamiento y acción. Estas estructuras interiorizadas son, precisamente, los habitus; los esquemas a partir de los cuales se percibe el mundo y se actúa en él.” (Bourdieu, 2007). La cultura escolar, que es forja a partir de la cultura professional dels mestres, la capacitat d'obertura a l'entorn, el propi equipament i la disposició de l'espai, les estratègies pedagògiques i les relacions, entre d'altres, genera les condicions per les quals infants en idèntiques condicions socials tinguin apropiacions escolars molt diverses. “Cada escola constitueix un espai pedagògic i polític amb capacitat per reproduir la pobresa o per intentar superar els seus obstacles” (Tarabini et al., 2010 p.51).

Què poden i no poden fer les escoles?

Amb aquesta afirmació Tarabini i Bonal advocarien que les escoles, si afermen el seu compromís amb l'emancipació, poden arribar a trencar les condicions de la reproducció social. Respecte al que poden i al que no poden fer les escoles tornem a l'article l'Stephen Ball (2010) que justament argumenta que si només s'actua amb estratègies pedagògiques no es podrà resoldre un conflicte de naturalesa social. Per demostrar-ho recupera l'evidència d'estudis recents sobre variabilitat de rendiment en relació als indicadors de classe social: Wiliam (2008, citat per Ball 2010) sosté que en l'obtenció del GESO²³ l'efecte atribuïble a l'escola seria del 7% sobre un 93% dels factors externs. Altres estudis mostren que l'escola pot compensar entre el 30 i el 35% de les diferències inicials, però no més (Martínez-Celorrio, 2015). Part d'aquestes investigacions suggereixen que les escoles més eficaces tendeixen a millorar els èxits de tots els estudiants, però que no eliminen els patrons generals de diferència en relació als antecedents dels estudiants (Harris i Bennett, 2001, citat per Ball 2010). Martínez-Celorrio posarà l'accent en la importància de l'etapa 0-3 per anivellar les diferències d'origen, i en base a estudis més recents als EUA, menciona la potencialitat de les metodologies d'aprenentatge basat en projectes (ABP) que permetrien l'alumnat de minories o de classe treballadora anivellar coneixements en base a la transversalitat de les matèries i a la personalització didàctica (Martínez-Celorrio, 2015).

Si bé les escoles, i més concretament els mestres, poden tenir efectes positius en les oportunitats, els itineraris i les expectatives d'alguns estudiants, aquests efectes individuals difícilment es traslladen quantitativament en els resultats de mobilitat social que recullen les estadístiques. L'estudi sobre “Els canvis recents en la Mobilitat intergeneracional a Gran Bretanya” (Blanden i Machin, 2008, (citat per Ball, 2010) mostra que la mobilitat de intergeneracional per als nens nascuts en el període 1990-2000 s'ha estancat. L'època daurada de la mobilitat va ser per les generacions de postguerra, però a partir de 1970 hi ha una forta davallada, a partir de la qual serà recurrent, en els discursos oficials, la preocupació per la incapacitat de l'escola de trencar “el sostre de vidre” de la mobilitat social ascendent. S'Ball aporta dos arguments en la línia de la reproducció social: en primer lloc el fet que les escoles estan socialment esbiaixades, marcades per un “classisme institucional” a favor de les classes mitjanes autòctones, arrelat en el sistema i reproduït sistemàticament a través de diversos processos d'accés, d'organització i de selecció. En segon, el diferencial de capital educatiu (en forma de recursos materials i simbòlics) que cada família aporta més enllà de l'horari

23 GESO: graduat d'ensenyament secundari obligatori

lectiu. Cal per tant buscar més enllà de l'escola per explicar les limitacions de "l'ascensor social educatiu" (Martínez-Celorrio, 2016), i posar en el còmput del capital cultural de cada alumne "l'economia de la seva família". (Ball, 2010)

Intentar explicar les desigualtats de classe a través del capital cultural i material de la unitat familiar ens pot empènyer cap a conceptes relliscosos, construïts des de la teoria del dèficit, que patologitzen les famílies amb menys recursos. Les polítiques compensatòries s'han fonamentat en el concepte de dèficit i s'han orientat a la provisió de recursos (més materials que simbòlics) per a la igualació d'oportunitats, però en cap cas s'han plantejat revisar els patrons de les cultures escolars profundes que actuen com a llast per als infants pobres. La novetat ha estat, tal com hem vist en l'anterior capítol (Albaigés & Martínez, 2012; Savage et al., 2005b), posar el focus en les estratègies de les classes mitjanes per enriquir els itineraris formatius dels seus fills i filles amb l'oferta d'activitats educatives extraescolars, a les quals sovint els infants més pobres no hi tenen accés, situant aquí les accions per a minorar la bretxa en les desigualtats educatives. Per tant, en la valoració de l'èxit o el fracàs d'un alumne, no només hi ha en joc la seva capacitat d'aprenentatge i d'esforç individual, sinó l'esforç col·lectiu de la seva família que, en el cas de les classes mitjanes es tradueix en una dedicació molt directa sobre el treball escolar que es traduirà en una clara avantatge de posició (S. J. Ball, 2010). Seguint Bourdieu (Bourdieu, 1988) les desigualtats es produeixen en una interacció complexa i dinàmica de les estructures i processos que impliquen decisions estratègiques, on les famílies posen en joc tant els valors i les prioritats, com el capital i els recursos disponibles per a dur a terme certes accions. Impliquen posicionaments que les famílies prenen aplicant els codis de la pròpia família (*habitus*) i certes formes de complicitat, "auto-exclusió", o clausura, com són les decisions que impliquen l'evitació de llocs que no són per a "gent com nosaltres". Decisions que descansen sobre el que es percep i s'entén pel que fa a com el món s'ordena i permet valorar allò que ha de ser elegit i allò que ha de ser evitat (Bourdieu, 1988).

Les desigualtats es formen i es reproduïxen tant en el nivell macro, en l'àmbit de les polítiques i els processos de govern, com en el nivell meso, dins la societat civil, o a les escoles, a través dels "ordenaments institucionals" com són les formes de racisme, sexisme i classisme, fins al nivell micro de la unitat familiar que reproduïx certs patrons culturals. Malauradament les polítiques educatives no acostumen a incloure una perspectiva complexa en l'anàlisi de la desigualtat perquè es cerquen solucions ràpides i simples i "acaben posant les energies en el lloc equivocat" (Ball, 2010).

3.3. Relació família-escola i expectatives familiars en l'educació

Gran part de la literatura consultada en els apartats sobre reproducció social, capital cultural o estratègies de classe i *habitus* acaben fent referència a la relació entre la família i l'escola i a les desigualtats en termes d'oportunitats que aquesta relació genera. En el capítol 3.3. ja s'ha parlat de la distància existent entre l'escola i la família en termes de participació democràtica, i en l'apartat que segueix entrarem més a fons en la manera com la relació entre pares i mares, mestres i alumnes acabarà tenint un impacte en els resultats educatius. S'ha citat més amunt l'expressió de Collet i Tort, sobre la "incomoditat estructural" entre mestres i famílies, que en aquell context feia referència a la governança i aquí apliquem en termes d'itinerari educatiu. Els autors observen que els mestres atribueixen a les famílies de l'alumnat amb baix rendiment gran part de les causes dels seus problemes a l'escola, en lloc d'adonar-se que si s'aconseguís involucrar a la família, aquesta seria part de la solució. Es pregunten com, davant de tanta evidència respecte el pes de la família en l'educació dels infants, l'escola no incorpora el seu potencial generant per als progenitors un lloc reconegut, definit (amb els rols clars) i estructural en la institució (Collet & Tort, 2014).

Continuïtats i discontinuïtats família-escola

La literatura vincula l'èxit educatiu i els bons rendiments escolars a cinc eixos bàsics: les característiques i recursos propis de l'individu; l'ambient social i els recursos de la família; els elements dels sistemes educatiu, econòmic, laboral, territorial; el paper del centre, i la vida a l'aula amb cada professor (Collet & Tort, 2011 p. 30). Però més enllà d'aquests factors existeix una perspectiva cultural que posa en relació la cultura escolar (*habitus* institucional) i la cultura familiar (*habitus* familiar) que ha mostrat la seva potència alhora d'explicar continuïtats i discontinuïtats entre aquestes dues esferes, i el seu impacte en els itineraris educatius dels infants (Abrams & Gibbs, 2002; Reay & Ball, 1998; Tabarini i Bonal, 2010). Bernstein ho formula des del model analític de la reproducció social i cultural amb les següents paraules: "A l'escola les categories de discurs estan tant aïllades que la veu del discurs educatiu, està totalment separada de "les veus" de l'alumnat (amb les seves subveus determinades per edat, gènere, ètnia, classe). Cada ú parla des de la seva total especialització. (...) De la mateixa manera que una classificació forta de gènere tracta de justificar-se a si mateixa en termes d'ordre natural, no arbitrari, la classificació forta d'agents i discurs educatiu pretén justificar-se en termes d'ordre natural dins del discurs (lògic), establint un ordre natural d'adquisició (biològic) i un ordre natural de relació entre discurs educatiu i jo (subjecte) educatiu". (Bernstein, 1990 p.39)

Acabem de veure que la cultura escolar no es "neutra" i que en ella es reflecteix la distribució del poder en al societat. L'escola transmet una "cultura legitimada", i és precisament en la distància entre la cultura social i la cultura escolar que es fonamenta la legitimitat cultural favorable als grups dominants (Dubet & Martucelli, 1998 p.407). Recuperar la veu de les experiències escolars d'alumnes i les seves famílies, ha estat justament el valor de gran part de les etnografies escolars que permeten conèixer la manera en que els actors, individuals i col·lectius, combinen les diverses lògiques de l'acció que estructura el món escolar. Segons Dubet i Martucelli (1998) l'experiència escolar té una doble naturalesa: és un procés mitjançant el qual els actors, individualment, construeixen la seva experiència, i per una altra banda és un marc d'actuació en el que les lògiques del sistema escolar s'imposen, sense que l'individu tingui capacitat d'escollir-les.

Des d'aquesta perspectiva Collet i Tort formulen una pregunta de recerca que podríem dir, es troba a la base de tota la investigació sobre relacions família-escola: "si es modifiquen certs elements de la cultura escolar per tal de millorar els vincles dels docents amb les famílies, els resultats acadèmics de l'alumnat podrien ser millors globalment i més equitatius?" (Collet & Tort, 2011 p.32).

Per definir la cultura escolar és útil el concepte "gramàtiques escolars" de David Tyack i Larry Cuban que posa en joc des de la configuració d'espais, temps, pràctiques i rituals escolars construïts al llarg del temps, fins al nivell més profund de les suposicions i creences comunes als membres d'una organització que actuen de manera inconscient i que donen per suposada la visió que una organització, en el nostre cas una escola, té de si mateixa i del seu context. És la manera com "es fan les coses aquí". Una estructura tan incorporada a l'ADN de la institució escolar, que sovint no es coneix fins que es trenca alguna de les seves regles tàcites (Tyack & Cuban, 2001). A partir d'aquesta perspectiva, ens podem preguntar quins canvis en "allò escolar" caldria fer per tal de superar "l'alteritat familiar", és a dir, el fet que les diferents famílies (especialment aquelles amb menys capital cultural però no només amb això) vegin i visquin l'escola com una entitat aliena, que no és "seva", que no forma part del seu "nosaltres col·lectiu" (Collet & Tort, 2011). Certs autors classifiquen aquesta distància mútua de "reificació", per referir-se a la manca de sentit de l'escolaritat i de la no apropiació d'un itinerari educatiu que l'escola "ha dissenyat per mi", però en el que jo no m'hi compto (Bonal & Alegre, 2003). La distància física i simbòlica entre escola i família està feta d'una distància social, relacional i cultural entre docents i alumnat, família i comunitat.

"Lo importante no es que los padres crean en la escuela, que la reconozcan como mecanismo de movilidad social ascendente y de inserción sociolaboral de los hijos, sino que realmente la sientan como algo suyo,

un espacio perteneciente al “nosotros” colectivo. (...) Ante padres que sienten la escuela como suya, hay padres que sienten hacia la escuela y los maestros un respeto distante, casi jerárquico. Ven la escuela como una entidad que les es ajena; (...) la reificación de la escuela y del sistema escolar es el verdadero origen del fracaso escolar, no las actitudes de pasotismo o de confrontación de los padres hacia la escuela.”(Bonal & Alegre, 2003)

Amb la necessitat de “justícia en el reconeixement” arribem a les aportacions de Nancy Fraser, que en plantejar el dilema ètic respecte la idea de justícia basada en la distribució igualitària dels béns o en el reconeixement de la diversitat cultural, aborda el conflicte bàsic respecte al desajustament entre allò social (material) i allò cultural (simbòlic). Fraser, d’acord amb Bourdieu, afirmarà que la indiferència a la diferència acaba erosionant la igualtat social (Fraser, 2001). En la proposta teòrica de Fraser, la clau per a superar aquesta dicotomia consisteix en treure el reconeixement del camp de la identitat cultural i situar-lo en el camp de les relacions socials. Aparentment el respecte a la diversitat cultural (des d’una perspectiva multiculturalista) podria comportar una relació més igualitària, però alerta del risc de replegament identitari, exclusiu i no inclusiu, dels posicionaments centrats en la identitat grupal com a objecte de reconeixement. Per aquest motiu proposa una forma alternativa de tractar el reconeixement, no com a identitat sinó com a estatus social. En el que ella anomena “model d’estatus” el que reclama reconeixement no és la identitat sinó la posició del grup en relació a la resta de grups en interacció social. La falta de reconeixement no significa depreciació o deformació de la identitat grupal sinó que significa subordinació social en no ser reconegut en igualtat de condicions com un soci en la vida social. Per reparar la injustícia es necessita una política de reconeixement d’estatus i no tant de reconeixement d’identitat (Fraser, 2001 p.24).

Lynch aprofundirà en l’anàlisi de la desigualtat de poder, vinculant la manca de reconeixement i estatus amb la manca de representació en els espais de presa de decisions que pateixen els col·lectius minoritzats, que queden al marge en les relacions de poder que s’estableixen en les escoles o altres espais del sistema educatiu. “A les escoles, el no-reconeixement cultural o la tergiversació, es fonamenten en les pràctiques i processos de provisió i avaluació del currículum, en els enfocaments pedagògics, la cultura entre iguals i les normes d’organització” (Lynch & Baker, 2005 p. 143)

Seguint en la línia discursiva, que reivindica el reconeixement de la diferència i la igualtat de condicions de veu per a tot tipus d’alumnat i de família a l’escola, és interessant el treball de Carmen Mills i Trevor Gale (2004) que exposa el cas de centres educatius en regions empobrides i amb presència de col·lectius indígenes a Austràlia, on un canvi en la cultura escolar i l’*habitus* institucional ha permès incorporar els pares amb èxit en el si de la comunitat educativa. En donar la paraula a un col·lectiu de progenitors tradicionalment silenciats s’observa que les seves raons per no participar a l’escola difereixen completament de les que projecten els docents al respecte d’aquesta absència. Per analitzar les posicions de cada ú els autors utilitzen el concepte de camp de joc de Bourdieu, de manera que es puguin fer explícits tots els elements de posició existents (Mills & Gale, 2004) .

Les escoles haurien de repensar que és el que esperen de les famílies i respondre a aquesta pregunta des d’una perspectiva de “justícia de reconeixement” que permeti superar la culpabilització i el dèficit atribuït a les famílies. En la mesura que es superi una relació de subordinació i totes les famílies, fins i tot les que es troben en situacions de marginalitat, siguin reconegudes com a participants en la comunitat educativa, milloraran les oportunitats educatives dels infants. “Per a que això succeeixi els pares han de ser vistos com a socis, desenvolupant un rol principal en l’educació dels infants”. (Mills & Gale, 2004)

Que esperen els docents de les famílies?

En la complexa relació família escola veiem que les projeccions, les expectatives dels docents, i de la institució cap a les famílies de l’alumnat definiran la textura d’aquesta relació.

M. Fernández-Enguita sosté que una part de la desconfiança que els mestres projecten en els pares prové de la delegació de la funció de custòdia, que ha passat de la família (des de la incorporació de la dona al mercat de treball) cap a l'escola. L'autor sosté que la crisi de la funció de custòdia que presenta la família va associada a la crisi de la funció de socialització; el fet que durant la infància i l'adolescència el temps escolar ocupi un percentatge més elevat que el temps de família o de comunitat decantaria la balança de la socialització cap al domini escolar en detriment de la família. Precisament ha estat en el procés de redistribució de les funcions de custòdia, socialització i control que s'han renegociat les relacions entre escola i família, establint una jerarquia en la que l'escola ostentarà la superioritat normativa i moral. Tot i que les incomprensions són mútues, l'escola disposa de les normes i les pautes per traduir la distància en sistemes de gratificació i de sanció: unes qualificacions que tenen un clar impacte en les trajectòries acadèmiques i professionals de l'alumnat (Fernández-Enguita, 2007).

Segons Bonal aquesta incomprensió i distància ve donada perquè l'escola es regeix per unes expectatives d'identificació expressiva que no poden donar-se per descomptades en determinats estils de socialització familiar. Els docents no esperen tant que alumnes i les seves famílies entenguin que es fa a l'escola i perquè es fa, sinó que esperen que comparteixin els seus valors i els seus objectius. "I aquí rau la primera matèria de la reificació institucional. L'arbitrarietat cultural té lloc precisament en el procés d'ignorar altres dimensions expressives de l'experiència que poden diferir, i difereixen, sobre el que hauria de ser un bon alumne. L'escola demana allò impossible: ignora altres formes expressives i reclama adhesió incondicional a l'expressivitat escolar" (Bonal, 2007 p.40). L'objectiu per a la millora de les relacions família-escola no s'hauria de centrar en apropar mons expressius i codis culturals diversos sinó en treballar per a reconèixer-los: que pares i nens entenguin perquè la escola fa el que fa sense que això comporti necessàriament ressocialitzar-los en els valors de la institució. Per a que això fos possible s'hauria de fer una lectura crítica de la cultura legítima i hegemònica que tenyeix la cultura escolar (Dubet & Martucelli, 1998).

L'esquema de Fernández-Enguita (1988) que adapta un model analític de Bernstein referit a les actituds de vinculació o desafecció de l'alumnat respecte la institució escolar, és útil per a situar a les famílies en una escala de relació amb l'escola en base a posicions de major o menor vinculació. L'esquema analític (veure Gràfic 1) permet creuar la dimensió expressiva, es a dir el grau d'afinitat respecte els valors que transmet l'escola i les seves pautes culturals, amb l'adhesió respecte la dimensió instrumental, es a dir amb el tipus de qualificacions i d'alfabetitzacions que proveeix l'escola.

Gràfic 1. dimensions de la vinculació família-escola



Font: elaboració pròpia

Si aprofundim en què esperen els docents de les famílies (Vincent, 2014), veurem que a l'etapa primària l'escola demana als pares molta col·laboració activa en rols diversos a part del seguiment educatiu, (per exemple coses com haver de fer pastissos o vestits per a actuacions). Les mares, per ser les que tenen majors probabilitats de fer d'enllaç amb l'escola i d'ocupar-se del progrés educatiu dels fills, són les que hauran de respondre a les contínues demandes escolars, i depenent de la seva situació laboral i familiar, tindran major o menor disponibilitat de fer-ho. Carol Vincent (2014) observa com en les famílies amb més capital educatiu i econòmic, les mares sovint opten per reduir l'horari o per no treballar per a dedicar-se plenament als requeriments del seguiment escolar dels fills, o bé deleguen aquestes tasques en una altra persona cuidadora. Pel contrari, les mares que ocupen llocs de treball amb baixa autonomia i flexibilitat corren el risc de ser vistes com "males mares" pels mestres, per l'escassa presència a l'escola, on normalment presència s'associa a interès. Vincent, il·lustra la pressió moral respecte la maternitat que els i les mestres projecten en les mares, amb el cas de les mares afroamericanes entrevistades en la seva recerca a Anglaterra; una d'elles explica com havia de combatre els estereotips de gènere, raça i classe per a ser vista com una "bona mare". I afegeix que mai deixaria de portar "la nena a l'escola amb la roba planxada i les sabates relluents i sandvitxos de pa integral que es *vegi* que són saludables". Vincent fa notar que fins i tot el menjar que porten els nens a la carmanyola ha esdevingut una mostra de "moralitat" sobre ser o no ser una bona mare, segons uns patrons del que és saludable per a la classe mitjana (Vincent, 2014 p.40-41).

Al nostre país, els docents consideren, segons l'enquesta feta a diverses comunitats espanyoles de Garreta i Llebot (2003) (citada a Garreta, 2007) que la participació de les famílies és excessiva en un 0'5%, satisfactòria en un 25%, suficient en un 39%, insuficient en un 33% i inexistent en un 1'5%. Per tant estarien aprovant, sense massa entusiasme, la participació de pares i mares pel que fa a assistència a reunions, esdeveniments escolars i acompanyament educatiu dels seus fills i filles. El professorat enquestat destaca que, segons l'origen, les famílies que més s'ajusten a la participació que d'elles espera l'escola són les autòctones de cada comunitat autònoma, i per contra les que presenten una participació menys adequada són, per aquest ordre, les gitanes, les magrebines i les subsaharianes. De manera que es posa de manifest un cop més la dificultat de la institució escolar per reconèixer, i donar estatuts d'igualtat (Fraser, 2001), a les diversitats socials, familiars i culturals. En el discurs dels docents entrevistats per Garreta i Llebot, destaquen arguments que situen recurrentment el *dèficit* del costat de les famílies "que no ens entenen", "no saben l'idioma" o "no s'ajusten" als requeriments escolars. Pel contrari, en una enquesta més recent del propi Garreta sobre la participació de les famílies a les Ampes, en la que els que responien eren pares o mares membres de la junta de l'Ampa, es destaca que aquests també troben que les famílies en general s'impliquen poc (un 66% ho veu així) però consideren que les possibilitats de millora les ha de construir l'escola obrint més i millors espais de diàleg (Garreta Bochaca, 2008).

Híper-responsabilitat parental

Si els docents, tal com acabem de veure, són els primers que situen la responsabilitat del compromís amb l'educació dels infants al cantó de les famílies, entès com un compromís expressiu amb el model formatiu que reben a l'escola, la societat en general, travessada pel model neoliberal, reblarà el clau de la responsabilització parental, desplaçant així l'exigència d'una bona educació per a tothom, de l'esfera pública a l'esfera privada. Tal com exposa Carol Vincent (2014) des de finals del segle XX i inicis del segle XXI les responsabilitats parentals s'han vist incrementades més enllà de la cura i l'educació. L'ortodòxia neoliberal de la "responsabilització" posiciona a les persones com a responsables individuals de desenvolupar la seva biografia i la seva trajectòria vital amb èxit, des-responsabilitzant així a l'estat (Beck, 1992 citat a Vincent, 2014).

Per extensió, aquesta mateixa ideologia situa als pares com a màxims responsables dels èxits o fracassos de les trajectòries dels seus fills. Malgrat reconèixer el pes dels comporta-

ments parentals en l'educació, centrar les polítiques en aquest focus i obviar les condicions materials del context familiar on creix l'infant és passar per alt les condicions d'educabilitat que hi ha en joc. El missatge que s'envia a les famílies des d'aquest posicionament seria que ocupar-se correctament dels fills és una tasca senzilla si es segueixen unes determinades pautes, independentment de les condicions de treball, habitatge, salari en les que viu cada família (Vincent, 2014 p.35). Aquest desplaçament de la responsabilitat educativa cap a l'esfera privada tindrà conseqüències evidents en l'equitat, tant per la impossibilitat de les famílies de classe treballadora o d'origen immigrant de fer-se càrrec del plus que els exigeix l'escola, com per la histèresis que la responsabilització ha provocat en les famílies de classe mitjana que veuen en joc el valor moral de ser un *bon* pare o una *bona* mare, i el risc social de mantenir posicions a l'escala de les qualificacions. Reay utilitza una metàfora del mercat per a fer evident aquesta tensió:

“Las escuelas se ven cada vez más como inversiones de riesgo. Se convierten en el equivalente educativo de las acciones y las participaciones bursátiles. Y como en la bolsa, requieren vigilancia y un seguimiento atento para mantener su valor y asegurar unos beneficios” (Reay & Ball, 1998a p.151).

Finalment les famílies de classe mitjana acaben exercint una estreta vigilància i control sobre les actuacions pedagògiques de l'escola, en una estratègia que James et al. (2010, citat a Vincent, 2014) anomena “gerencialisme parental” i que té per objectiu eliminar qualsevol incertesa en l'itinerari educatiu de l'infant. Aquestes famílies de classe mitjana professional, utilitzaran “recursos genèrics de classe” (Lareau, 2011) en la seva relació amb l'escola. Uns recursos de classe que donen als progenitors la percepció de que tenen el dret de que l'escola, i els docents, satisfacin les necessitats dels seus fills i filles per damunt de tot, i la confiança de tractar als professionals de tu a tu, ser exigents, i de saber que si no es resol la seva problemàtica poden recórrer a instàncies més altes. Vincent anomenarà aquest col·lectiu de pares i mares amb una gran presència supervisora a l'escola, com a “gestors de risc”, i observa, en base a l'etnografia, que són pares que no deixen l'educació dels seus fills a les mans dels mestres, ni deixen la més mínima esclatxa a l'atzar en l'itinerari educatiu de les criatures. “Malgrat tenir un bon concepte de l'escola, la seva confiança respecte al tasca dels mestres era restringida i assumien la necessitat de tenir un control i un contacte proper. (...) També hi ha testimonis que remarquen el fet d'assistir a les reunions pedagògiques com un deure i una responsabilitat de “bona mare” (Vincent, 2014 p.39).

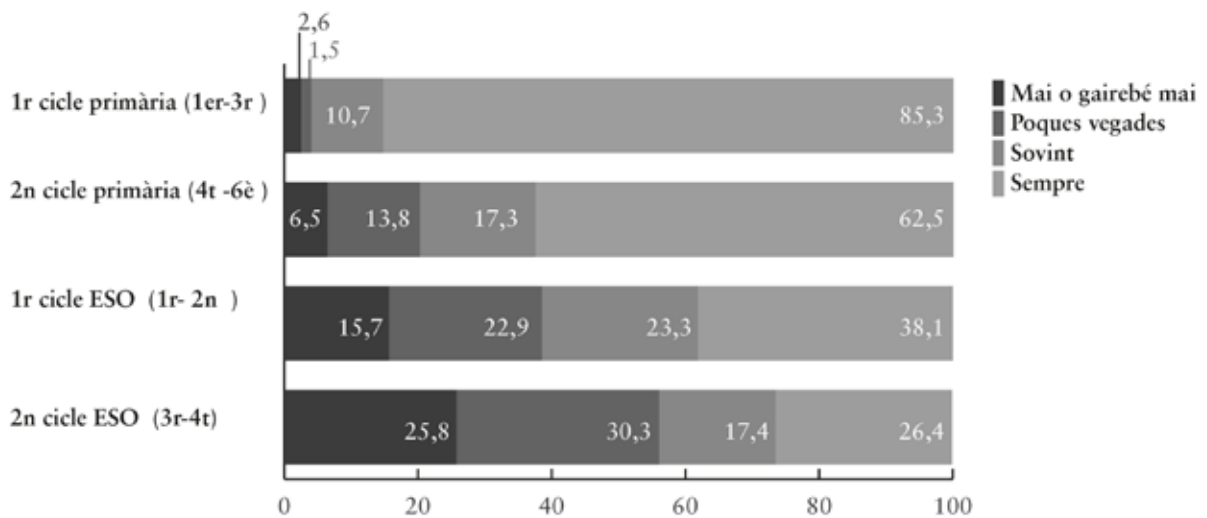
Totes les etnografies detecten la dificultat de les famílies novingudes per a relacionar-se amb l'escola, en primer lloc perquè no es resol la barrera idiomàtica (manquen traduccions tant de les informacions escrites com per a les entrevistes o reunions) que dificulta la comprensió literal i simbòlica de les dinàmiques escolars, i en conseqüència entorpeix també el seguiment parental de l'escolarització de fill o filles, malgrat voldrien fer-ho. Els progenitors es veuen obligats a confiar en l'escola però, segons Vincent, es tracta d'una confiança forçada i plena de dubtes, que defineix com de “silenci eixordador” en contraposició a la “veu” potent de les famílies autòctones de classe mitjana. En aquest sentit és interessant l'observació de Stuart Greene (2014, citada a Vincent, 2014) respecte el rol del silenci en pares i alumnes afroamericans de classe baixa en una escola dels EUA. Descriu la lògica del silenci entre alumnes, com una estratègia productiva per a protegir-se en converses que els podrien deixar exposats a la crítica o podrien posar en perill el sentit de la identitat que volen projectar. En el cas dels pares el silenci és interpretat pels mestres com una falta d'interès, quan s'hauria d'interpretar en un context sociopolític, com l'espai escolar, no exempt de relacions de poder. Un altre subgrup de famílies es distancia de l'escola perquè la viuen com un àmbit separat de la llar i atorguen als mestres una confiança com a experts en la matèria, la relació

d'aquest grup amb l'escola rebrà el nom de “confiança donada”. (Vincent, 2014)

Les famílies majoritàriament són presents a les escoles

Tanquem l'apartat dedicat a la relació família-escola recuperant altre cop les dades de la recerca²⁴ "Famílies amb veu" a Catalunya (Comas, Escapa, et al., 2014) que són interessants per com creuen el perfil sociocultural i econòmic de les famílies amb la seva forma d'implicació a l'escola, arribant a establir unes tipologies ideals de participació. La recerca conclou afirmant que pares i mares tenen una forta presència a l'escola i majoritàriament estan implicats amb l'educació dels fills, malgrat com hem vist més amunt, el professorat no sigui tant optimista en aquest aspecte. S'estableixen tres nivells progressius en aquesta participació: en el nivell més baix hi ha les activitats d'acompanyament individual a l'escolarització, que des de l'escola s'exigeixen com a compromís mínim de coresponsabilitat (ajudar a fer els deures o assistir a les tutories del fill o filla), en el segon esgrao hi trobaríem les activitats que suposen involucrar-se directament a la vida del centre però de manera informal o esporàdica, i en el tercer esgrao s'hi situa la participació formal, estructurada en espais institucionalitzats com l'Ampa o el Consell escolar, que requereixen un compromís i un espai de representativitat de la resta de famílies.

Gràfic 2. Freqüència amb la que els pares ajuden o supervisen els deures del fill/a segons el cicle educatiu que cursa el fill/a. Catalunya, curs 2012-2013



Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta "Famílies amb veu" a pares o mares (FJB)

1. En l'acompanyament individual, la immensa majoria de mares i pares afirma que supervisa o ajuda als seus fills amb els deures, en concordança als nivells educatius que requereixen més suport o més autonomia. Al cicle inicial de primària el 96,5% de mares i pares responen que sovint o gairebé sempre supervisa o ajuda als seus fills amb els deures. Al cicle mitjà de primària el 87,9% i al cicle superior el 78,1%. Al primer cicle de l'ESO el 61,4%, i al segon cicle el 43,8%.

En el segon aspecte de l'acompanyament individual, que té a veure amb assistir a les tutories i estar informats, l'enquesta afirma que el 98,7% de les famílies van a la reunió d'inici de curs i/o a la reunió o reunions amb el tutor/a del fill/a per conèixer el procés d'aprenentatge

24 L'enquesta a famílies va ser realitzada telefònicament entre març i abril de 2013 a una mostra de 1500 famílies representativa del global de famílies catalanes amb fills escolaritzats d'entre 0 i 16 anys, i seleccionada a l'atzar a partir d'un sistema d'estratificació en funció de les següents variables: etapa escolar, lloc de naixement dels progenitors i situació laboral de la mare. (Comas, Escapa, et al., 2014 p.16)

del fill/a i/o el funcionament del centre on estudia. Malgrat les dades parlen d'una assistència majoritària, si distingim entre pare o mare ens adonem que la major part de pares són absents a l'escola:

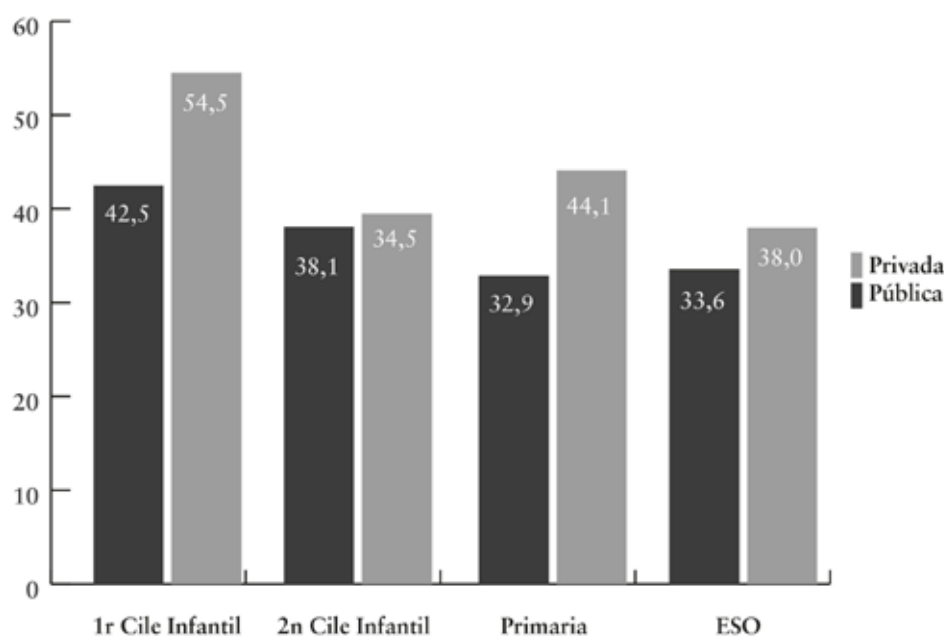
Taula 1. Qui ha assistit a la reunió amb el/la mestre segons etapa educativa que cursa el fill/a i naturalesa del centre (en percentatges). Catalunya, curs 2012-2013

	1r cicle Infantil		2n cicle Infantil		Primària		ESO	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Mare i pare	47,1	51,1	48,9	54,2	38,9	52,1	36,2	51,2
Mare	47,1	40,8	42,4	38,8	54,0	44,1	49,1	42,1
Pare	5,8	6,1	7,6	7,0	5,9	3,8	14,1	5,6
Altres	0,0	2,0	1,1	0,0	1,2	0,0	0,6	1,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Nota: Només s'inclouen aquells casos que han realitzat, com a mínim, una reunió amb el tutor/a.

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta "Famílies amb veu" a pares o mares (FJB).

Gràfic 3. Assistència a xerrades temàtiques o escola de pares segons etapa educativa que cursa el fill/a i naturalesa del centre. Catalunya, curs 2012-2013.



Nota: percentatge de famílies que assisteixen sovint o molt sovint sobre el total de centres en què s'ofereix aquest servei.

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta "Famílies amb veu" a pares o mares (FJB)

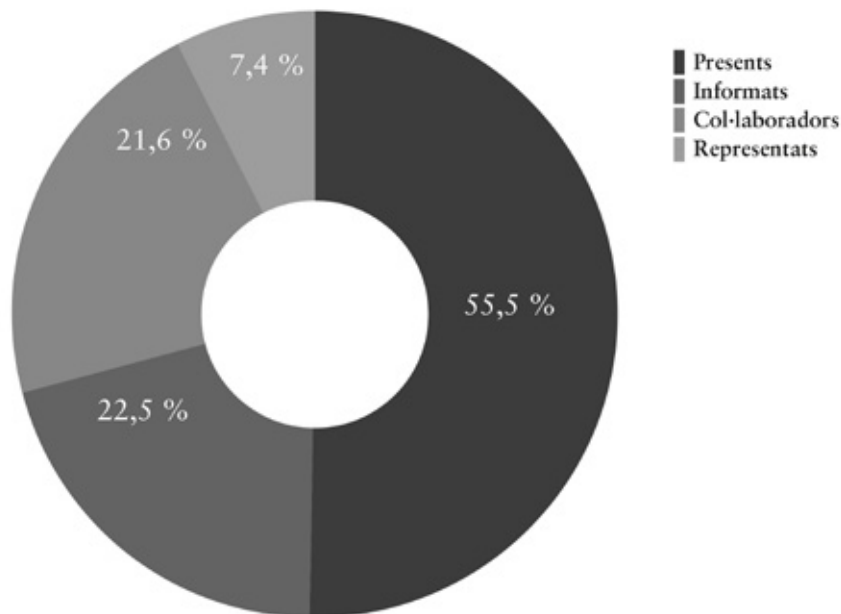
2. Pel que fa a la participació informal a la vida del centre, les dades informen que el 75,8% de les famílies assisteixen a activitats lúdiques o formatives organitzades pel centre o bé per l'Ampa i dirigides o obertes a les famílies, com festes, excursions, xerrades o sessions de l'Escola de pares. El 27,3% dels pares i mares col·laboren activament amb l'Ampa o en comissions de treball del centre.

3. Finalment, en l'estadi de la representació formal, trobem que el 7,4% dels progenitors ostenten un càrrec de representació, ja sigui a com a membre de la junta de l'AMPA o com a representant al consell escolar del centre.

A partir de les dades la recerca “Famílies amb veu” defineix quatre tipologies ideals de mares i pares segons el nivell de participació que tenen a l’escola:

- Els *informats*, les *informades*, inclou aquells casos en què l’únic intercanvi que té la família amb l’escola és en les reunions d’inici de curs grupals o bé a les tutories. En aquest grup hi ha el 20,5% de les famílies.
- Els *presents*, *les presents*, són els que, a més de mantenir-se informats sobre el seu fill en les tutories, també fan “acte de presència” a l’escola, assistint a les festes o altres activitats lúdiques o formatives organitzades al centre i obertes a les famílies; són la meitat (50,5%) dels pares i mares.
- Els *col·laboradors*, *les col·laboradores*, són els que participen activament a l’AMPA o en alguna comissió de treball del centre, és a dir, aquells que “s’arremanguen les mànigues” per ajudar, organitzar, donar suport puntual o freqüent, tot i que no tenen un càrrec formal assignat. Són el 21,6%.
- I per últim, els, les *representants*, que són aquells pares i mares que ostenten un càrrec, ja sigui a la junta de l’AMPA o bé al consell escolar i que, per tant, no només col·laboren activament en les activitats i serveis que s’organitzin, sinó que tenen una responsabilitat de representació del conjunt de pares, així com de gestió de l’associació en el cas de l’AMPA. Ho són el 7,4%.

Gràfic 4. Tipologia de participació (tipus de pares i mares segons la participació que tenen al centre). Catalunya, curs 2012-2013.



Nota: S’han exclòs els casos amb una participació nul·la: només 10 casos.

Font: Elaboració pròpia a partir de l’enquesta “Famílies amb veu” a pares o mares (FJB)

És interessant comparar la tipologia de participació que estableix la recerca “Famílies amb veu a Catalunya” amb la proposta analítica que fa Carol Vincent, (Vincent, 2014) distingint tres tipus de posicions que poden adoptar els pares respecte l’escola. Ella, agafant la dimensió de la relació i no la intensitat de la participació com feia la tipologia de “Famílies amb veu”, distingeix entre: els pares com a socis, els pares com a consumidors i els pares com a ciutadans.

1. Els “pares com a socis” és el rol que apareix en els textos normatius i oficials de les administracions educatives angleses. Malgrat la idea de soci portaria a pensar en una relació d’horitzontalitat i reconeixement mutu entre pares i mestres, en la pràctica aquesta horitzontalitat no es dona, ja que més que tractar-se coma

socis els mestres tracten als pares com a aprenents o seguidors. Les escoles volen famílies que recolzin les seves decisions, que siguin espectadores en els esdeveniments escolars i que a més aprenguin a fer les coses, com el seguiment dels deures, l'aportació de material o la roba que cal portar, tal com les marca l'escola. Deixant molt poc espai per al veu parental, el debat o el diàleg.

2. Els “pares com a consumidors”, és la figura dominant des de la implementació del mercat educatiu: té a veure en la responsabilitat parental de fer una bona elecció d'escola. En la mesura que s'eixamplen les possibilitats d'escoles diferenciades dins del propi sistema públic (a Anglaterra existeixen les escoles lliures i les acadèmies que són públiques però de gestió privada que no estan obligades a seguir el currículum oficial) creix la pressió sobre la necessitat de fer una “bona” tria.

El tercer rol, el dels “pares com a ciutadans” apel·la a la participació de les famílies, i és el que queda més en entredit per la manca d'estructures democràtiques a l'escola. Segons Vincent, l'escola per mantenir la seva legitimitat hauria d'obrir espais a la participació dels pares i escoltar la seva veu com a peça fonamental pel futur dels infants. (Vincent, 2014 p.42)

Barreres, objectives o simbòliques, a la participació

No és cap novetat que el capital econòmic i cultural de les famílies té una incidència clara en els resultats acadèmics de les criatures, i hem estat resseguint les dificultats de relació de l'escola amb les famílies de classe treballadora o d'origen immigrat per una manca de reconeixement de la diversitat cultural. La novetat de l'enquesta “Famílies amb veu” (Comas, Escapa, et al., 2014) és que aporta dades quantitatives que permeten dimensionar com aquestes variables condicionen a l'alça o a la baixa el nivell de participació a l'escola. La recerca conclou que totes les famílies, sigui quina sigui la posició en l'escala social, assisteixen més o menys per igual en aquells aspectes d'implicació directa amb el progrés educatiu del fill o filla com són les tutories i les reunions informatives. En el cas de la tutoria hi ha una petita diferència a la baixa en les famílies amb menys ingressos, i en el cas de les reunions d'inici de curs, hi ha una menor presència de famílies immigrades, poc rellevant. En canvi, sí que s'observen diferències entre perfils de famílies en la participació col·lectiva, (assistir a festes o activitats lúdiques, a xerrades o formació dirigida a pares), i les distàncies van creixent a mesura que la implicació és més gran i requereix un major compromís, per a la participació formal a l'Ampa o en el Consell escolar.

1. Pel que fa al nivell d'instrucció: es troben més còmodes a l'escola aquelles persones amb un nivell d'instrucció més elevat, amb les conseqüències de reproducció social que s'han esmentat més amunt en relació a l'*hàbitus* institucional. En el 21,7% de les famílies amb estudis universitaris hi ha algun membre que participa activament en grups de treball de l'escola, un percentatge molt per sobre del de les famílies amb estudis primaris, que se situa només en el 9,7%. Els pares o mares que tenen estudis superiors estan associats a l'AMPA cinc punts per sobre dels que tenen estudis inferiors, i a l'hora de participar en les activitats aquestes diferències encara s'eixamplen més, arribant als 10 punts.
2. Pel que fa al nivell d'ingressos: la pobresa és una barrera a l'hora de participar a l'escola: hi ha una diferència de vuit punts percentuals entre els pares i mares amb ingressos més alts, respecte als d'ingressos més baixos, a l'hora de formar part d'una comissió de treball i a l'hora de votar a les eleccions del Consell escolar. La distància més forta produïda pel nivell d'ingressos la trobem a l'hora de participar activament a l'AMPA: el 17,2% de les famílies amb menys de 1.200€ mensuals front el 34% de les famílies amb més de 3.000€.

3. Pel que fa a l'estructura de la llar: la dificultat de conciliació en les famílies monoparentals pot ser un fre a la participació. Les llars monoparentals, sobretot aquelles on l'únic progenitor treballa, són les que tenen majors dificultats per participar en festes, activitats lúdiques o xerrades i són també les que col·laboren menys en les activitats del centre.
4. Pel que fa a l'origen: les famílies immigrades tenen una presència a l'escola molt inferior a la dels autòctons, sobretot quan es refereix a una participació activa, com formar part de comissions de treball o col·laborar activament en l'AMPA (el 22,3% de les famílies autòctones front el 15,2% d'origen estranger), o bé ostentar un càrrec de representació a l'AMPA o bé al consell escolar del centre (7,8% autòctons i 5,1% estrangers). Tenint en compte que en les famílies d'origen estranger es concentren estadísticament molts dels factors que desincentiven la participació: ingressos baixos, baix nivell d'estudis i monoparentalitat, caldria veure quin hauria estat el comportament d'aquestes famílies si no tinguessin aquests condicionants. A partir dels resultats de l'anàlisi de regressió logística la variable que apareix com a més destacada és el nombre d'anys que fa que l'alumne està a la mateixa escola. A partir de sis anys i en igualtat de condicions socioeconòmiques, la probabilitat de participar dels pares autòctons i estrangers s'igualarien.

Pel que fa al gènere, es confirma, tal com hem vist en altres recerques (Lareau, 2011; Reay, 2005b; Vincent, 2014; Vincent et al., 2013a) que aquest és un factor determinant reafirmant l'escola com a terreny de les dones. En el 54% de les reunions de tutoria a l'escola pública de primària hi va la mare sola, al 38,9% hi van mare i pare conjuntament i només en el 5,9% dels casos hi va només el pare. A la secundària curiosament, el pare tindrà una major presència a les tutories arribant al 14,1%. En una mica més de la meitat dels casos (el 52,8%) qui ha assistit a la reunió d'inici del curs 2012-2013 és la mare sola. El 36% hi va anar mare i pare conjuntament, en el 10,2% dels casos el pare sol i un 1% hi va anar algun altre membre de la família.

En la taula 3 es presenten les dades creuades de tipologia de la participació i variables socioeconòmiques de la família.

Taula 2. Tipus de participació de les famílies a l'escola segons variables socioeconòmiques de la llar (en percentatges). Catalunya, curs 2012-2013

Tipologia de participació					
	Informats	Presentes	Col·laboradors	Representants	Total
Total	20,5	50,5	21,6	7,4	100
Estructura llar					
Biparental/reconstituïda¹	19,7	51,2	21,3	7,8	100
Monoparental	26,4	46,5	23,3	3,8	100
Nivell estudis màxim pares					
Primaris	30,7	44,6	18,1	6,6	100
Secundaris	23,2	51,0	19,9	5,9	100
Universitaris	15,7	51,9	23,5	8,9	100
Situació laboral pares					
Treballen ambdós	18,8	52,3	20,8	8,1	100
Treballa un biparental	19,6	49,7	23,3	7,4	100
Treballa un monoparental	30,1	39,8	24,8	5,3	100

No treballa cap²	26,9	54,6	16,6	1,9	100
Ingressos mensuals llar					
Fins a 1.200€	24,4	55,7	16,4	3,5	100
De 1.201€ a 2.000€	21,3	48,3	23,6	6,8	100
De 2.001€ a 3.000€	20,0	48,4	21,7	9,9	100
Més de 3.000€	16,6	51,0	25,5	6,9	100
Origen pares					
Autòcton	20,2	49,7	22,3	7,8	100
Estranger	24,3	55,4	15,2	5,1	100

1. El 98,6% dels casos són biparentals, és a dir, mare i pare biològics en la mateixa llar.

2. Inclou les llars monoparentals en què l'únic progenitor no treballa, o bé, llars biparentals o reconstituïdes en què cap dels dos treballa.

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta "Famílies amb veu" a pares o mares (FJB).

3.4. Estratègies de clausura social de les classes mitjanes

Dediquem un apartat específic a les estratègies que adopten les classes mitjanes professionals per tal d'assegurar les seves posicions en l'escala social, en un moment en que l'ordre establert entra en crisi i les famílies senten que han de redoblar l'esforç per a mantenir el valor dels diferents capitals (cultural, social i econòmic) i garantir un futur de prosperitat per als seus hereus, en termes de Bourdieu. En l'etnografia que es presenta en la segona part de la tesi, veurem com el cas sobre el conflicte per l'escolarització al Poblenou és paradigmàtic d'aquesta fracció de classe i d'aquest tipus d'estratègies de clausura que altres autors han analitzat a Europa i als Estats Units.

"L'efecte «fugida» que han generat les famílies autòctones marxant cap a escoles amb menys presència d'alumnat estranger explicarien (entre altres factors) els efectes en la segregació. Però hi ha també una tendència a la clausura social de les classes mitjanes que cerquen en l'educació processos de diferenciació i distinció social que determinarà la recerca d'espais socialment homogenis on quedi garantida una socialització en el grup d'iguals no conflictiva, junt amb la voluntat d'accedir a més capital cultural i social, explicarien també les tendències endogàmiques d'aquestes capes socials". (Bonal, 2012b)

Així, la clausura, com a estratègia de replegament endogàmic d'un grup social homogeni, respon a un enfocament personal, intensiu i intencionat en l'educació dels fills, que s'imbuïx a través de comportaments, valors i *disposicions classificades*. "La classificació és omnipresent en la cura i en l'acompanyament educatiu", malgrat no es faci ni de manera explícita, tal com descriu M. Savage "el discurs de classificació té la virtut d'estar a tot arreu i no aparèixer en lloc" (Savage 2005 citat a Vincent, 2014 p.36)

Centrarem la revisió en les dues estratègies de clausura més estudiades: la tria d'escola i el creixement cultivat, però com a prèvia repassarem les dades objectives que descriuen la nova classe mitjana professional a Catalunya, de manera que els models teòrics tinguin una base concreta on referenciar-se.

La nova classe mitjana professional a Catalunya

Tal com la descriu Marina Subirats (2012), la nova classe mitjana és un grup característic i propi del capitalisme avançat. En les primeres fases del capitalisme ja hi havia un nombre

de persones que exercien les anomenades professions liberals (metges, advocats, jutges, alts funcionaris) però es tractava d'un grup molt reduït, ja que era necessari accedir a uns sabers que normalment estaven restringit a les elits. Avui aquest grup són el 20% de professionals i tècnics dins l'escala social i suposen el 30% de la població. Alguns sectors que als anys 90 formaven part d'aquest grup han quedat relegats a la classe treballadora, per la incapacitat de mantenir el seu capital cultural (Bourdieu, 1988).

“El uso del saber técnico ha crecido de modo espectacular en el capitalismo avanzado, de modo que, si hay un grupo característico de la forma de organización social actual, es precisamente aquel al que pertenecen las personas que trabajan a partir de su saber técnico. La transición de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento supone justamente este cambio.(...)El uso del saber técnico ha cambiado radicalmente, ha modificado los procedimientos, las formas de trabajo, los hábitos. Ha impuesto la innovación como valor central de la organización y la producción.(...) Este es un cambio de gran importancia a la hora de entender los rasgos característicos de la nueva clase media. Cada clase social tiene su punto de articulación, de anclaje propio en la sociedad, y de este punto se deriva su posición ideológica.” (Marina Subirats, 2012 p. 246)

La nova classe mitjana ha estat una classe protagonista en la construcció de la societat democràtica en el temps de la transició a Espanya i en particular a Barcelona. Malgrat aquest poder relatiu, Marina Subirats (2012) insisteix en recordar que en la societat actual de capitalisme avançat, les classes que ostenten el poder de dissenyar els destins col·lectius segueixen essent l'empresarial i la corporativa, que són les que marquen les grans opcions econòmiques i polítiques a escala mundial. La nova classe mitjana té interessos i formes ideològiques pròpies, i el seu espai en l'esfera pública prové del fet que sovint és capaç de transformar les decisions i d'establir ponts de diàleg entre la classe empresarial i la treballadora.

La composició i les característiques de la nova classe mitjana professional, tal com apareix a l'enquesta metropolitana de Barcelona, són les següents (M Subirats et al., 2010): és un grup summament urbà que creix a les ciutats. Els sectors tècnics menys qualificats han passat a ser de classe treballadora per al precarització laboral, i en canvi han crescut els efectius en els sectors més qualificats. Les professions amb més presència són els tècnics superiors i mitjos (48%) i els administratius (30%). Les seves funcions en general són més tècniques que directives. No es tracta per tant d'un grup dirigent sinó d'un grup que fa el seu treball a partir d'un saber tècnic propi, respecte el qual té força autonomia, però no poder de decisió en l'organització a la que pertany.

La nova classe mitjana professional tendeix a feminitzar-se: cada cop són més les dones que s'han professionalitzat i pertanyen a aquesta classe per mèrits propis i no pel fet de conviure en una llar on l'home té professió i condicions de classe mitjana. La raó és clara: l'accés a aquest grup no es fa per capital econòmic sinó per educació, i aquesta ha estat la via majoritària de les dones per a accedir a la mobilitat social. Una altra circumstància és que el sector públic (en expansió els primers temps de la democràcia) ha ofert més llocs de treball a les dones professionals que als homes.

La classe mitjana aporta “capital cultural” (saber tècnic especialitzat) i no capital econòmic a la societat. Aquest és el seu valor diferencial que li permet situar-se per damunt de la mitjana de la població en quant a recursos i poder d'influència, i és el que fa que aquesta superioritat es percebi com a legítima i merescuda. Un capital cultural definit per un elevat nivell d'estudis: un 57% dels seus membres tenen estudis superiors (és la classe que concentra més titulats universitaris) i un 35% estudis mitjans. Però no els ve per llegat familiar: només un 18% prové de famílies on el pare tenia estudis superiors.

A nivell professional, un 30% treballa en el sector públic o en empreses relacionades, per tant és el grup més vinculat professionalment als afers públics, la qual cosa explicaria els seus punts de vista i al seva acció en la societat. Són assalariats però amb posicions ben remunerades i definides, més regulars i estables que les dels altres grups socials. És el grup que treballa menys hores i disposa de més vacances. És el grup on hi ha més estabilitat

laboral i menys atur. És el grup amb més percentatge d'autòctons, sobretot en la fracció alta de gerents i alts directius, on també s'han inserit persones procedents de la immigració espanyola, però molt poca immigració estrangera recent. Per tant és el grup més catalanitzat. Políticament, és el grup amb menys absentisme en les eleccions i amb major participació en associacions i moviments socials. Només un 18% no pertany a cap associació, incloses les esportives i culturals amb escassa tendència a afiliar-se a partits polítics o sindicats. Destaca la pertinença a associacions de voluntaris. I la seva ideologia d'esquerres (47%) mentre un 49% es situa de centre i un 4% a la dreta.

Malgrat que per les condicions de vida la capa alta de la classe mitjana, podria assemblar-se a la classe empresarial, l'estil, els hàbits i la ideologia són molt diferents. Són més urbans, són més moderns en el sentit d'acceptar les novetats que impliquen innovacions tècniques i pel que fa a l'estructura familiar i les relacions personals. En aquest grup compta menys la procedència familiar que el que un ha estat capaç de fer, sobretot en el cas de les dones. Es valora una desvinculació de la família que facilita l'individualisme, allibera del pes d'ajudar econòmicament o de tenir cura de la família d'origen. L'estatus no depèn dels vincles familiars.

En aquest punt em sembla interessant recuperar el dilema respecte la idea del sacrifici que travessa les relacions familiars al que fa referència Richard Sennett (2000) a "La corrupció del caràcter" per com connecta amb la dada objectiva de l'afebliment dels vincles familiars. Sennett considera que el sacrifici és un valor que ha desaparegut del repertori moral actual: els infants no veuen cap model de compromís a llarg termini en la vida dels seus pares. La parella moderna es troba davant del dilema de com protegir les relacions familiars per a que no sucumbeixin als comportaments d'immediatesa i de negació del compromís que viuen en l'àmbit professional. A diferència del món del treball, on la flexibilitat i l'adaptabilitat als canvis constants és un actiu, en l'àmbit de la família s'haurien de poder preservar la lleialtat, l'obligació, l'honestedat i el compromís. "El capitalismo del corto plazo amenaza con corroer su carácter, en especial aquellos aspectos del carácter que unen los seres humanos entere si y brindan a cada uno de ellos la sensación de un yo sostenible." (Sennett, 2000 p.21)

Finalment, com desenvoluparem a continuació, l'educació i l'èxit escolar són prioritaris per aquest grup que deu la seva posició social justament al capital cultural, per això inverteix temps, diners i esforç en aconseguir que els seus fills segueixin el camí cap a la universitat i l'adquisició de títols acadèmics del màxim nivell possible.

"Es muy probable que en pocos años, solo personas con título universitario pertenezcan a la nueva clase media" (Marina Subirats, 2012 p. 266)

La mentalitat de la nova classe mitjana està fonamentada en el saber que s'adquireix en els llibres: pensament laic i positivista. La informació es cerca en els llibres, internet i es sistematitza: el saber que val, la veritat, són les evidències. Això genera en aquest grup uns hàbits que els distingeix de la resta: llegir amb freqüència (el temps que es dedica a llegir i als llibres és molt superior a la resta), estar informat, reciclar-se professionalment, anar al cine, a concerts o al teatre en el temps lliure. És el grup amb més pràctiques culturals, mostrant que la màxima concentració de capital econòmic i de capital cultural no sol coincidir en els mateixos grups socials.

Estratègies de tria de centre

Alegre, Benito i González (Alegre et al., 2010) en la seva recerca sobre "Dilemes i desigualtats davant la tria de centre a la ciutat de Barcelona" descriuen el context de l'elecció escolar com "un camp de joc" en el sentit Bourdià del terme, en el que es fa referència a una determinada configuració de relacions objectives entre posicions de poder, un espai sotmès a unes lògiques de funcionament específiques i relativament autònomes. "Els envits

que defineixen el camp són producte de la competició entre uns agents que queden atrapats en el joc a mesura que li atribueixen un cert reconeixement, convençuts de que val la pena jugar-hi” (Bourdieu i Wacquant, 1994 (citat a Alegre et al., 2010)

Tant en el moment precís de la tria d’escola com en tot allò que l’envolta s’ha anat dibuixant un camp de joc que ha anat guanyant progressivament pes en el debat de l’agenda pública sobre l’escolarització i de retruc la visibilització d’aquest camp ha intensificat el sentit de la “problematització” del procés d’escolarització. L’estudi de cas sobre el conflicte per l’escolarització al Poblenou il·lustrarà clarament aquesta problematització de la tria i la manera com els dilemes al voltant de la tria d’escola han adquirit una posició destacada entre el conjunt d’aspectes que afronten les famílies en l’acompanyament de l’escolarització dels fills (Agnes Van Zanten, 2010).

Van Zanten, a diferència dels sociòlegs de l’educació britànics, es centra en la manera com les famílies rendibilitzen el seu capital cultural no tant en les estratègies d’accés a la informació per a fer “la millor” tria de centre educatiu, sinó en els efectes indirectes del capital cultural transmès als infants i la transformació d’aquest capital, incorporat com a capital institucional dels propis centres educatius (Agnes Van Zanten, 2010). Hem vist en el capítol sobre classe social i *hàbitus* l’aposta estratègica que fan les famílies de classe mitjana en termes d’assegurar la seva posició social mitjançant l’acompanyament a l’escolarització dels fills. S’ha posat de manifest la gran inversió que fan aquestes famílies en el suport a l’escolarització en horari extraescolar motivades no només per a potenciar al màxim els recursos d’aprenentatge que ofereix l’escola, sinó també per a preparar-se per les creixents selectivitats que hi ha en els centres educatius en etapes superiors i la creixent competència per unes notes altes com a accés a certs itineraris d’èxit. Aquest acompanyament intensiu de l’escolaritat s’interrelaciona amb la tria d’escola de dues maneres:

- L’obtenció de millors resultats com a passaport per accedir a “bons establiments” en l’ensenyament superior en els canvis successius d’etapa.
- L’acompanyament per assegurar la posició: en els centres privats els nens han de tenir un bon nivell, perquè si no segueixen corren el risc de ser exclosos en etapes posteriors. En centres públics de nivell alt, el risc de ser desplaçat a les classes dels “mals alumnes” també fa intensificar l’esforç d’acompanyament escolar. En el cas d’haver triat un centre de barri, els pares fan un acompanyament “compensatori” per a compensar les suposades mancances que les escoles públiques “normals” puguin tenir, i estar atents a qualsevol baixada de nivells (Agnes Van Zanten, 2010).

De les variables que les famílies sospesen per fer la seva tria d’escola, Alegre, Benito i González, assenyalen la proximitat entre el centre educatiu i la llar, com la més freqüent, però en el grup de les famílies de classe mitjana amb un capital cultural elevat, la composició social del centre es situarà com a factor de tria especialment rellevant en un discurs que confereix més importància als companys d’aula que a la tasca pedagògica que s’hi realitzi. Per tant aquestes famílies estarien més disposades a rebaixar pressió respecte al model educatiu i no tant en la dimensió social. Aquesta constatació que corrobora el sentit d’altres recerques etnogràfiques internacionals (Raveaud i Van Zanten, 2007; Ball, 2003 (citat a Alegre et al., 2010) es fonamenta en la creença de la incapacitat del professorat per contrarestar de manera eficaç els efectes negatius de la concentració escolar de col·lectius d’alumnes socioeducativament vulnerables. Afirmació que Agnès Van Zanten sintetitza gràficament amb l’expressió “Finalment l’escola són els alumnes que van a l’escola”. (Agnès Van Zanten, 2007) Les disposicions familiars de les famílies instruïdes són identificades com un factor que afavoreix el “clima educatiu” de l’escola atès que faciliten la tasca del professorat i la complementen ajudant a uns bons ritmes d’aprenentatge. En el sentit invers, les famílies amb menys capital educatiu són percebudes com un factor que entorpeix els ritmes d’aprenentatge dels infants. A la secundària aquesta percepció negativa es barreja amb la idea d’uns majors nivells de conflictivitat en centres amb més presència d’estrangers i un nivell socioeconòmic més baix.

Es llegeix sovint com a context de risc l'estètica i les pràctiques d'oci juvenils que s'associen a la idea de "bandes" i es perceben com un perill de "mala influència" no només pels resultats acadèmics sinó a nivell conductual.

Entre les famílies que confereixen un valor destacat a la composició social podem distingir dues lògiques diferenciades: les estratègies de fugida, corresponents a aquelles famílies que eviten centres amb presència del que veuen com a famílies "problemàtiques" i les estratègies de clausura, més pròpies de famílies que expressament cerquen centres amb un elevat capital educatiu com a entorn avantatjat per a l'escolarització dels seus fills o filles. La primera té un caràcter reactiu en canvi la segona respon a una cerca activa de centres "sobrecapitalitzats" que proporcionin aquest avantatge. Els primers busquen una escola "refugi" sense estridències i que perceben com a segura; els segons busquen una escola "privilegiada" que promocióni la condició social de partida (Alegre et al., 2010)

A banda de la composició social, la cerca d'un "bon" projecte educatiu sembla haver-se integrat en els discursos de les famílies amb un capital instructiu mitjà o elevat i segueix essent el valor preferent per a considerar-la una bona escola. Des d'aquest punt de vista per triar escola cal conèixer a fons la seva proposta educativa, d'aquí la importància de les jornades de portes obertes, les entrevistes o els esforços de les famílies per conèixer de primera mà les escoles. Considerarien una actitud irresponsable no fer aquesta cerca a fons. En el moment de la recerca sobre la tria de centre (2010) els autors observen l'aparició de grups reduïts de famílies que defugen models pedagògics tradicionals i obsolets, que normalment s'associen més a l'escola privada religiosa, i es decanten per models renovadors. Però encara no havia irromput a Catalunya el discurs de la innovació educativa com a marca de qualitat i distinció en el mercat educatiu que pren una gran rellevància entre l'opinió pública sobretot a partir de l'aparició en els mitjans de comunicació el 2015, amb noms suggerents com la "revolució pedagògica" promoguda pels Jesuïtes²⁵, i el programa Escola Nova 21²⁶, impulsat per Fundació Jaume Bofill, centre UNESCO, UOC i La Caixa.

Pel que fa a les estratègies d'elecció, un cop feta la tria i haver apostat per una "llista curta" de centres preferents, les famílies orienten la tria definitiva en base a les possibilitats d'accés que poden tenir en cada un d'aquets centres segons els criteris de puntuació establerts per les administracions educatives (en base a zonificació, adscripcions, situacions familiars determinades, germans al centre). Per últim, disposar d'informació sobre demanda i vacants en cada centre també serà estratègic alhora de formular l'ordre de preferències. De manera que es posen en joc decisions crítiques complexes que depenen d'un conjunt de factors interrelacionats en el mateix camp de joc:

"El sentit de les accions i estratègies dels agents depenen del tipus i nivell d'informació que aquests atresoren sobre les coordenades i mecanismes que estructuraven el joc, sobre les oportunitats formals (i informals) que s'hi ofereixen i sobre les regles que defineixen la competició en qüestió. Una altra cosa és com es jutgin a posteriori les decisions preses resultants dels creuaments entre desitjos i informació disponible, siguin aquestes avaluades com més o menys racionals (Elsetre, 2000), raonables per comprensibles (Boudon, 1996, 2003) fruit d'un o altre sentit pràctic socialment condicionat (Bourdieu, 1988)" (Alegre et al., 2010 p. 149).

La recerca empírica (Alegre et al., 2010) permet dimensionar el biaix en l'accés a la informació segons les variables de classe social i capital instructiu de les famílies, aportant diferències tant rellevants (a Barcelona pel curs 2009-10) com que a P3, les famílies amb

25 Veure notícies relacionades <http://www.lavanguardia.com/vida/20150317/54428209150/primaria-ensaya-futuro-asignaturas-examen.html>

<http://www.8tv.cat/8aldia/videos/xavier-aragay-sha-acabat-el-model-tradicional-el-professor-acompanya-ajuda-guia/>

26 www.escolanova21.cat

estudis universitaris tenien 2'6% vegades més de probabilitats de conèixer el sistema de baremació que les que tenen estudis obligatoris. Pel que fa a conèixer el nom de les escoles a les que tenen la màxima puntuació per proximitat amb antelació al procés de pre-inscripció (informació que es troba oberta a la web del Consorci d'educació de Barcelona) les famílies amb formació universitària tenen més del doble de probabilitats de comptar amb aquesta informació. Es pot afirmar per tant que el nivell de tensió que pateixen les famílies per fer-se amb una bona posició en el camp de l'elecció està directament relacionat amb la seva posició en l'estructura social. Hi ha famílies que acaben essent autèntiques expertes en projectes educatius pel nombre de centres que han visitat durant el període de portes obertes, (un 30% de famílies amb estudis universitaris ha visitat fins a set o més centres, front el 9% de famílies amb estudis obligatoris que també hauria visitat set o més escoles). A banda, la mobilització del capital social (relacions amb persones properes a l'administració educativa, la direcció escolar, les autoritats locals, etc.) dóna un accés privilegiat a coneixement estratègic en el procés d'elecció. En aquest sentit cal valorar el grau de proximitat de les famílies a fonts capaces d'aportar "coneixement calent" sobre les realitats concretes d'aquet mateix camp.

En aquest sentit cal valorar la importància de l'efecte contagi de la preocupació per la tria d'escola que es genera per la percepció d'accions i reaccions col·lectives que les famílies perceben en el seu entorn més immediat. Això les predisposa a "entrar en el camp de joc" amb una actitud conseqüentment alerta i vigilant per al sensació de que hi ha "competència". La vivència d'aquesta pressió estimula a les famílies a pensar estratègies per aconseguir "una bona escola" que es percebuda com a "recurs escàs" i a posar-se a l'aguait respecte els moviments de les altres famílies ja que aquests condicionen les opcions pròpies. Alhora s'ha fet evident que segons la tipologia de famílies aquesta tensió pren una rellevància o no, depenent de les influències o pesos que atorguen als processos de socialització escolar sobre les oportunitats educatives dels fills. No hem d'oblidar que són moltes les famílies que romanen alienes al joc competitiu que articula aquest camp. El nivell de penetració o distància respecte el camp el determina clarament la posició en l'estructura social (Alegre et al., 2010 p. 226).

Per últim cal sospesar la dimensió del finançament dels centres privats sostinguts amb fons públics, que a banda de l'aportació estatal cobren quotes (malgrat les regulacions restrictives en aquest aspecte) marca una gran diferència en l'oferta del mercat educatiu. En aquest sentit, disposar de capital econòmic serà fonamental en les opcions de tria de centres privats. Els diners serveixen sobretot per tenir accés a una oferta educativa percebuda com de millor qualitat (Agnes Van Zanten, 2010). Malgrat l'escola privada concertada (a França i a Catalunya) està quasi totalment sufragada per l'estat, sempre requereix una major o menor inversió familiar per costos directes de l'escolaritat (sisena hora, plus de qualitat, etc.) o indirectes (material, uniforme, sortides etc.). Aquesta inversió és un obstacle important per les classes mitjanes i encara més per les populars, tan autòctones com d'origen immigrant, les quals ho poden viure (en el cas de les que tenen majors aspiracions) com un bandejament i un fre a la capacitat de mobilització social de les segones generacions. En el cas francès analitzat per Van Zanten, la tria de centres privats és molt més freqüent entre la fracció de classe mitjana que ella anomena tecnòcrata, i sobretot entre aquells que treballen a l'empresa privada. La percepció de qualitat del centre que tenen aquestes famílies, és la suma del projecte pedagògic, els equipaments, l'oferta extraescolar i el tracte de "clients" que reben per part dels docents i de l'equip directiu. Tot plegat es posa en relació amb relació al preu que estan pagant i al nivell de satisfacció pel recurs educatiu que n'obtenen. En els discursos d'aquestes famílies s'observa la interiorització de la lògica de competència de mercat per mantenir la qualitat. En canvi, seguint l'estudi de van Zanten (Agnes Van Zanten, 2010)(que com veurem en l'apartat de resultats de la tesi té molts punts en comú amb el cas català), els pares intel·lectuals prioritzen l'ensenyament públic vinculat a una idea del paper que ha de fer l'Estat en la garantia de l'educació i la suposada igualtat entre els alumnes. Els pares més lligats a aquest model, que creuen en l'educació com a bé comú i "sacralitzen" l'accés al coneixement, pensen que és immoral pagar per accedir a escoles millors. Malgrat tot n'hi ha que acaben anat a escoles privades, sobretot després d'un fracàs a la pública o bé en l'ensenyament secundari si no hi ha centres públics que els donin prou garanties, però mai com

a primera opció. Les barreres financeres i de classe són encara més marcades quan parlem d'estratègies d'habitatge prop dels centres escolars. En el cas dels tecnòcrates es freqüent escollir la residència en barris on hi ha centres educatius amb bona reputació de manera que els companys d'escola i els veïns seran els mateixos. Els intel·lectuals no disposen de tants diners per a fer-ho i sovint prioritzen estar a prop d'una bona escola per sobre de la qualitat de l'habitatge.

En ambdues recerques (Alegre et al., 2010; Agnes Van Zanten, 2010) s'ha fet evident com les famílies de classes mitjanes amb estudis superiors mobilitzen hàbilment els recursos financers i culturals per anticipar, dur a terme i treure profit de la tria de centre educatiu. La iniquitat d'entrada pels recursos familiars s'accentua per la capacitat d'aquestes famílies de mobilitzar un capital cultural fora de l'escola que agreujarà unes diferències que cada vegada seran més difícils de compensar, sobretot perquè escapen de la regulació pública.

Creixement cultivat: la llar com a espai pedagògic

En coherència amb la histèresis per la híper-responsabilització parental i les expectatives posades en l'educació dels fills pel que fa a la posició, un cop acomplerta l'etapa d'escolarització i haver assegurat "la millor escola" pels fills, les famílies s'orienten a acompanyar de manera intensiva el progrés educatiu d'aquests. Hem vist com l'acompanyament passa sovint per una supervisió exhaustiva de les actuacions dels mestres i del seguiment de les tasques escolars, però passa també, i cada vegada amb més freqüència, per l'ampliació de l'oferta educativa amb activitats formatives en horari extraescolar. La inversió en capital cultural en aquesta franja que no està garantida per les polítiques públiques s'està mostrant actualment com una bretxa important de desigualtat educativa.

Arreu proliferen les ofertes, públiques i privades, presencial o virtuals, d'iniciatives per acompanyar i donar suport als pares en la tasca d'educar als seus fills i filles. Normalment es tracta d'enfocaments adreçats a les mares i centrats en el desenvolupament de les habilitats intel·lectuals, físiques i emocionals de l'infant com a individu. Aquesta tendència ha rebut diversos noms: *intensive mothering* (Hays 1996), *intentional parenting* (Arendell 2001) o *concerted cultivation* (Lareau 2003). La llar acaba esdevenint un espai pedagògic, tal com ho demostra l'increment de professors particulars a casa o de consum d'activitats extraescolars formatives com el teatre, la música, l'esport o els idiomes (Vincent, 2014)

Són molts els autors (Albaigés & Martínez, 2012; Lareau, 2011; Mike Savage et al., 2005b; Sintès, 2012; Vincent, Rollock, Ball, & Gillborn, 2013b) que s'han dedicat a estudiar les estratègies de les classes mitjanes per enriquir els itineraris formatius dels seus fills i filles amb l'oferta d'activitats educatives extraescolars. Stephen Ball cridarà l'atenció en la desigualtat que aquest tipus d'inversió genera, no aprofundint en els dèficits d'aprenentatge de les classes populars, sinó mostrant la creixent importància de les "tasques d'aprenentatge" que es fan fora de l'escola en termes d'inversió familiar i d'acumulació de capital cultural. Les condicions materials en que viu la família: ingressos per accedir a una oferta que gairebé és exclusivament privada, condicions de la llar i equipament educatiu disponible (dispositius tecnològics, llibres, instruments musicals o espai d'estudi) i el temps per estar amb els fills, marcaran les diferències en l'accessibilitat a aquest recurs. A banda, les famílies han de disposar d'informació i coneixement de l'educació expandida, dels entorns curriculars, els itineraris difusos, les seqüències, per saber quin tipus de proposta educativa potenciarà millor l'itinerari de cada infant o adolescent. Ens trobem per tant, davant d'una oferta molt diversificada i especialitzada davant la qual es necessita un coneixement cada vegada més expert. Una vegada més aquestes habilitats de tria es basen en capitals socials, culturals i econòmics que es distribueixen de manera desigual entre la població per la diferència de valor que cada grup social atribueix als "complements formatius" dels fills, alhora de prioritzar la despesa domèstica en això. Valors que estan marcats pel concepte que cada

comunitat té d'una infància adequada, de l'exercici de la paternitat, del temps lliure infantil, etc. Les diferents opcions acaben essent classistes i identificatòries de cada grup social (S. J. Ball, 2010).

Annette Lareau, (Lareau, 2011) aprofundeix en l'anàlisi de la desigualtat que genera l'accés desigual a aquest tipus d'activitats extraescolars contraposant el model de criança de les classes mitjanes al de les classes treballadores. Amb la "cultivació concertada" (que es podria traduir com creixement cultivat) les famílies amb un elevat capital formatiu responen a la creença que és important dedicar pressupost i energia a les activitats extraescolars pel creixement integral dels infants, sobretot per a potenciar els seus talents. En canvi les famílies de classe treballadora tenen i un discurs favorable a la "criança natural" segons el qual si als fills se'ls proporciona l'amor i la seguretat alimentària tenen el que els cal per prosperar i no fan cap esment al talent especial dels fills. Lareau s'esforça a mostrar que aquesta criança natural, més espontània on els nens poden aprendre d'un joc no estructurat no ha de ser vist com a quelcom negatiu ja que també aporta estabilitat.

En un treball posterior Carol Vincent, Nicola Rollock, Stephen Ball i David Gillborn (2013) es plantegen que passa en altres grups socials de classe mitjana però ètnicament diferents. Constaten que les famílies afro-caribenyes de classe mitjana al Regne Unit acaben utilitzant també aquest tipus d'inversió en educació no només com a estratègia de reproducció social sinó com a protecció del racisme en una societat majoritàriament blanca. En el discurs de les mares, sobretot en referència als fills adolescents també hi ha una valoració de les activitats com a protecció front el fet d'estar al carrer sense fer res, o estar a casa "perdent el temps" amb els videojocs o la TV, ja que comparteixen la idea que temps s'ha d'omplir de manera fructífera per al progrés educatiu. "Els pares també voldrien descansar el diumenge al matí en lloc de llevar-se a les 8h per acompanyar el fill al partit de rugby, però ho fan amb el convenciment que és el millor per ells i que són un bon model per la cultura de l'esforç" (Vincent et al., 2013b). Val a dir que l'elevat consum d'activitats extraescolars ha fet créixer l'oferta a preus més assequibles per a les classes mitges populars. Podríem dir que s'universalitza la tendència al "creixement cultivat" per part d'unes famílies que cada cop més es veuen en "l'obligació" d'enriquir l'educació escolar de l'infant amb activitats extraescolars, sortides culturals a museu, concerts, etc. L'ampliació de l'oferta, del mercat, d'activitats extrascolars pot acabar produint una creixent "escolarització de la infància" (Vincent et al., 2013b)

És interessant fer una ullada als estudis que s'han fet a Catalunya (Albaigés & Martínez, 2012; Albaigés et al., 2009) sobre l'ocupació del temps no lectiu dels infants i joves per com demostren que fan activitats diferents en funció del capital social, econòmic i educatiu de la família. Els nois i noies d'entorns socialment menys afavorits tendeixen a ocupar el temps de lleure amb activitats més sedentàries i amb menor valor educatiu que els fills i filles de famílies més benestants. Els infants amb mares amb estudis bàsics o inferiors miren la televisió o juguen amb videojocs i ordinador tres vegades més temps (30,4%) que els infants fills de mares amb estudis superiors (10,9%). En canvi, aquests darrers (53,5%) doblen els primers pel que fa a la realització d'activitats extraescolars no esportives (27,5%) (Martínez i Albaigés, 2012). Aquestes xifres fan palesa l'existència de desigualtats en les oportunitats educatives fora d'horari lectiu i confirmen els temors envers els riscos que comporta la disponibilitat de tardes lliures sense atenció escolar ni familiar, que comportaria la compactació de la jornada escolar especialment en els sectors socials més desfavorits (Sintes, 2012).

Un altre aspecte controvertit pel que fa a les condicions d'igualtat és el fet que el sistema educatiu preveu que els alumnes inverteixin part del seu temps fora d'horari lectiu a estudiar i a fer deures. Una part de la comunitat educativa considera que la complementació de l'activitat escolar amb la realització de deures a casa eixampla les desigualtats socials ja que no totes les llars disposen dels mateixos recursos per ajudar als fills en l'estudi i les tasques escolars, de manera que les famílies amb menys capital educatiu i cultural, les monoparentals o les que tenen problemes d'horaris per estar amb els seus fills i filles quan estudien en són les més perjudicades. Efectivament, el percentatge d'adolescents que fan deures en companyia,

sobretot de la mare, varia considerablement en funció del nivell educatiu dels progenitors. Així, el percentatge de joves que fan els deures acompanyats va en augment, des del 24% dels que tenen mares sense estudis primaris fins al 45% quan són universitàries. En el mateix sentit, els adolescents nascuts en països amb un PIB de nivell mitjà i baix tenen menys acompanyament que els nascuts a l'Estat espanyol (Marí-Klose, Gómez-Granell, Brullet, Escapa, 2008 citat a Sintés, 2012 p. 60).

Per acabar aquest apartat és interessant la perspectiva de gènere que aporten Vincent, Ball i Pietikainen (Pietikainen et al., 2004) analitzant les tensions entre els rols professional i matern, i la reestructuració de rols en la parella pel que fa a la cura dels infants. Els autors conclouen que, tot i les avantatges socials i econòmiques d'aquestes famílies de classe mitjana, no estan presentant un desafiament seriós als models de gènere tradicionals en les relacions familiars. Destaquen que la totalitat de les dones enquestades, totes elles amb estudis superiors, estan disposades a renunciar al nivell de remuneració que correspondria a la seva carrera professional, per dedicar-se a la cura dels fills. Moltes d'aquestes mares fan un relat en que es mostren satisfetes per "tenir-ho tot": el reconeixement professional i la consciència de ser una "bona mare". Però finalment, en el mateix discurs, apareixen les esquerdes de l'estrès i l'esgotament de la responsabilitat de combinar elles les dues tasques. Socialment s'acabarà reduint una contradicció que és d'ordre polític, organitzatiu i ideològic entre l'esfera privada i la pública (la cura a la llar i el treball remunerat) a un problema privat d'equilibri entre les demandes dels nens i el treball per compte d'altri. Els autors reclamen que hauria d'encarar-se aquesta tensió que actualment es resol a costa del sobre-esforç de les mares, com a política social pròpia de l'estat del benestar i de suport a les famílies. El model més estès entre les mares de classe mitjana i elevat nivell formatiu és el de maternitat intensiva (temps parcial però molt intens) i "quasi professionalització" de la maternitat (reben cursos sobre maternitats saludables, desenvolupament integral de l'infant, participen de grups d'autoajuda i suport per a la criança natural). Es genera un discurs moral que contraposa l'ideal de la "mare implicada (que vol ser "natural però no li ve per naturalesa")" contraposat al tedi i avorriment de "la mare tradicional abnegada", soferta i dedicada exclusivament als nens. El que sorprèn de la recerca és que els homes, es a dir les parelles d'aquestes dones de classe mitjana altament formades, no estan disposats a alentir la seva carrera professional (ni redueixen jornada, ni baixen la responsabilitat). Si bé quan estan amb els nens s'impliquen, encara esperen instruccions de les dones per a la gestió del dia a dia. És més: les dones justifiquen aquesta prioritització a favor del treball i no consideren que això els faci ser mals pares. La cultura de la paternitat encara és voluntària, i si bé aquell que l'exerceix és un pare exemplar, no es culpabilitza al que no ho fa, per contra, la de la "bona maternitat" implica per se, fer renunciés professionals. (Pietikainen et al., 2004)

3.5. Recapitulació

Tanquem amb aquesta recapitulació sobre l'efecte de la posició en l'estructura social en les relacions família-escola i en la consolidació del capital educatiu, un marc teòric que, com anunciàvem a l'inici, s'ha caracteritzat per la seva amplitud de temes i la transversalitat dels enfocaments. Al llarg d'aquestes pàgines, els debats que actualitzen la definició de classe social i discuteixen el pes de cada tipus de capitals (econòmic, social o cultural) s'han anat portant a l'àmbit de l'educació per a poder analitzar a fons el paper de l'escola en la reproducció social. Un cop feta aquesta panoràmica analítica s'ha passat a aspectes que descriuen quines lògiques determinen una relació entre escola i família totalment favorables a les famílies de classes mitjanes, en termes de resultats acadèmics, per acabar coneixent la literatura sobre dues de les estratègies de clausura social més evidents i paradigmàtiques en el context de mercantilització de l'educació que s'ha descrit anteriorment: la tria d'escola i el creixement cultivat. Hem escoltat les veus crítiques d'autors i autores que, front l'arrelament

de les creences d'un sistema refractari al reconeixement de les diferències i orientat a una funció de distinció, reivindiquen fermesa en el propòsit de justícia, conscients que és remar contracorrent. Resumim en deu punts les idees clau del capítol:

1. La propietat sobre els béns, segueix essent, malgrat el canvi de paradigma en la societat del coneixement, la variable amb més pes en la posició de classe, no tant volàtil com la formació o l'ocupació. Si bé destaca el pes de la propietat, l'accés als capitals cultural i social determinaran la posició en els subgrups, constituint les fraccions de cada classe. Seguint Bourdieu, la classe social és el resultat de la interrelació de les diferents "propietats" i el valor que es confereix a cada una d'elles i als efectes que exerceix aquesta interrelació sobre les pràctiques. D'aquesta manera, l'*habitus* funcionarà com a sistema classificador per la seva capacitat de generar disposicions permanents i transferibles que funcionen com a sistema estructurador de les pràctiques i les representacions simbòliques.
2. L'avantatge social de cada grup, vindrà donada pel poder acumulatiu dels actius de classe i la seva capacitat de transferir el capital d'un camp a un altre camp, en un procés d'acumulació i reforç que requereix de temps. Els complexos mecanismes pels quals l'escola contribueix a transferir el capital cultural de les classes mitjanes en capital econòmic, gràcies a un procés de valor i d'acreditació que dona accés a les professions millor remunerades, és paradigmàtic d'aquesta transferència de capitals.
3. El capital emocional, en canvi, en haver quedat reduït a l'esfera privada i en mans de les dones, no ha adquirit un valor de posició i difícilment és transferible a altres camps de capital, malgrat la seva importància en les relacions socials. La implicació emocional de les mares en l'educació dels fills només es tradueix en capital emocional i afavoreix la transferència a d'altres capitals en el cas de les dones de classe mitjana on la instrucció i els suports emocionals permeten fer una gestió més "efectiva" d'aquest actiu.
4. L'escola no és neutra sinó que un reflex de la distribució del poder en la societat. En legitimar una determinada cultura, l'escola imposa, a través d'un poder arbitrari, una arbitrarietat cultural, però la presenta com a natural, invisibilitzant així els mecanismes de dominació i de reproducció social. Davant d'aquesta evidència, S. Ball, alerta que si només s'actua des de l'escola no es podrà resoldre un conflicte de naturalesa social.
5. La relació família-escola, en el cas de les famílies de classe treballadora o de minories culturals, vindrà marcada per una distància mútua de "reificació" i de manca de reconeixement, que des de la perspectiva del "model d'estatus" de Fraser, el que reclama no és la identitat cultural sinó la posició del grup en relació a la resta de grups en interacció social. Que l'escola demani als pares, més enllà del compliment del que requereix l'acompanyament educatiu, una identificació expressiva amb el seu model, és pretendre "resocialitar" a les famílies des de la perspectiva d'una determinada classe social. Hi ha acord respecte que la millora dels vincles família-escola repercuteix en la millora dels resultats educatius dels infants.
6. La híper-responsabilitat parental, en la lògica liberal d'una retirada del paper de l'estat en la garantia dels drets a favor d'una major responsabilització dels individus per a procurar-se el propi camí de progrés social, s'acaba traduint, en el cas de les classes mitjanes, en actituds de sobre presència dels pares a l'escola que Carol Vincent denomina "gerencialisme parental". En l'extrem oposat hi situa el "silenci eixordador" d'aquelles famílies procedents de la immigració que no tenen veu ni presència a l'escola, i entre mig el grup de la "confiança donada", que delega en els experts i accepta, conformista, les regles del joc, malgrat no se'n senti protagonista.
7. La participació de les famílies a l'escola s'esglaona de menys intensiva a més

intensiva en una progressió que va de la implicació individual per l'acompanyament dels fills, la presència als actes col·lectius de l'escola i l'assumpció de tasques que suposen un cert lideratge. Les dades constaten que en el primer nivell la gran majoria de famílies hi és present i ajuda als fills a fer deures i assisteix a les reunions, malgrat el que s'evidencia és la delegació absoluta d'aquestes tasques en les mares i la manca de presència dels pares a l'escola. En els altres dos estadis, el nivell d'ingressos, el nivell d'estudis i sobretot l'origen de les famílies, donarà més o menys probabilitats de ser del grup dels representants o dels participants actius, o de no ser-ho.

8. La clausura social de les classes mitjanes que cerquen en l'educació processos de diferenciació i distinció social determinarà estratègies en la tria de centre i en l'acompanyament educatiu, de recerca d'espais socialment homogenis on quedi garantida una socialització que permeti accedir a més capital cultural i social. Així, la clausura, com a estratègia de replegament endogàmic, respon a un enfocament personal, intensiu i intencionat en l'educació dels fills, que s'imbueix a través de comportaments, valors i *disposicions classificades*.
9. L'avantatge social de les famílies de classe mitjana en la tria d'escola vindrà donada per la seva capacitat de rendibilitzar el capital cultural per a l'obtenció d'informació privilegiada respecte a les "millors posicions" en un "camp de joc" completament competitiu, a la seva capacitat de reforçar itineraris que conduïxin cap als millors establiments, i tal com observa Van Zanten, pels efectes indirectes del capital cultural transmès als infants i la transformació d'aquest capital, incorporat com a capital institucional dels propis centres educatius.
10. El "creixement cultivat" fa referència a la participació dels infants en activitats educatives més enllà de l'escola i a rebre formació "d'habilitats parentals" per tal que la llar esdevingui un espai educatiu. Segons A. Lareau, aquesta aposta a favor de "l'enriquiment educatiu" s'està consolidant com a font de desigualtat, perquè més enllà de les possibilitats econòmiques per a gaudir de l'oferta d'extraescolars, està contraposant el model de criança de les classes mitjanes al de les classes treballadores. Les famílies amb un elevat capital formatiu pensen que és important dedicar pressupost i energia a les activitats extraescolars pel creixement integral dels infants i en canvi les famílies de classe treballadora tenen i un discurs favorable a la "criança natural" segons el qual si als fills se'ls proporciona amor i seguretat ja tenen el que els cal per prosperar. Si bé el segon model per l'estabilitat que genera i la capacitat d'autonomia dels infants, seria tan favorable com el primer, el fet que cada vegada més l'escola redueixi horari i delegui a casa tasques de socialització formal, és un clar desavantatge per aquells infants que no gaudiran d'aquests aprenentatges fora de l'escola que si que acabaran "puntuant" en termes acadèmics.

4. Polítiques educatives a Catalunya: la qualitat i l'equitat educativa

Si l'autonomia del centre està encarada a la lliure elecció i comporta una regulació feble per part de les autoritats públiques, es genera desigualtat.

Vincent Dupriez

Tal com s'ha enunciat en la introducció aquest capítol té un to més descriptiu que teòric, on s'aterra el debat sobre l'impacte de les polítiques liberals en l'educació al context del nostre país, i es posen els eixos d'equitat i qualitat en el centre del debat. El capítol s'obre amb la discussió al voltant de “la modernització conservadora” del sistema educatiu espanyol i català, i es repassen les lleis que progressivament han anat constrenyint la participació democràtica de la comunitat educativa i han anat obrint més espais a la privatització. La seqüència: autonomia de centre, llibertat d'elecció, mercat educatiu i segregació escolar es tractarà aquí des de la perspectiva de les opcions dels governs que marcaran els camps de joc (Bourdieu, 1988) en una direcció determinada, però la recuperarem en el proper capítol, vista des de la perspectiva de les disposicions familiars quan en la tria d'escola hi ha en joc el manteniment d'una posició de classe i la reproducció del capital cultural.

En el primer apartat del capítol, es fa una revisió de la literatura que analitza l'impacte de la crisi econòmica i l'aplicació de les orientacions de la Nova Gestió Pública (NGP) a Espanya i Catalunya posant de relleu l'especificitat d'un sistema amb forta presència de l'escola de titularitat religiosa, i la relativa joventut de la democràcia, com a substrat d'una aplicació del model liberal a Espanya diferenciada de la resta d'Europa. Es repassen els autors que han descrit com es configura el mercat educatiu i els efectes de la privatització en les polítiques educatives (Apple, 1998; Bonal et al., 2017; Levin, 2013; Van Zanten, 2005) i s'observa l'evolució de les agendes polítiques i els discursos que les sostenen, comparant-les més endavant amb l'agenda i les aspiracions dels moviments de famílies en educació permetent copsar com s'han retroalimentat les unes a les altres.

En el segon apartat ens endinsarem en els efectes de l'elecció de centre en les desigualtats educatives entrant a fons en les dinàmiques del mercat educatiu a Catalunya que descriuen un *camp de joc*, on hi conflueixen les estratègies de posicionament marcades per la “por de caure” i la pressió per a mantenir posicions competitives d'avantatge social (Alegre et al., 2010; Benito & González, 2017; Bonal, 2012b; Tarabini et al., 2015; Ball, 2010; Vincent, Rollock, Ball, & Gillborn, 2013b). En l'apartat de resultats, el cas escollit per a l'etnografia centrat en el conflicte per a l'escolarització en un barri de Barcelona, exemplificarà la confluència de totes aquestes dimensions. En aquest context pararem especial atenció a la

irrupció del discurs de la innovació educativa pel seu valor intrínsec de renovació pedagògica i alhora pel valor extrínsec que li atorguen les famílies de classes mitjanes com a marca de distinció i qualitat en el mercat educatiu (Martínez-Celorrio, 2017).

Vinculat a la qualitat educativa i a la dimensió de participació de la comunitat que aquesta comporta, el capítol incorpora la reflexió sobre la democràcia a l'escola vista, en primer lloc des de la perspectiva del sistema i de la regulació de la participació de la comunitat educativa en cada etapa política; en segon lloc, observada des de la perspectiva dels centres educatius, fent aflorar les cultures invisibles que determinen quines, de tota la diversitat de formes de famílies que apareixen a l'escola, són les que “normativament” encaixen amb els requeriments de la institució; i reconeixent en tercer lloc els espais de participació de les famílies i les seves organitzacions formals (Ampes) i informals al voltant de l'escola. Hi aprofundirem veient autors que han abordat els espais de participació a l'escola des d'una perspectiva expressiva i cultural (Collet & Tort, 2011; Dubet & Martucelli, 1998; Feito & López, 2008) i d'altres que ho han fet desentrellant la dimensió normativa i jurídica de la institució i la governança escolar (Comas, Abellan, & Plandiura, 2014; Fernández-Enguita, 2007). L'objectiu de les lectures d'aquest apartat seria el de respondre a la pregunta “de qui és l'escola?” ajudant a la comprensió del significat ple de “comunitat educativa” que, de moment, no és més que un constructe.

El capítol es tanca amb l'anàlisi monogràfica de les Associacions de pares i mares d'alumnes a Catalunya, basat fonamentalment en les aportacions de la recerca “Famílies amb veu” (Comas et al., 2014) en la que s'incorporarà tangencialment la comparativa del panorama associatiu amb l'estat espanyol (Garreta, 2008).

4.1. “La modernització conservadora” de l'educació a Catalunya i Espanya

Paradoxalment a Espanya els governs que apliquen els preceptes de la NGP (nova gestió pública) no els abracen des del liberalisme i la voluntat d'innovació i obertura a la societat del coneixement, sinó des d'una postura conservadora tradicional i autoritària que Viñao (2017b) descriu amb el nom de “neo-conservadurisme”, i Bonal i Verger, centrant-se en el context català, qualifiquen de “modernització conservadora”, fent servir un terme que fou utilitzat per primera vegada per Roger Dale (1989) (Bonal & Verger, 2017) per referir-se a les reformes en educació a la gran Bretanya, en l'època del Thatcherisme. La “modernització conservadora”, es caracteritza per la seva capacitat d'establir una agenda política que combina creixement econòmic i benestar social amb enfocaments que poden ser alhora, encara que sembli paradoxal, neoliberals i neoconservadors, tal com es veurà en la dualitat de com s'ha aplicat pels governs espanyols i catalans respectivament, en la última dècada. Es tracta d'un enfocament ideològic que incorpora la lògica del mercat en la dimensió de la gestió, del finançament i de la provisió del servei, i una lògica tradicionalista, basada en el lema del *back to basics*, pel que fa a la dimensió pedagògica.

En la darrera reforma educativa a Espanya (LOMCE 2011) promoguda pel conservador Partit Popular, es posa en evidència el pes de l'església catòlica en el sector educatiu, juntament amb la vinculació ideològica amb el passat franquista del PP, que explicarien la vocació extremadament reguladora de la llei en contraposició als ideals liberals d'autonomia de centre. En la llei es fa palesa una aparent contradicció entre la vocació reguladora dels continguts, detallant minuciosament tot el currículum, i la vocació des-reguladora del mercat, fiant-ho tot a la lliure competència, en un posicionament que combina neo-conservadurisme i neo-liberalisme. És il·lustratiu d'aquesta ambivalència que en el discurs favorable a la lliure elecció de centre, el govern conservador apel·li a assegurar l'opció de l'educació confessional i obliidi explicitar l'argument basat en les “bondats” de la competència de mercat. Tampoc

és estrany, seguint l'anàlisi que fa Viñao (2017b) que les polítiques educatives del PP s'hagin caracteritzat per l'oposició a una assignatura de ciutadania que aprofundís en els valors democràtics igualitaris. O hagin apostat per la segregació per nivells acadèmics a la ESO seleccionant als "bons alumnes" per al batxillerat, recuperant uns itineraris que la LOGSE havia suprimit sota el precepte de la comprensivitat. Fets, entre d'altres, que mostren una vocació d'estat prescriptiu, conservador i autoritari que, combinat amb l'onada neoliberal de menysteniment del sector públic, podem qualificar de "neo-conservadurisme" (Viñao, 2017 p.49). L'autor diu el següent de les polítiques educatives del Partit Popular:

"Defienden la mayor presencia posible de la enseñanza confesional de la religión, el modelo propuesto al respecto por la jerarquía eclesiástica católica, y la interpretación más favorable a la iglesia católica del Acuerdo con el Vaticano (1979). Al mismo tiempo imponen un currículum oficial, con alto grado de detalle, de índole disciplinar y con pretensiones de uniformidad (...) La libertad de enseñanza se defiende exclusivamente como libertad de creación de centros docentes y de elección de centro, y destaca la ausencia de referencias y defensas de las libertades de ciencia y de cátedra, o de la libertad de conciencia del alumnado." (Viñao, 2017, p. 49)

Veurem més endavant com els moviments de famílies en educació reaccionen contra la LOMCE pel que consideren un atemptat contra el model d'escola pública, laica, democràtica, i catalana en el cas de Catalunya, que s'havia anat construint des de la restitució de la democràcia espanyola.

L'ideal d'escola pública

Si la comunitat educativa d'ideologia progressista pren com a lema de la seva lluita la defensa de l'escola pública, laica, democràtica i catalana, és perquè al nostre país aquest és encara un model ideal fràgil i vulnerable, des que arrenca en el moment de la transició fins a l'actualitat. En aquest recorregut cal fer un apunt conceptual distingint "escola estatal" "d'escola pública", i recordar el pes de la dictadura franquista en la trajectòria del nostre sistema educatiu, que és el que finalment ens distingeix d'Europa. A Espanya, durant el temps de la transició (1975) fins a la promulgació de la LOE²⁷(1985) hi va haver un debat intens que distingia l'escola pública (com a projecció d'una escola democràtica) de l'escola estatal (identificada com a escola franquista): es defensava una escola democràtica, amb llibertat i autonomia respecte les directrius del règim. Per això els discursos progressistes parlaven d'una escola pública diferenciant-la dels "colegios nacionales", que responien a objectius opressors i centralistes. Es reivindicava autonomia dels projectes educatius i llibertat de consciència del professorat.

A Catalunya, en el debat escola pública-escola estatal dels anys vuitanta, s'hi afegia l'especificitat dels moviments de renovació pedagògica que havien mantingut vius els preceptes de la pedagogia activa de les escoles de la República²⁸ amb referents com Ferrer i Guàrdia, Maria Montessori o Rosa Sensat, en un seguit d'escoles d'iniciativa privada, on clandestinament durant el franquisme s'havia fet una ensenyança activa i en català. Amb la recuperació democràtica un grup d'aquestes escoles, constituïdes com a col·lectiu CEPEPC²⁹ reafirmen

27 Llei orgànica d'educació 8/1985

28 Es tracta de projectes escolars innovadors en la seva època, entre els que destaquen l'escola del Bosc a Montjuic i l'escola del Mar, concebuts durant la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923) i l'època de la Segona República Espanyola (1931-1939), en concret projectats per la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona (1916) o el Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona (1922).

29 CEPEPC: Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana és una organització creada el desembre de 1978, durant la transició espanyola, per unes vuitanta escoles catalanes que des de la dècada del 1980 s'han integrat gradualment a la xarxa d'escoles públiques de Catalunya

la seva vocació de servei públic i s'integren en igualtat de condicions a la xarxa pública dibuixant un marc de governança molt particular en el sistema educatiu català i ajudant a superar la distinció públic-estatal que havia marcat el període anterior.

Més endavant va caldre diferenciar “escola pública” “d’escola sostinguda amb fons públics” perquè el sector privat, en aquest cas amb forta presència religiosa, insistia en presentar-se com a proveïdor del servei públic d’educació, quan en realitat les condicions dels seus centres no eren equiparables a les dels públics (Fernández-Enguita, 1999). En l’etapa de la transició, l’església catòlica ocupa un gran espai en la provisió educativa que li ha permès tenir, ja en democràcia i amb governs socialistes, una gran influència a Espanya en la definició de les reformes educatives. “Esta alianza público-privada que rige el sistema educativo español desde mediados de los ochenta permitió, en sus comienzos, lograr una rápida expansión educativa a bajo coste”(Verger et al., 2015 p.680).

A partir dels noranta el discurs de la *qualitat* del sistema desplaçarà el debat sobre la titularitat, la participació i la preponderància de la comunitat educativa que havien sigut centrals tant amb la LODE (1985) com posteriorment amb la LOGSE³⁰ (1990), que va suposar un canvi de paradigma proposant l’allargament de l’etapa obligatòria fins als setze anys, des d’un model comprensiu i democràtic. La revisió de la LOGSE que quatre anys més tard de la seva aprovació, en fa el govern del Partit Popular amb la llei per a la qualitat educativa (LOCE, 10/2002) que no es va arribar a aplicar, es fa en nom de la qualitat i s’orienta a resultats acadèmics, pels quals es justifiquen els itineraris segregats per nivells, entre d’altres apostes competitives. Malgrat la *qualitat* s’invoca des de tots els colors polítics, és un discurs especialment recurrent en les reformes de tall neoliberal de les darreres dècades, en les que els preceptes de qualitat del mercat es traslladen acríticament a les escoles, (Viñao, 2011) i ens situa clarament en l’etapa del mercat educatiu dins les tres etapes descrites per Rochex (2011) que s’han vist en el capítol 1.3.

Per tancar la reflexió sobre l’escola pública em sembla interessant incorporar el debat respecte el rol dels mestres apel·lant al compromís ètic amb la professió docent i amb l’èxit educatiu de tots i cada un dels seus alumnes que autors com Pennac (2009), Mirieu (2009) o Tedesco (2008) donen per descomptats. Front aquesta confiança amb la professió apareixen veus crítiques que han vist en el corporativisme dels sindicats un fre a les millores educatives. En un polèmic article Fernández-Enguita (1999) ja fa anys, qüestionava si realment “és pública l’escola pública o ha sucumbit a interessos privats” fent referència als interessos corporatius del professorat que considera que en la dècada dels noranta, s’ha apropiat de l’escola pública i ha acabat marcant l’agenda de les polítiques educatives. Presenta evidències de reformes que s’han dut a terme en les darreres dècades que anaven a favor de les condicions laborals dels docents i per contra erosionaven la qualitat de l’ensenyament públic. Per exemple les modificacions de calendari i horari escolar que han tendit a reduir el temps d’escola, mentre els indicadors de fracàs i abandonament no han deixat d’incrementar. Denuncia el fet que no hi hagi control respecte les hores no lectives del professorat destinades a la preparació de classes i correcció de treballs que es fan fora del centre educatiu i respecte les quals Fernández-Enguita (1999) té la sospita que no totes es destinen a la tasca per a la que estan remunerades. En aquesta mateixa línia argumental, l’autor atribueix el mal funcionament dels espais de participació democràtica dels centres educatius al fet que el professorat mira amb desconfiança al sector de pares i mares i viu la participació de les famílies com un obstacle per a la gestió del centre. L’ensenyament públic, conclou Fernández-Enguita, es troba avui, com la resta de serveis de l’Estat del Benestar, amenaçat pel foc creuat del neoliberalisme, la sacralització del mercat i els dictats d’un govern de dretes, però el seu principal enemic, des del seu punt de vista, no està fora sinó dins: són els professors pels quals l’escola no és més que un lloc de treball.

Val a dir, per rebatre la mirada frontista i desconfiada respecte la tasca dels sindicats docents de Fernández-Enguita, que han estat justament professors i professores els que han sostingut la innovació educativa al nostre país, mantenint vives i actives les associacions de mestres amb una llarga trajectòria de renovació, amb moments de reafirmació col·lectiva del compromís com les escoles d'estiu, i han mantingut uns nivells de qualitat educativa per damunt del mar de fons de reformes i contrareformes constants (Carbonell, 2016)

M'he aturat en aquest discurs que situa les resistències en el propi sistema per mostrar la complexitat de les idees, les reinterpretacions i les estratègies en joc, que mai són unidireccionals a l'hora d'explicar les reformes educatives. Stephan Ball (2010) ho descriu dins el camp de les "trajectòries polítiques" on es retroalimenten les intencionalitats i les resistències que interactuen amb els elements del context posant en marxa estratègies que ell descriu amb els conceptes de variació, selecció i retenció del discurs. Ho veurem a continuació aplicat al nostre país.

Accents de NGP en la reforma educativa a Catalunya

Si a Espanya la singularitat de la reforma neoliberal ve donada pel neo-conservadurisme del Partit Popular, a Catalunya es donarà el cas contrari, essent la socialdemocràcia amb un govern de coalició de les esquerres (el "tripartit" 2003-2006), la que aconsegueixi el consens social per aprovar la LEC (Llei d'educació de Catalunya 2011), una reforma complexa, on al costat de preceptes progressistes com la importància dels poders locals en la governança del sistema educatiu, s'hi observen postulats de gestió propis de la NGP (Nova gestió Pública) que els anteriors governs conservadors de Convergència i Unió no havien plasmat normativament. Val la pena recordar que en la negociació parlamentaria³¹ per l'aprovació de la LEC el preàmbul que feia referència al "sistema públic d'educació de Catalunya" perd la paraula "públic" en fer l'opció pel manteniment dels concerts per al finançament d'escoles privades, fins i tot d'aquelles religioses que segreuen nens i nenes per sexe.

Segons l'anàlisi que en fan Verger et al. (2015) en el primer període de la coalició d'esquerres la reforma NGP no està a l'agenda i en canvi es promou una gran conferència sobre el futur de l'educació a Catalunya que queda recollida en el Pacte Nacional de l'educació³², signat pràcticament (és significativa l'abstenció d'USTEC³³) totes les forces i actors de la societat civil. En aquell text apareixen els conceptes d'autonomia de centre, i el de coresponsabilitat públic-privat, però amb una orientació més pedagògica que de gestió. El nou estatut d'autonomia del 2006 obre la possibilitat a que Catalunya tingui la seva pròpia legislació educativa, i en el segon mandat del tripartit el Conseller d'educació Ernest Maragall, centra el seu mandat en l'aprovació de la Llei d'educació catalana (LEC, 12/2009, de 10 de Juliol). Curiosament en el programa electoral l'èmfasi de la reforma es posava en una municipalització del sistema educatiu, concepte que tenia l'oposició frontal dels conservadors, i que en la LEC es desenvolupa a partir de les Zones educatives, que queden apuntades però pendents de desplegament. Els altres dos pilars de la LEC que tenen un marcat caràcter de nova gestió pública, l'autonomia de centre i l'autoritat de les direccions, seran desenvolupats en el següent mandat per part del govern conservador, que significativament deixarà sense desplegar el que fa referència a la governança del sistema incorporant els poders municipals.

31 La LEC s'aprova finalment amb el vot en contra d'Iniciativa per Catalunya, que és la formació de l'esquerra socialista a Catalunya.

32 <http://www.gencat.cat/acordsdegovern/20060314/01>
Pacte Nacional per a l'educació 2006.

33 El Pacte nacional per a l'educació s'aprova sense el suport del sindicat docent majoritari, l'USTEC: <http://www.laxarxa.com/societat/actualitat/educacio/noticia/se-signa-el-pacte-nacional-per-a-l-educacio-sense-l-ustec-stes-el-sindicat-majoritari-del-professorat-de-la-publica>

“Esta reforma introduciría un enfoque muy marcado de NGP en el sistema educativo, incluyendo una perspectiva más gerencial en la autonomía escolar y la profesionalización y fortalecimiento de los directores de escuela a expensas del poder de la plantilla docente en un sentido más amplio”(Verger et al., 2015 p.683).

Al meu entendre caldria matisar l’anàlisi que fa Verger respecte el biaix NGP de la LEC, i més concretament el discurs del conseller d’educació Ernest Maragall que en realitat bascula entre els preceptes de la NGP els quals ell ha promocionat en la seva etapa de gestor a l’ajuntament introduint el llenguatge del management, però alhora mostra un posicionament clàssic de la socialdemocràcia basat en la igualtat d’oportunitats. És eloqüent l’expressió “l’excel·lència es juga al centre i l’equitat és juga al territori” molt present en els discursos d’un Conseller que al meu entendre, pretenia equilibrar els accents entre governança local i equitat amb l’aspiració de millora de la qualitat, basada en aprimar la burocràcia de l’administració i orientar el sistema a resultats.

Els arguments de la ineficiència del sector públic en un moment en que la crisi econòmica ja és severa, i dels mals resultats educatius (amb l’evidència que aporta PISA) es troben a la base de la reforma. La pèrdua de qualitat de l’educació pública serà l’argument on es recolzi la *variació* de les polítiques seguint la conceptualització que en fa S. Ball (2010). No podem oblidar el pes que ha tingut PISA i les recomanacions de l’OCDE en el sentit de les decisions dels *policy maker* locals.

Veiem doncs com es fa una *selecció* que combina dues línies discursives: la que situa la crisi econòmica com a eix argumental dels canvis, i es centra en les exigències d’austeritat externes, la ineficiència del sector públic i la necessitat de racionalitzar i contenir la despesa. I una segona línia basada en una determinada evidència científica que s’ha seleccionat prèviament. (Bonal & Verger, 2017).

És interessant remarcar la reacció de la comunitat educativa catalana davant la reforma per com es configuren tres corrents d’opinió contraposades representades pels diferents sectors:

- Per una banda trobem els representants d’AXIA, associació de directius de l’educació que vol professionalitzar-se com a cos gerencial amb reconeixement de rang, que recolza fermament els postulats de la LEC i una orientació gerencialista del sistema.
- En el sentit oposat hi ha els Sindicats i els docents que rebutgen frontalment la LEC perquè veuen que soscavava el control democràtic de les escoles i que l’atomització que comporta l’autonomia pot facilitar la privatització del sistema. Un enfrontament (materialitzat en tres vagues en un mandat) que certs sectors progressistes van associar, com hem vist amb Fernández-Enguita, a les resistències i l’immobilisme d’un sector docent que “vivía en unes condicions laborals molt còmodes”.
- Des dels moviments de renovació pedagògica o federacions d’AMPES no es focalitza el debat de la LEC en els termes de la NGP, i desmarcant-se dels sindicats, no esmenten ni la privatització ni el perill d’una direcció més forta, sinó que recolzen la possibilitat de canvis educatius profunds i fan un discurs de confiança en les millores pedagògiques que l’autonomia de centre pot comportar.

Finalment la LEC s’aprova al Parlament de Catalunya amb el vot en contra de l’esquerra ecosocialista (per que considera que perjudica l’escola pública a favor de la privada i les conseqüències nefastes en equitat que això pot comportar) i el vot a favor del PP (que és qui va aconseguir fer caure la menció de “servei públic d’educació” en el títol de la llei). Cada un dels pilars fonamentals de la LEC es desplega amb el decret corresponent els mesos posteriors gràcies a la continuïtat que li dona el nou govern de Convergència i Unió: l’autonomia de centre (decret agost 2010), la direcció de centres (decret novembre 2010) i el decret per

a la creació d'una agència d'avaluació (novembre 2010, just al final del mandat, i que serà suspès pel nou govern de Convergència) (Verger et al., 2015). Les zones educatives i la municipalització han quedat en segon terme pendents encara de desplegar-se.

No serà fins més endavant que comencin a alçar-se veus autoritzades (Síndic de Greuges, Bonal, Tarabini, González, Martínez-Celorio) alertant sobre la situació de segregació escolar i els efectes d'aquesta sobre uns mals resultats i unes taxes d'abandonament prematur que colpegen el sector de població més pobre. Des dels moviments socials caldrà esperar al 2011, quan l'impacte de la desinversió educativa posa en evidència el retrocés de qualitat i de recursos en l'escola pública, coincidint amb la irrupció del 15M i la crisi de la representativitat democràtica que posarà l'alerta respecte la penetració dels models de gestió inspirats en els preceptes neoliberals:

“El caso catalán es paradigmático de la instrumentalización política de la crisis en un contexto de austeridad. En Cataluña, la crisis económica que comenzó oficialmente en 2008 generó un “momento privilegiado” para la introducción de importantes variaciones en la provisión, financiación y regulación de la educación. El gobierno de Convergència i Unió (CiU), que accedió al poder en 2010, llevó a cabo una serie de medidas de gestión de la crisis que dieron un impulso significativo a un conjunto de reformas de corte conservador” (Bonal & Verger, 2017).

Pel que fa a la *retenció* o consolidació de les reformes, s'ha de tenir en compte que en els darrers mandats de govern de Convergència i Unió a Catalunya (des de 2010 a l'actualitat) han estat marcats per la confrontació independentista amb l'Estat espanyol en defensa de l'educació en català i de les plenes competències en matèria de currículum i avaluació, contraposant-se a l'aplicació de la LOMCE en aquest punt. I han estat marcats sobretot per la situació de crisi econòmica que ha fet que entre 2010 i 2013 els pressupostos educatius caiguessin un 20% deixant el pressupost d'educació prop del 3% del PIB, mentre la mitjana Europea estava al 5,4% (Bonal & Verger, 2017).

Unes retallades que han afectat la provisió del servei (disminució d'hores d'escolarització i ampliació d'hores lectives dins de l'horari laboral docent per tal de reduir efectius), la formació permanent i els serveis educatius han quedat congelats i el creixement de població escolar amb creació de noves escoles ha estat precari amb l'aparició dels “barracoons” com a mal endèmic de la manca de planificació escolar. En l'àmbit propositiu el mandat ha estat marcat per un nou enfocament competencial de l'aprenentatge i la introducció de proves externes per l'avaluació del sistema amb indicadors de resultats i de qualitat dels centres. L'eclosió de les protestes de la comunitat educativa en forma de mareas grogues contra les retallades i més endavant amb la xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE que pren com a focus la insubmissió a les proves externes, mostra la profunditat dels efectes de la reforma i de les retallades i el nivell de polèmica que van suscitar.

En l'últim període del govern conservador s'aprova un decret d'escola inclusiva (Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu) que si s'apliqués amb els recursos previstos podria suposar un canvi important en l'atenció a les diversitats de tot l'alumnat, i un model per a la innovació educativa que palesa la tendència a la modernització pedagògica del sistema incorporant els preceptes de la personalització de l'aprenentatge que ha incorporat l'OCDE en el seu discurs.

Filantrops, tecnòcrates i altres aliances públic privat

En el context actual de cooperació o cohabitació entre el sector públic i el privat en la major part de sistemes educatius, serà important afinar la conceptualització de governança que tant s'ha aplicat per a legitimar des de la societat civil un discurs favorable a la privatització per part dels governs, com s'ha emprat per a dibuixar un nou estil de política més horitzontal on els governants estarien en disposició de diàleg amb els governats. Basols defineix la governança com un nou model de govern diferent al model jeràrquic que es caracteritza per

un major grau de cooperació i interacció entre l'Estat i els actors no estatals. Malgrat les diferents definicions i aproximacions els trets comuns de totes elles són la interdependència, el joc d'actors en el que participen empresaris i societat civil, les xarxes no jeràrquiques, el diàleg i la concertació “com a formes de govern oposades al conflicte” i la coresponsabilitat i la descentralització (Basols, 2011 p.9-10 citat a Martí, 2017)

En aquest mateix sentit Stephan Ball (2017) parlarà de la potenciació mútua del que ell anomena “filantrops i tecnòcrates” per com marca una agenda de transformacions en les metodologies d'aprenentatge o en els models de gestió, però no s'enfoca ni al propòsit de l'educació ni a les condicions de justícia educativa que reclamen els sectors activistes des de les places i els carrers, en assemblees, marxes, ocupacions d'escoles o crides a la insubmissió. L'aparent despolitització dels plans de governança on el que es posa sobre la taula són aspectes tècnics més que ideològics, permet que “experts” privats, no estatals, i tecnòcrates, actuïn amb autoritat i acabin exercint una gran influència en les polítiques públiques d'educació. El cas de les escoles “charter” als Estats Units, o a Xile que veurem més endavant, és paradigmàtic del nivell d'influència que poden adquirir operadors privats als que se'ls atorga rol d'administradors en un sistema de governança públic-privat.

“Así, la gobernanza neoliberal no solo implica la subcontratación de Servicios públicos, la *empresarialización* del sector público y la reconversión de los ciudadanos en consumidores de estos Servicios, sino también la delegación de la moralidad y la eliminación de lo político. (...) La despolitización opera para convertir las condiciones colectivas de experiencia en problemas personales, substituyendo las decisiones políticas y económicas por fracasos y responsabilidades individuales” (Ball, 2017).

D'aquesta manera els nous filantrops (diferents autors destaquen Bill Gates com a persona més influent en la política educativa dels EUA en els darrers temps) operarien en una esfera para-política des de la qual poden dur a terme la seva pròpia agenda.

A Catalunya la tendència a moure el debat educatiu cap a una esfera tècnica i aparentment despolititzada, orientada a la millora de resultats ha estat significativa amb la irrupció del sector privat en l'impuls de transformació educativa. En aquest sentit cal reconèixer el paper de la Fundació Jaume Bofill que en el camp de la innovació educativa es veurà potenciat a partir de l'aliança anomenada “Escola nova 21” en la que hi participen La Caixa, la UOC i la UNESCO en la introducció al nostre país de conceptes centrals pel canvi com el lideratge educatiu, l'educació competencial o els set principis de l'aprenentatge editats per la UNESCO. La cultura favorable a un model d'aprenentatge no memorístic, ni transmissiu, on l'avaluació sigui formativa i no es basi en l'examen final, va adquirint adeptes i progressivament esdevé hegemònica entre el sector docent i les famílies.

El paper d'operadors privats, com és el cas dels Jesuïtes, serà fonamental en aquest canvi de paradigma educatiu a Catalunya, ja que amb la “revolució pedagògica”³⁴, protagonitzada per una de les congregacions amb major prestigi entre les classes mitjanes catalanes i amb una notable influència en el govern conservador, posa a l'agenda política el debat educatiu i alhora situa fora de l'administració els esforços de modernització del sistema. En un article al Núvol titulat “On és el Departament d'ensenyament?”³⁵ Cecilia Bayo (activista dels moviments educatius per l'escola pública) utilitza el concepte de nova filantropia i titlla la innovació d'Escola nova 21 d'innovadora en el contingut i conservadora en la dimensió social, denunciant alhora el que ella considera “premeditada desídia del Departament d'ensen-

34 <http://www.lavanguardia.com/vida/20150317/54428209150/primaria-ensaya-futuro-asignaturas-examenes.html>

35 <https://www.nuvol.com/opinio/on-es-el-departament-densenyament>

yament i el menyspreu de mestres i experts propis a favor de professionals externs³⁶. Més enllà de postures radicals com la de Bayo, un ampli col·lectiu de docents reclama lideratge públic en l'esforç de transformació educativa i celebrarà les accions que tant el Departament d'Ensenyament com el Consorci d'educació de Barcelona, amb l'aliança Xarxes pel canvi,³⁷ emprenen a partir del 2016, encapçalant una estratègia d'innovació sistèmica.

Les veus crítiques amb la filantropia, com la de Stephan Ball, consideren que hi ha un canvi de legitimitats a favor de les accions, es a dir a favor dels preceptes tècnics i metodològics o de gestió, que desplaça els valors, és a dir la dimensió política de l'educació. La performativitat, o l'activisme, és un mecanisme clau de la gestió neoliberal, una forma de govern discret que "utilitza comparacions i judicis en lloc d'intervencions i direcció." (Ball, 2017 p.31) El cas d'Anglaterra en que els resultats educatius condicionen la continuïtat dels projectes de direcció i fins i tot poden amenaçar amb el tancament dels centres educatius amb elevats nivells de fracàs, és paradigmàtic de la manera com la gestió, o la performativitat per utilitzar el concepte de Ball, contribueix a la conversió dels valors educatius en valors calculables en termes de rendiment. S'apliquen uns indicadors de resultats que permeten que aquells operadors públics que "rendeixen poc", puguin ser desplaçats i cridar a concursar possibles operadors privats amb més garanties d'eficiència.

Les "escoles charter" són, juntament amb les polítiques de xec escolar, el paradigma de les polítiques d'aliança entre el sector públic i el sector privat que cada vegada tenen més penetració en l'agenda educativa global. Es tracta d'un model híbrid on centres de titularitat i finançament públics, ubicats normalment en contextos socialment desafavorits, són gestionats per entitats privades i exemptes de la regulació estatal. Es tracta d'un model molt estès als Estats Units (on actualment ja cobreix el 5% del total de l'alumnat) que té defensors, els quals destaquen l'eficiència i transparència d'aquest model, per l'avantatge que suposa una contractació al marge del sistema de funcionaris públics per a l'obtenció de millors resultats, i detractors que argumentaran que, no només les millores en eficiència i resultats no són tant evidents sinó que tenen efectes de segregació escolar generant més desigualtats educatives. La "Fundació Friedman per a la llibertat d'elecció", que porta el nom de l'economista Milton Friedman de l'escola de Chicago el qual ja als anys cinquanta reivindicava mesures flexibilitzadores entre les quals destacava el model d'escoles charter i el xec escolar, destaca que "allà on s'han aplicat aquestes mesures els resultats acadèmics són millors i els costos pel contribuent, són menors"³⁸emfatitzant la vocació privatitzadora del model.

Termes et al. (2017) analitzen l'aplicació del model d'escoles charter a Xile, amb els anomenats "Colegios en concesión" en funcionament des de fa més d'una dècada, per tal de valorar sobre el terreny les suposades bondats d'un model basat assumpcions respecte la superioritat en capacitat de gestió de la iniciativa privada respecte els serveis públics. La raó de ser de les "escoles charter", i l'argument clau de la seva legitimitat política, és que "estarien donant l'oportunitat a l'alumnat més vulnerable d'accedir a les escoles més excel·lents." (Termes, Verger, & Bonal, 2017). Aquest tipus d'arguments es reforcen amb els defensors de la public choice theory (PCT), segons els quals el sector públic no té suficients incentius competitiu per a superar dinàmiques corporatives (interessos del professorat per damunt dels de l'alumnat), burocràtiques (per una gestió centralitzada i sobre-regulada) ineficient

36 El 14 de desembre de 2017 va aparèixer als mitjans una notícia sobre un suposat pacte entre el govern i escola Nova21 per a posar en marxa una xarxa educativa alternativa sense funcionaris per a que els centres poguessin exercir la seva autonomia també en matèria de contractació laboral. <http://www.diaridegirona.cat/eleccions/catalanes/2017/12/13/govern-estudiar-xarxa-educativa-alternativa/884734.html>

37 <http://www.edubcn.cat/ca/noticies/detall?48560>

38 <https://www.libremercado.com/2014-07-03/eeuu-apuesta-por-las-escuelas-charter-financiacion-publica-pero-gestion-privada-1276522408/>

tant a nivell econòmic, organitzatiu com pedagògic, i a més el sector públic no es procliu a la diferenciació d'escoles i això suposa un fre a la innovació. En aquesta retòrica que aplica criteris eficientistes de mercat a l'educació, el sector privat seria capaç de superar totes aquestes limitacions gràcies a la seva flexibilitat i capacitat d'adaptació (Termes et al., 2017).

En el model de “Xec escolar” la teoria de la competència com a incentiu de la qualitat entre centres educatius públics i privats també és central. Per a Henry Levin (2013) aquesta seria l'opció més extrema de privatització de l'educació pública ja que suposa passar tota la responsabilitat a les dinàmiques de mercat. En aquest model, el govern finança una part important de l'educació, però no ingressa els diners directament a les escoles o en la nòmina docent, sinó que estén un xec a les famílies segons el nombre de criatures en edat d'escolarització obligatòria, i són les famílies amb la seva elecció, les que acabaran decidint quines escoles, de titularitat pública o privada, es sostenen i quines es poden tancar. En el model de “xec escolar”, com que no hi ha regulació de l'accés a l'escolarització en un funcionament lliure de mercat, les escoles hauran de fer una oferta prou atractiva per tal d'aconseguir suficient alumnat per a assegurar el seu finançament i poder funcionar pròsperament. La política de xecs, amb moltes variables i adaptacions, s'ha dut a terme a Xile (1980), Suècia (1992), Holanda (des de 1917), i Wisconsin i Ohio, als EUA (1995). Els models de finançament, regulació, i avaluació dins de l'anomenat model de xec escolar, són tant diversos (en alguns casos les famílies poden aportar finançament extra a l'escola i en altres no, en alguns casos els centres poden seleccionar el seu alumnat i en altres no), que es fa difícil establir comparacions per valorar l'eficiència del model, però sí que permet extreure'n tendències. Henry Levin ha recollit evidència empírica des de l'any 1996 en aquests territoris, i conclou que si bé el sistema de xecs incrementa la llibertat d'elecció, el lliure mercat acaba reduint l'equitat per l'efecte de la segregació escolar. L'autor conclou que en emfatitzar la diferenciació de projectes educatius per atraure alumnes, estableixen nínxols que estratifiquen els alumnes segons el seu nivell socioeconòmic i la seva etnicitat (Levin, 2013).

El binomi equitat-excel·lència que està en joc en la definició de totes les reformes educatives que estem analitzant, quan només s'avalua des de la vessant tècnica i acadèmica oblidant la component social i cultural de l'educació, s'acaba resolent a favor dels coneixements i les credencials acadèmiques i no de l'emancipació social. L'apartat que segueix aprofundeix en els mecanismes de reproducció de les desigualtats i la ferma intencionalitat per a combatre'ls que haurien de tenir les polítiques educatives per a contrarestar unes inèrcies socials i econòmiques molt instaurades. Intenció que de moment ja hem vist com no apareix a l'agenda dels governs de tall neoliberal i que, a més, depassa el camp pròpiament educatiu. “D'aquí la urgència d'actuar amb intencionalitat de canviar, no només l'escola, sinó les condicions socials on s'insereix, essent conscients que les reformes educatives arreu, d'acord amb les exigències del mercat, estan advocant per una escola que promou èxits individuals a costa de justícia social” (Tarabini et al., 2010).

4.2. El mercat educatiu a Catalunya

La literatura ens ofereix un extens debat respecte els avantatges i desavantatges de la tria d'escoles en relació a la qualitat i l'equitat. Es tracta d'un debat complex que interrelaciona les dimensions d'accés a l'escolarització i l'opció política entre regular o liberalitzar; l'autonomia de centre i la possibilitat de singularització dels projectes educatius, contraposant propostes educatives diferenciades, que segons els defensors d'un model de lliure competència estimularia la millora de la qualitat; el model de finançament públic en els sistemes en que conviuen escoles de titularitat pública i privada sostingudes amb fons públic; i finalment la dimensió de classe on les famílies en fer la tria de centre posen en joc la posició social.

Hem vist com des d'una perspectiva de mercat, la Nova Gestió Pública, defensa la llibertat en l'elecció escolar com a mecanisme que estimula la competència, gràcies a la qual es

milloraria l'efectivitat, l'eficiència, la qualitat en innovació i fins i tot l'equitat educativa. El fet d'estimular la capacitat de tria de les famílies, des d'aquesta perspectiva, els estaria atorgant una "veu" i les capacitaria per a determinar quines són les bones escoles, i quines es queden sense demanda. Des d'aquesta perspectiva liberalitzadora del mercat, es critica l'excés de burocratització i la manca d'incentius al professorat en els models de gestió on l'estat regula l'accés a l'escolarització. A nivell internacional les polítiques neoliberals han fet un gir cap a l'obertura del marge d'elecció de centre, que apareix com a un dels eixos centrals en la pràctica totalitat de les reformes educatives occidentals (Van Zanten, 2007). Tot plegat aporta sentit als conceptes clau amb els quals Stephen Ball (2010) defineix el gir que reclama l'agenda global neoliberal: "*competition, choice, devolution, managerialism, and performativity*".

Per l'altra banda són moltes les veus crítiques amb el model del lliure mercat educatiu pels efectes d'iniquitat que genera, bàsicament pel fet que els diferents grups socials tenen possibilitats diferenciades d'elecció escolar (Ball, 2003, Waslander et al., 2010; Schneider, et al., 2000; Taylor, 2009 citats a Bonal et al. 2017) i per com són les famílies amb un capital instructiu més elevat les que treuen una major rendibilitat a la seva estratègia de tria (Bourdieu, 1997; Ball et al., 1996; Reay, 1998; Ball, 2003; Van Zanten, 2007 citats a Alegre et al., 2010 p. 15). El nivell educatiu de les famílies (en relació a l'obtenció d'informació sobre "les bones escoles", i a la comprensió dels codis educatius més funcionals) i els seus recursos econòmics (que poden fer que la no proximitat, el pagament d'aportacions extres als bàsics obligatoris, no siguin un problema) situarà a les famílies en una disposició molt desigual respecte la tria d'escola que ens permetria distingir entre famílies "competents", "mig competents" o "desconnectades" pel que fa al posicionament necessari per una tria encertada (Alegre et al., 2010).

En l'anàlisi del mercat educatiu caldrà observar tres dimensions interrelacionades: el capital social, cultural i econòmic de les famílies, la disparitat de condicions dels establiments educatius en els sistemes on conviuen la xarxa de titularitat pública amb la de titularitat privada, i les normatives que despleguen les administracions locals per a regular, o no, l'accés a l'escolarització. Paral·lelament a les "capacitats" i "posicions" de les famílies front la tria, trobem les possibilitats, més o menys encobertes dels diferents centres educatius per a seleccionar als seus alumnes. Front aquesta situació de "quasi mercat educatiu" veurem com des de les polítiques locals s'instaurin uns criteris de prioritització i de regulació de l'accés als centres pensats per atenuar els efectes de segregació de la lliure elecció que acabem de descriure. Per aquest motiu s'utilitza el concepte de quasi mercat perquè la llibertat entre oferta i demanda està mínimament regulada per les autoritats. Normalment aquesta regulació es basa en criteris de zonificació que acabaran modelant, juntament amb l'oferta educativa de la zona, el sentit de la tria de les famílies.

Vulneracions en la garantia del dret a l'educació a Catalunya

Normalment quan es parla de mercat educatiu ens centrem en els efectes de la tria d'escola en la segregació escolar, però l'aplicació dels preceptes del mercat en les polítiques educatives tenen altres conseqüències que afecten a la qualitat i la provisió del servei i la distribució dels recursos educatius en igualtat de condicions. Ens aturem en el diagnòstic que presenten els informes del Síndic de Greuges de Catalunya (Síndic de Greuges, 2016) i el de Xavier Bonal per a UNICEF (Bonal, 2012a) sobre les vulneracions en la garantia del dret a l'educació de qualitat i en igualtat de condicions per a tothom que s'han detectat en el nostre país, en els tres àmbits concrets que acabem de mencionar, de manera que disposarem de la fotografia crítica de l'estat de l'educació a Catalunya:

A. Dret a l'educació: des de la petita infància al llarg de tota la vida

La taxa de persones amb titulació secundària post-obligatòria (batxillerat o formació professional de grau mitjà) s'utilitza avui per part dels organismes interna-

cionals, com a indicador vàlid d'inclusió social i laboral i del capital humà d'un país. Al costat dels índex de fracàs escolar, és a dir, de no assoliment de la graduació obligatòria, el risc d'abandonament prematur dels estudis abans dels 18 anys, és un dels reptes pendents a casa nostra. Catalunya, malgrat ha millorat en els darrers anys, continua presentant una taxa d'abandonament educatiu prematur d'un 19%, lluny de la mitjana d'un 11% a Europa i de l'objectiu del 10% fixat per l'Estratègia Europa 2020 (Eurostat2016). Cal afegir que els dèficits d'accés als ensenyaments post-obligatoris i l'abandonament prematur (Tarabini, 2017) afecten especialment els grups socials més desafavorits i s'agreugen també per una oferta de formació professional quantitativament deficiente a Catalunya en termes comparatius amb altres països europeus (Bonal, 2012a; Tarabini, et al., 2017).

La formació al llarg de tota la vida esdevé una prioritat estratègica en relació a les noves competències professionals que exigeix el mercat de treball i a la mobilitat i requalificació permanent que cal per adaptar-s'hi generant un marc de "Totally Pedagogized Society" al que ens hem referit més amunt. La Comissió Europea o l'OCDE es mostren especialment sensibles a la promoció de programes de formació permanent (OCDE, 2011) però obliden una dimensió crítica i política, imprescindible per a l'exercici de la ciutadania que altres veus, en la tradició de l'educació popular de Freire (Mirieu, 2008) estan reivindicant. Cal entendre, doncs, que la garantia del dret a l'educació es correspon cada vegada menys amb un determinat cicle de la vida i cada cop més amb sistemes flexibles d'organització dels temps vitals de formació, que inclogui la capacitació cívica i l'ocupació.

Comptem també amb evidència sobre com l'educació infantil primerenca té efectes potencials de neutralitzar unes diferències socials que, si no és donés aquesta oportunitat, tendrien a reproduir-se al llarg de la vida escolar. Catalunya va ser una de les primeres Comunitats Autònomes que va universalitzar l'accés a l'educació a partir dels tres anys d'edat i en estendre, des dels governs locals una xarxa d'escoles bressol o llars d'infants de qualitat i força àmplia. Malgrat aquest esforç no s'assoleix la gratuïtat en l'etapa 0-3, es detecten desigualtats territorials en l'oferta i en l'accés (la probabilitat d'un infant d'origen immigrant d'anar a l'escola bressol és aproximadament de la meitat que la d'un infant autòcton) (Síndic de Greuges, 2016).

B. Dret a l'educació no formal i a un entorn educatiu

La participació en diverses formes d'educació no formal ha esdevingut cada cop més una font de diferenciació d'oportunitats educatives (Albaigés et al., 2009). L'oferta d'activitats no lectives organitzades per les mateixes escoles i el conjunt d'oferta d'activitats extraescolars han obert el ventall d'experiències formatives a l'abast dels infants i adolescents i han demostrat com una prolongació del temps educatiu no formal vinculat a l'escola, sota el que s'ha anomenat el model "d'escola a temps complet" és un potenciador de l'èxit educatiu d'infants i joves (Sintes, 2012). Aquest increment d'oferta extraescolar es degut en part a l'impuls des dels govern de la Generalitat i dels ajuntaments amb actuacions rellevants com els Plans educatius d'entorn, o les polítiques de subvencions i ajuts, positives sobretot pel seu impacte en la cohesió social més que en els resultats acadèmics dels estudiants (Blasco & Casado, 2011) ha augmentat les oportunitats complementàries de la formació reglada a sectors socials tradicionalment exclosos del seu accés, la seva generalització alhora ha fet augmentar les diferències entre uns sectors

39 Els Plans educatius d'entorn es defineixen en el document Marc d'abril de 2014, com una proposta de cooperació educativa entre el Departament d'Ensenyament i les entitats municipalistes, que tenen com a objectiu aconseguir l'èxit educatiu de tot l'alumnat i contribuir a la cohesió social mitjançant l'equitat, l'educació intercultural, el foment de la convivència i l'ús de la llengua catalana. http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/entorn_pee_presentacio/

de població amb accés a educació paral·lela i complementària a l'escola i uns altres sectors socials que per manca de recursos econòmics, de capital cultural o de dinamisme de les escoles que freqüentment disposen de menys oferta d'activitats. Les famílies, a través de les Ampes han contribuït a reduir les desigualtats amb una àmplia oferta d'activitats extraescolars a les escoles, però no poden garantir qualitats equivalents en totes elles. (Comas et al., 2013)

C. Dret a unes condicions d'igualtat en l'escolarització

Topem aquí amb els efectes d'iniquitat de tres fenòmens molt determinants de la situació educativa a Catalunya i alhora resistents i difícils de corregir: la segregació escolar, el fracàs escolar i un sistema de finançament deficient i desigual.

La segregació escolar, entesa com la concentració d'alumnat amb necessitats educatives específiques (NEE per raons socio-econòmiques, d'origen cultural o de discapacitat) per damunt de les mitjanes del seu entorn, i que està associada al nivell de complexitat de les mateixes⁴⁰, és un dels fenòmens que més impacte té en la igualtat de condicions (Síndic de Greuges, 2016). Entre les múltiples causes d'aquest fenomen el primer i més significatiu és l'efecte de l'arribada creixent d'alumnat d'origen immigrat al llarg de la darrera dècada que ha passat de representar un 2% de l'alumnat total a Catalunya a un 15% (un 13% a Barcelona curs 2017-18⁴¹). La concentració residencial de la població immigrada, la tendència a l'agrupament en escoles amb presència dels seus homòlegs i l'efecte «fugida» que ha generat en famílies autòctones cap a escoles amb menys presència d'alumnat estranger explicarien els efectes en la segregació. Però hi ha també una tendència a la clausura social de les classes mitjanes que cerquen en l'educació processos de diferenciació i distinció social (Reay, 2004; Agnès Van Zanten, 2009; Vincent et al., 2013a) que determinarà la recerca d'espais socialment homogenis on quedi garantida una socialització en el grup d'iguals no conflictiva, junt amb la voluntat d'accedir a més capital cultural i social, explicarien també les tendències endogàmiques d'aquestes capes socials (Bonal, 2012b). Analitzarem més detingudament aquesta tendència, que és un dels vectors explicatius de la tesi, en el següent capítol dedicat a la perspectiva de classe.

Els resultats educatius han estat, en general, exclosos del dret a l'educació i poc presents en les definicions d'equitat educativa malgrat unes taxes de fracàs escolar al nostre país per damunt de les mitjanes europees. La pitjor dada⁴² es situa el curs 2005-06 amb un 30% d'alumnat que no gradua l'ESO i va millorant fins al curs 2013-14 amb un 18'2% de no graduació, xifra que els objectius de Lisboa 2020 pretenen rebaixar al 10%. “La conceptualització de l'educació com a símbol de la meritocràcia i, per tant, com a mecanisme legitimador de l'accés a les posicions socials, ha exclòs qualsevol consideració sobre l'existència d'un «dret» a obtenir uns resultats educatius satisfactoris” (Bonal, 2012a). Les dades corresponents a la mostra de Catalunya de l'informe PISA de l'OCDE, confirmen el pes específic dels factors socioeconòmics en el rendiment escolar i en l'abandonament prematur (Tarabini et al., 2015). De fet, el pes de l'origen socioeconòmic és tan determinant que, com demostra l'estudi de Ferran Ferrer (2011), les diferències de puntuació en les proves PISA entre centres públics i concertats desapareixen un cop es detreu de l'anàlisi l'origen socioeconòmic de l'alumne (Ferrer et al., 2011).

40 Veure l'actualització de la classificació de centres educatius segons nivell de complexitat i revisió de la construcció d'aquest índex a: Moral, J i Grané, P (2017) Centres d'entorns d'especial complexitat: proposta de classificació. Consell superior de l'avaluació, document de treball.

41 Dades estadística Consorci d'Educació de Barcelona.

42 Sistema d'Indicadors del Consell superior de l'avaluació de Catalunya. Últimes dades publicades a novembre de 2017.

Pel que fa al finançament cal recordar que vergonyosament la inversió pública a Catalunya és la més baixa de tot Europa i de tot el món desenvolupat (2,8% del seu PIB al 2013) i a més, durant la crisi, Catalunya seria el 6è país que més ha retallat en educació (16,7% entre el 2009-2013). Aquest fet té uns efectes especialment acusats en clau d'equitat, qualitat i innovació a Catalunya. Veus expertes remarquen que per a dur a terme polítiques de compensació de les desigualtats caldria doblar la inversió per a situar-nos al 5'6 del PIB dels països de l'OCDE (Martínez-Celorio, 2015). El sistema de beques és un bon exemple de la manca de cobertura i baixa intensitat dels recursos compensatoris.

La conclusió és que “Per acció o per omisió, la manca de correcció d'aquestes diferències implica una vulneració del dret a la igualtat d'oportunitats educatives, i en conseqüència, el no compliment de l'interès superior de l'infant que hauria d'orientar qualsevol política pública” (Bonal, 2012a).

Es interessant observar quines d'aquestes vulneracions apareixen a l'agenda reivindicativa dels moviments de famílies i quines s'ometen. Concretament en el decàleg que conclou el “Llibre blanc de la participació de les famílies a l'escola” (Comas, Abellán, et al., 2014), a banda de reivindicacions de l'àmbit de la governança i del reconeixement com a sector, les Federacions d'Ampes representades incorporen: la preocupació pel finançament per a garantir la gratuïtat de l'escola, que actualment exigeix a les famílies un “copagament” encobert, i la demanda d'una política de beques solvent; l'extensió dels horaris educatius i l'oferta educativa extraescolar des de la perspectiva de la conciliació familiar; el reconeixement del rol cabdal de les famílies per a promocionar l'èxit educatiu; i finalment “el dret a escollir escola i l'accés a l'escolaritat en igualtat de condicions” formulat des de l'ambigüitat que requeria un consens entre federacions favorables a la restricció del dret a escollir com a mesura contra la segregació (FAPAC) i d'altres que tenen la defensa del dret d'escollir com a missió de la federació (FAPEL). Crida l'atenció que ni en el Llibre Blanc ni en la resta de moviments observats en la recerca empírica de la tesis, s'esmenta el reconeixement universal de l'etapa 0-3, ni la formació al llarg de la vida, ni les febleses relacionades amb la no continuïtat dels estudis més enllà de la post-obligatòria, fent evident que el gruix de famílies representades (o mobilitzades) corresponen a l'alumnat entre 3 a 16 anys.

Efectes de la tria d'escola en la segregació escolar a Catalunya

En el cas català l'existència d'una doble xarxa fan que la tria d'escola tingui efectes directes en la segregació. El Síndic de greuges ho exposa d'entrada en l'informe “La segregació escolar a Catalunya II: les condicions d'escolarització” de 2016. Pel que fa a la convivència de la “doble xarxa”, hem vist com els governs conservadors han estat defensors acèrrims de l'escola plural, i més concretament al nostre país, les escoles religioses s'han sumat amb força a la reivindicació dels “trets d'identitat propis” de cada escola “a mida” del que desitgen les famílies per als seus fills. En un clar discurs neoliberal conservador s'apel·la a la responsabilitat ètica individual dels pares a l'hora de triar “la millor escola per als seus fills”. Isaac González, aprofitava la campanya d'escolarització a Barcelona pel curs 2015-16, en un article⁴³ titulat “Si vol ser metgessa a quina escola haurà d'anar” per a denunciar la delegació de la responsabilitat política dels governants de garantir una bona escola per a tothom, en les famílies, que competiran entre elles per tal d'aconseguir la millor escola per als fills i filles. Fent el símil amb el llop de Hobbes, en aquesta lògica de competència, esdevenir un bon pare, o una bona mare, comportaria, ineludiblement, renunciar a ser un bon ciutadà preocupat pel benestar col·lectiu. Ja hem vist més amunt com el desplegament de la LEC s'ha centrat en l'autonomia de centre incrementant així el marge per a la diferenciació i la pluralitat de models d'escoles (González, 2015).

43 <http://diarieducacio.cat/si-vol-ser-metgessa-a-quina-escola-ha-danar-entre-lescola-plural-i-la-desigual/>

Es parla de doble xarxa, però la majoria d'autors coincideixen en que seria un error distingir només entre els dos blocs dins del sistema educatiu català, separats per la línia de la titularitat pública-privada, ateses les grans diferències de composició social i de model internes en la pròpia xarxa pública. En els darrers anys hem vist una clara diferenciació de qualitat dins la pública tant per l'aportació de recursos de famílies de classes mitjanes (Comas et al., 2013) en el període de l'aplicació de polítiques d'austeritat (2018-2016), com per l'aposta innovadora i valenta d'alguns equips directius⁴⁴, sobretot en escoles de nova creació, que van impulsar canvis metodològics quan el sistema encara no estava empenyent, ni avalant, un canvi de paradigma educatiu. Dins la xarxa d'escoles privades-concertades també apareix un sector d'escoles de dimensions reduïdes situades en barris de classe obrera que tenen una clara vocació de servei públic vinculant-se a les xarxes educatives del barri i fent esforços econòmics per a no gravar a les famílies que atenen. En l'altre extrem hi situaríem les escoles privades elitistes que malgrat rebre fons públics cobren quotes elevades i poden oferir equipaments i serveis complementaris molt per damunt dels estàndards.

Però més enllà d'aquesta apreciació, estructuralment el sistema en els anys de desinversió pressupostària, ha permès que progressivament l'escola privada-concertada adquirís majors avantatges competitius enfront de les de titularitat pública: han pogut mantenir una sisena hora lectiva diària (que des de 2011 va desaparèixer dels centres públics exceptuant els més desafavorits); a secundària conserven l'horari partit de matí i tarda que els centres públics estan perdent, deixant d'oferir servei de menjador en aquetsa etapa; i s'adapten als requeriments acadèmics d'unes classes mitjanes cada vegada més exigents (com pot ser la incorporació de l'anglès com a llengua vehicular, el treball amb dispositius electrònics en totes les etapes o l'orientació STEM primerenca). A mig termini, segons alguns observadors, si segueix aquesta tendència de diferenciació en l'oferta educativa, bona part de les escoles públiques, sobretot aquelles que surten perdedores en el camp de joc competitiu que es va configurant, acabaran havent d'assumir un rol assistencial escolaritzant aquelles famílies que no poden accedir a la concertada o a les públiques d'estatus elevat (González, 2015).

L'escola cristiana al front de la defensa del dret a escollir escola

En el sector privat-concertat en canvi, s'aixecaran veus reivindicant el dret a escollir escola com un dret fonamental vinculat al dret a l'educació, que veuen amenaçat per les polítiques socialdemòcrates. És especialment il·lustratiu un article de Francesc Riu, salesià, Secretari General del Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya on cita com a fonamentació jurídica l'article 27 de la Constitució espanyola "Tothom té dret a l'educació. Es reconeix la llibertat d'ensenyament" i posteriorment l'article 77 de la LODE: El dret a l'educació s'ha de poder exercir en un marc de llibertat. Per això, els pares tenen el dret d'elecció d'escola entre tots els centres públics i els centres docents privats." (Riu, 2001 p.26). Des del punt de vista de l'escola cristiana, els poders públics catalans i espanyols no estarien garantint suficientment el dret a la lliure elecció. Per aquest motiu des del secretariat d'escola cristiana es defensa el "caràcter propi" de cada establiment educatiu i s'exigeix el respecte a les creences pròpies sobretot en el cas que les famílies no hagin pogut escolaritzar als seus fills en centres educatius d'acord a les seves preferències. Pel que fa al finançament dels centres privats concertats, Riu considera que no hi hauria d'haver limitacions a l'aportació de les famílies que "han de poder expressar el seu suport al manteniment i l'actualització constant del model educatiu que han preferit per a ells" (Riu, 2001 p. 29). Per justificar la preocupació respecte a la vulneració del dret a escollir centre, Riu conclou el seu article fent referència a un article publicat per la Fundació Jaume Bofill l'any 2000 on s'afirma que "l'elecció d'un centre

44 Les xarxes d'escoles innovadores organitzades en grups de treball de l'ICE (institut de ciències de l'educació) de la UAB, o pels moviments de Renovació pedagògica o d'altres iniciatives menys formalitzades que han agrupat mestres inquiets i amb voluntat d'actualització professional els darrers anys, són importants perquè han generat un substrat procliu al canvi de model que ha facilitat la transformació en el moment en que les administracions han decidit impulsar-la.

concret entre els sostinguts amb fons públics no és un dret legal; ni constitucional ni legal” (F. Carbonell, 2000 p.38) on efectivament l'autor d'aquest capítol (Eliseo Aja, professor de dret constitucional) posa en entredit el rang de llei del dret a triar centre.

La reivindicació del “caràcter propi” vinculada al dret a escollir, i a la defensa d'un espai per a l'educació de base catòlica serà constant en tots els documents programàtics de les diverses federacions d'escoles cristianes. La Federació d'escoles parroquials⁴⁵ de Catalunya, que agrupa centres religiosos fora de les grans congregacions, en la definició del propòsit, insisteix tant en el valor del caràcter propi de l'educació, com en el compromís de les famílies de respectar-lo i acceptar-lo, fet que podria interpretar-se com un intent per seleccionar l'alumnat que contravindria la línia d'equitat en les condicions d'escolarització. El document recull també el “dret de les persones i grups socials a crear i dirigir escoles i a impartir un tipus d'educació determinat, definit i garantit en el seu caràcter propi” (Escoles Parroquials, 2000).

Pel que fa a les Federacions d'Ampes a Catalunya i a Espanya, les que agrupen escoles cristianes fan una aposta decidida per la defensa del dret a escollir escola, front l'oposició a aquesta llibertat per part de les que defensen l'escola pública. A nivell europeu l'EPA (*European parent's association*⁴⁶), amb majoria de representació d'escoles cristianes, també advoca decididament pel dret d'escollir com a missió principal. El 1r congrés europeu de l'EPA celebrat a Catalunya, promogut per FAPEL⁴⁷ l'any 2011, sota el lema: “La família, clau de l'educació”, va orientar-se justament a la construcció d'un discurs avalat internacionalment sobre la llibertat d'elecció. En la crònica que el butlletí de FAPEL publica sobre el congrés de l'EPA, el president d'aquesta federació, J. Arasanz, destacarà les paraules d'un dels ponents de la universitat de Boston, apel·lant el Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals, adoptat per les Nacions Unides el 1966, que és el marc de referència més específic sobre els drets dels pares d'escollir escola i de fer que els seus fills rebin l'educació religiosa o moral que estigui d'acord amb les seves pròpies conviccions, i també sobre els drets d'aquells que desitgin establir escoles no governamentals (Arasanz, 2011).

Més enllà del caràcter propi dels centres educatius associat a valors i a model pedagògic hi ha aspectes substantius respecte al propòsit de l'educació i a com s'enfoca el procés ensenyament-aprenentatge que s'han vinculat conceptualment a la qualitat i a la capacitat del sistema d'actualitzar-se i d'innovar per a ajustar-se en cada moment als requeriments d'una societat en canvi constant. Elements que en teoria no haurien d'impactar en el mercat educatiu, però que acaben adquirint valor de “distinció” des de la perspectiva de les famílies (Bourdieu, 1988).

Qualitat i innovació educativa i els seus efectes en el mercat

Tal com hem recollit més amunt, les polítiques educatives marcades per la NGP en la primera dècada dels 2000 es van centrar en un concepte de qualitat que feia referència als resultats i a l'eficàcia del sistema. No s'avaluava l'ajustament dels *outputs* produïts a les escoles amb

45 http://www.fep.cat/caracter_propi.php

46 L'EPA reuneix les associacions de pares a Europa, que en conjunt representen més de 150 milions de pares. L'EPA treballa conjuntament per representar i donar als pares una poderosa veu en el desenvolupament de polítiques i decisions educatives a nivell europeu. En l'àmbit de l'educació, l'EPA pretén promoure la participació activa dels pares i el reconeixement del seu lloc central com a principal responsable de l'educació dels seus fills. <http://euparents.eu/>

47 FAPEL agrupa les escoles lliures a Catalunya, la majoria d'elles catòliques i moltes dins l'òrbita de l'Opus dei. <http://fapel.net/>

els reptes del segle XXI, sinó els assoliments de les competències bàsiques (lingüística i matemàtica) en base al sistema d'indicadors establert per PISA i als preceptes del management que ja hem comentat abastament.

El Departament d'ensenyament (2012) adopta la definició de qualitat educativa de l'OCDE, remarcant que és aquella que assegura a tots els joves l'adquisició de coneixements, capacitats, destreses i actituds necessàries per esdevenir ciutadans. Així doncs (afegeix el Departament d'ensenyament) la qualitat educativa és aquella que assegura bons resultats i altes capacitats professionals per a tot l'alumnat, però també altes capacitats per a conuiu amb responsabilitat i compromís en un món canviant i plural. Aquest és el model marcat per la Unió Europea en l'horitzó 2020 “basat en el coneixement i la competitivitat, però alhora orientat cap a una major cohesió social” (citada a Departament Ensenyament, 2012). Val a dir que el text de l'Estratègia Europa 2020 (Comisión Europea, 2015) respon a una agenda de creixement i ocupació, orientada a millorar les deficiències estructurals de l'economia europea, millorant la competitivitat i la productivitat, i fomentant una economia social de mercat sostenible, més que a una agenda de cohesió o justícia social. L'educació, per tal d'alinear-se amb aquests objectius de creixement, hauria de reduir el seu percentatge d'abandonament prematur dels estudis a un 15% i hauria de comptar com a mínim amb un 40% de persones entre 30 i 34 anys amb estudis superiors finalitzats.

Des que la UNESCO va publicar l'any 2015 l'informe “*Rethinking Education. Towards a global common good?*” (UNESCO, 2015a) recollint els avenços científics sobre com aprenen les persones, i actualitzant el debat al voltant del propòsit de l'educació en la societat del coneixement⁴⁸, el concepte de qualitat educativa s'ha vist matisat ja que en repensar el propòsit de l'educació, s'han reformulat les bases de la pedagogia, de l'organització escolar i de l'avaluació de les pràctiques. Ha aparegut el terme “innovació educativa” desplaçant, en el camp del discurs simbòlic, el de qualitat. L'Informe “*Rethinking Education*” afirma que: “L'educació ha de trobar maneres de respondre a aquests reptes [es refereix als reptes del desenvolupament sostenible i als canvis econòmics i socials], tenint en compte les múltiples visions del món i sistemes de coneixement alternatius, a més de les noves fronteres en ciència i tecnologia, com els avenços en neurociències i el desenvolupament de la tecnologia digital. No havia estat mai tan urgent replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge” (UNESCO, 2015a p.12). Seguint amb les referències internacionals que emmarquen el que ja està considerat com un canvi de paradigma educatiu, apareix la innovació com a prioritat clau en diverses iniciatives emblemàtiques del Pla Europa 2020: *Agenda for New Skills and Jobs, Youth on the Move, The Digital Agenda i Innovation Union Agenda*. Tots aquests plans coincideixen en afirmar que per tal d'augmentar les oportunitats dels estudiants d'aprendre els coneixements i les habilitats que es valoren al segle XXI, els sistemes educatius han de ser més innovadors. Com acrediten nombroses publicacions, en l'actualitat es valoren els estudiants que són experts en la resolució de problemes, que saben col·laborar amb els altres i també participar en processos innovadors i creatius. (Camacho, 2015 p. 108)

Podríem dir que la gran influència de l'informe “*Rethinking Education*” és que sintetitza tota la recerca sobre com aprenen els infants en set principis transversals que orienten els entorns d'aprenentatge del segle XXI, i en fer-ho des d'una perspectiva tècnica basada en evidència científica, sense incorporar cap dimensió ideològica o crítica respecte les condicions de justícia en l'aprenentatge, ha assolit un ampli consens, tant de les administracions públiques com de la comunitat educativa. Són els següents:

1. L'alumnat és el centre de l'aprenentatge
2. L'aprenentatge és de naturalesa social

48 *Rethinking Education* es considera la continuació dels dos documents anteriors de la UNESCO que han estat referents de les polítiques educatives durant dècades: l'Informe Faure, “Aprendre a ser: el món de l'educació avui i demà” (1972), i l'Informe Delors, “L'aprenentatge: hi ha un tresor amagat a dins” (1996)

3. Les emocions són part integral de l'aprenentatge
4. L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals
5. L'esforç de tot l'alumnat és clau per a l'aprenentatge
6. L'avaluació continuada afavoreix l'aprenentatge

7. Aprendre és construir connexions horitzontals entre àrees de coneixement i també amb la comunitat i el món en general.

Uns principis que, com recorda Ball (2017), recuperen els clàssics de la tradició de la pedagogia activa, basada en les preguntes i la indagació i contraposada a un model memorístic transmissiu en el que l'alumne rep de manera passiva el coneixement. Aquest enfocament educatiu arrenca al segle XVIII amb les idees de Rousseau, i s'afiança al llarg del segle XX amb pedagogs i pedagogues fonamentals com Dewey, Froebel, Pestalozzi, Alcott, Freinet o Montessori. Paradoxalment fins que no s'ha vist un horitzó enfosquit per l'amenaça del neoliberalisme, no s'ha “tornat als basics” (Ball, 2017). Coincidint amb aquesta voluntat de recuperació, en el debat sobre innovació educativa actual a Catalunya han estat recurrents les cites dels pedagogs catalans de referència com Ferrer i Guàrdia, Alexandre Galí, Decroly o Rosa Sensat. Jaume Carbonell parla de les tres primaveres pedagògiques per a traçar el contínuum de renovació que ha viscut Catalunya des de la 2a República al fenomen Escola Nova 21:

“Catalunya ha viscut, sobretot, tres moments d'especial il·lusió, confiança i compromís amb la transformació de l'escola. Tres primaveres educatives protagonitzades per la societat civil i els poders públics. En alguns casos hi ha hagut una clara sintonia entre mestres, escoles i altres agents educatius i administracions públiques; en altres, però, més aviat hauríem de parlar d'una crònica de desencís i de desamor. En qualsevol cas, aquesta empremta innovadora s'ha fonamentat sempre en tres pilars indestriables: l'intercanvi d'experiències i la col·laboració entre mestres i escoles, la creació d'equips docents en funció de projectes, i la formació inicial i permanent del professorat” (J. Carbonell, 2016).

Es fa evident que la polèmica que ha suscitat la promoció de la innovació educativa no prové dels principis pedagògics, sinó de les omissions en el discurs respecte la igualtat d'oportunitats i les incerteses respecte a com s'operarà aquest canvi de paradigma. Qui liderarà l'actualització dels centres educatius i del professorat? Serà la iniciativa privada, com de fet s'ha vist a Catalunya i a altres països occidentals, o bé hi haurà un lideratge des de les administracions públiques? La incorporació d'aquestes millores en l'aprenentatge, s'orientaran exclusivament als reptes econòmics tal com suggereix l'agenda Europa 2020, o es posaran en valor els aspectes de convivència, participació i llibertat, per una societat democràtica?

A Catalunya, arran de l'aparició de la iniciativa Escola Nova 21⁴⁹, han aparegut veus (Carbonell, 2016; Martínez-Celorrio, 2017; Tarabini, 2016) que remarquen la necessitat de lideratge des del sistema públic i recorden que sense equitat no hi pot haver innovació educativa. “Si es vol avançar cap a una escola i un sistema educatiu al servei de l'equitat cal que el debat sobre innovació vagi de la mà del debat sobre la segregació escolar.(...) Per innovar calen certes condicions i la segregació no fa més que jugar en contra d'aquest procés. És per això que la primera acció de l'Administració educativa ha de ser l'acció preferent sobre les escoles que no omplen plaça en primera opció” (Tarabini, 2016) en referència a l'impacte de la innovació com a element distintiu en el mercat educatiu.

L'esforç per a situar la innovació no com un tall disruptiu sinó com una progressió de “processos de canvi introduïts en la matriu de la cultura pedagògica i escolar que afecten el què, el com i el per a què s'ensenya i s'apren” (Martínez-Celorrio, 2017) pot contribuir a mitigar l'efecte de “moda” en termes de mercat, i a donar temps a l'administració educativa per a reaccionar i entomar el lideratge (atès que els ritmes dels aparells públics són sempre més lents que els de la iniciativa privada). En aquest sentit Martínez-Celorrio elabora un mapa

49 <https://www.escolanova21.cat/>

conceptual que anomena “Ecosistema de disrupció variable” on apareixen totes les iniciatives de suport al canvi educatiu en cada una de les seves escales (des de l’aula al sistema), dels seus promotors (públics o privats), dels seus protagonistes (mestres, universitats, famílies) i del tipus d’estratègies que es duen a terme (aliances amb institucions culturals, comunitats d’aprenentatge, etc) (Martínez-Celorrio, 2017 p. 49-52).

Caldrà deixar passar un temps per a avaluar si la sobreexpectaiva que ha generat la innovació educativa en termes de mercat educatiu produeix impactes en termes de qualitat i equitat educativa. De moment, tal com es detalla en el capítol de resultats pel procés de pre-inscripció 2015-16 a Barcelona, ha fet fluctuar la demanda a favor d’aquells centres que s’han presentat com a “innovadors” (dades Consorci d’educació de Barcelona, 2017).

4.3. La participació de la comunitat educativa: democràcia a l’escola

Tanquem el repàs de les polítiques educatives a Catalunya i de les dinàmiques del sistema d’ensenyament abordant un tema complex i polèmic com la democràcia a l’escola. Els centres educatius tal com els coneixem avui, són realment comunitats educatives? afavoreixen la participació democràtica de tots els membres de la comunitat? Més enllà dels espais de participació formal contemplats per la normativa, s’obren espais de participació real a les escoles? Cal recordar encara que comunitat educativa inclou docents, famílies, alumnat i personal no docent que participa del funcionament de l’escola, voluntària o professionalment? Fins on, l’hàbitus institucional⁵⁰ condiciona un tipus de participació o un altre? Preguntes que a continuació respondrem en base a la revisió de la literatura de la sociologia de l’educació i que ocuparan un espai de reflexió propi en l’apartat d’anàlisi dels resultats procedents de l’observació etnogràfica a la zona d’escolarització del Poblenou a Barcelona.

Una democràcia escolar de baixa intensitat: revisió històrica

La majoria d’autors que ha profunditzat sobre la democràcia a les escoles (Feito, R i López-Ruiz, J, 2008; Feito, 2010, Marínez Bonafé, en l’àmbit espanyol i Apple i Beane, 1997, Edelstein, 2011 i Biesta, 2009, citats a (Collet & Tort, 2017) coincideixen en afirmar que la participació a les escoles es redueix sovint als àmbits de participació formals que estableix la normativa i que s’aplica un concepte de democràcia de baixa intensitat. S’afirma fins i tot que si s’exploressin al màxim les opcions de governança que contempla la legislació vigent (anterior a l’aplicació de la LOMCE, com veurem tot seguit) segurament s’hauria pogut aprofundir més en espais de participació reals. Si bé aquests treballs⁵¹ (Feito & López, 2008) localitzen pràctiques de referència en escoles democràtiques, es tracta d’experiències potents i consolidades, però esporàdiques i sostingudes per la voluntat personal d’equips educatius compromesos amb un ideal inclusiu i transformador de democràcia .

50 L’hàbitus institucional es constitueix a partir de disposicions individuals que tenen un efecte col·lectiu: implica un combinació d’agència i estructura, on els individus i la institució es retroalimenten. Burke et al., 2012 (citats a Curran, 2017).

51 Apple, i Beane, van fer als anys noranta un recull de practiques de referència als Estats Units titulat “Escoles democràtiques” amb una influència considerable en la comunitat científica i educativa, que és el que Feito i Lopez Ruiz es proposen donar continuïtat amb la identificació de centres educatius democràtics al nostre país, el 2008.

El repàs a la legislació espanyola, il·lustra la pertinència del qualificatiu “de baixa intensitat” i posa de manifest la deriva de les polítiques educatives del nostre país que en prop de 40 anys de democràcia ha tingut sis lleis d’educació ampliant o constrenyent l’espai de la presa de decisions i de la governança escolar segons el color polític dels governs.

El 1978, la Constitució espanyola reconeix el dret dels pares a participar en la gestió de l’escola pública (article 27.7), però no serà fins el 1985 amb la LODE (Llei Orgànica del Dret a l’Educació 8/1985) que s’impulsarà la participació de les famílies en totes les seves dimensions: el dret a escollir centre i a decidir la formació religiosa i moral que volen els pares pels seus fills; la participació de les famílies, i de l’alumnat en la secundària, del professorat i del personal de serveis, en els òrgans de govern dels centres públics i concertats a través dels consells escolars de centre. La LODE també garanteix la llibertat d’associació dels pares d’alumnes en l’àmbit educatiu. En aquesta època, 1985 i 1986 respectivament, es constitueixen el Consell escolar de Catalunya, com a organisme superior de consulta participació al territori, i el Consell escolar municipal de Barcelona que impulsa les primeres eleccions als consells escolars de centre.

Malgrat la LODE pretenia que la participació familiar democratitzés l’escola mitjançant les Ampes i els consells escolars, les dinàmiques dels propis centres educatius i de l’administració han acabat conduint a les Ampes (tal com veurem amb detall a continuació) a una dedicació quasi exclusiva a la provisió de serveis no coberts per l’administració, com el de menjador i les activitats extraescolars (Collet & Tort, 2011) deixant en segon terme l’aprofundiment democràtic. D’altra banda, l’eficiència de les Ampes al llarg de més de 25 anys en la provisió de serveis bàsics per a les famílies és el que n’ha generalitzat la presència a tots els centres educatius i ha fet créixer progressivament el nombre d’associats, ja que era la manera de beneficiar-se d’aquests serveis (Garreta Bochaca, 2008).

Al 1990 la Llei d’Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE 1/1990) estableix el principi de democràcia escolar i defensa la participació activa de les famílies en les escoles. Complementàriament, al 1995 apareix la Llei Orgànica de la Participació, l’Avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG 9/1995), que insisteix en la participació de les famílies en el funcionament dels centres docents a través de les seves associacions.

Just en sentit contrari, amb un govern conservador, al 2002 apareix la Llei Orgànica de la Qualitat de l’Educació (LOCE 10/2002), que mai va entrar en vigor, amb una forta retallada de les competències dels consells escolars que passaven d’òrgans de decisió a òrgans de participació, que actualment es cita com a preludi de la LOMCE. El 2006 apareix la Llei Orgànica d’Educació que, en una declaració d’intencions en sentit oposat a l’anterior llei, assenyala que “les famílies hauran de col·laborar estretament i hauran de comprometre’s amb el treball quotidià dels seus fills i amb la vida dels centres docents” (LOE 2/2006). A Catalunya, la Llei d’Educació de Catalunya (LEC 12/2009), fa una definició de comunitat educativa que integra a les famílies i les associacions que les representen. Com a novetat fonamental incorpora l’obligatorietat dels centres a redactar una carta de compromís que impliqui les famílies.

Finalment la LOMCE (8/2013) amb la seva voluntat re-centralitzadora de l’educació suposa un pas enrere en molts àmbits educatius, també respecte a la participació dels pares a l’escola: en buidar de competències els Consells escolars marca un clar retrocés en la presa de decisions de les famílies a favor d’una direcció amb major capacitat decisòria (Comas, Abellan, et al., 2014).

Aquest recorregut fet a partir de la legislació, pren cos amb la trajectòria històrica que en fa Antonio Viñao (2011) resseguint les relacions família-escola a l’Estat Espanyol al llarg dels segles XX i XXI. Descriu tres models que es superposen successivament: el de l’escola com a organisme social, el de l’escola com a comunitat educativa i el de l’escola com a institució coresponsable. Tres models amb els que es corresponen tres tipologies de relació de les famí-

lies amb l'escola: la que s'orienta a l'acció social amb serveis de suport a les famílies, la que s'orienta a la participació i la presa de decisions i la que posa l'accent en la coresponsabilitat de l'educació dels infants en l'aliança entre pares, mares, i docents.

A. L'escola entesa com a organisme social: no ens ha d'estranyar que el model més avançat en democràcia (i que ara és qualificaria d'innovador) sigui justament el més antic i es situï en el primer terç del segle XX durant la República, amb una escola oberta a l'exterior, integrant no sols a mestres i alumnes sinó a les famílies i "amics" de l'entorn. És el model de l'escola nova que destaca per "l'acció social" que tota escola ha de dur a terme (Ballesteros, 1934) (citat a Viñao, 2011) amb activitats de "protecció escolar" (menjador, colònies, revisió mèdica), de "Formació social de l'infant" (solidaritat, cooperativa escolar) per establir relacions estretes amb la família i l'entorn (contempla les associacions de pares, les visites periòdiques dels pares a les aules obertes, l'establiment de quaderns de correspondència escolar entre la família i l'escola, l'extensió de les tasques d'estudi a casa amb la supervisió parental, la participació de les famílies en les festes escolars, exposicions de treballs, mostres i la participació activa en les biblioteques populars). Hi ha estudis de l'època que ressenyen a més d'aquestes actuacions sistèmiques, altres iniciatives de participació com la creació d'associacions d'amics de l'escola de composició diversa i plural, les sortides a museus o concerts amb pares i mares, com a activitats de formació d'adults o activitats d'orientació professional. Amb l'adveniment de la Segona República es publica un decret (juny de 1931) de constitució de Consells escolars als centres i als districtes educatius amb participació dels poders locals i la societat civil. S'ha fet referència més amunt a les escoles del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona, d'aquesta època, com a referents d'innovació educativa.

B. L'escola com a comunitat educativa: mentre que a Europa la dècada dels seixanta va ser la de l'obertura a la participació democràtica en molts àmbits, i també en l'escolar, al nostre país va caldre esperar als anys 80 amb el final de la dictadura franquista per a incorporar de manera sistèmica l'impuls dels Moviments de Renovació pedagògica que exigeixen la gestió democràtica de l'escola per part de tots els membres de la comunitat educativa. El 1985 amb la LODE queda instaurada a nivell formal la participació de les famílies a l'escola, però malgrat l'empenta inicial, els nombrosos estudis que han revisat el funcionament dels Consells escolars posen de manifest que han formalitzat la participació però no han "democratitzat" l'escola. La manca de cultura participativa al nostre país i una manca de descentralització de la gestió administrativa de l'escolarització és el que segons Viñao (2011) va acabar "matant" els Consells escolars com a espais democràtics. La baixa participació a les eleccions dels Consells escolars de centre és un símptoma del mal funcionament dels mateixos (Taula 3)

Taula 3. Dades de participació a les eleccions als Consells Escolars pel sector de representants de mares i pares, i alumnes (2013)

	Mares i pares	Alumnat
Escoles de primària	14,35%	---
Centres d'educació especial	15,04%	---
Instituts	2,67%	66,65%
Instituts escola	10,41%	83,93%
Centres de règim especial	7,48%	23,74%
Llars d'infants públiques	32,88%	---
Zona escolar rural	36,81%	---
Centres privats concertats	6,06%	72,94%
Global	9,66%	58,46%

Font: Departament d'ensenyament, 2013

C. L'escola coresponsable: les cartes o acords de compromís són les expressions d'un discurs de la primera dècada del segle XXI procliu a l'autonomia de centres, la cultura de l'avaluació i la rendició de comptes. Fins i tot dins dels corrents neo-conservadors la consideració de les famílies com a clients porta a reduir la participació, en alguns casos, a l'elecció de centre, o l'aparició d'espais com "cercles de qualitat" o "estudis d'opinió" per a copsar la veu de les famílies com a consumidores. La LOMCE, no només buida de pes decisor el sector de pares i mares en els Consells escolars sinó que també els hi resta pes en la selecció del director o directora. Es tracta de dues mesures que soscaven el model de participació i transformen l'autonomia de centre en l'autonomia dels seus directors, trastocant l'essència mateixa de l'escola pública que havia pivotat sobre el protagonisme de la comunitat educativa (Comas, Abellan, et al., 2014 p.42) La coresponsabilitat aquí vol emfatitzar que l'educació si bé és un dret també és un deure per part de les famílies, que amb la carta de compromís adopta la forma burocràtica reduint l'ideal de la participació a una dimensió individual.

En aquesta etapa seran significatius els moviments de famílies que emergiran a Espanya a partir del 2011 per a recuperar els espais de participació democràtica que els estan retallant i expressar el seu rebuig a la LOMCE, amb un intent de recuperar espais en la gestió educativa (Comas, 2016).

Democràcia a l'escola en majúscules: prospectiva

De la mateixa manera que en el primer capítol del marc teòric, ens hem alineat amb els autors crítics que denunciaven l'esgotament de la democràcia representativa i postulaven per re-democratitzar la democràcia, en traslladar-ho a l'escola optem també per un concepte de democràcia en majúscules, que contingui l'ideal de la justícia i es presenti per tant com a projecte inconclús. (Tedesco, 2008). Els referents teòrics de les "escoles democràtiques" van més enllà de la presa de decisions i revisen el concepte de poder i de cooperació que s'estableix en les institucions educatives.

En aquesta línia, la cerca d'escoles democràtiques que presenten Feito i López-Ruiz, (2008) assegura com a mínim tres elements que les caracteritzen: el primer és la garantia de l'èxit escolar per a tothom, amb un compromís amb un model comprensiu i no segregador; el segon és la democratització de la vida a les aules a partir de la personalització dels aprenentatges i de situar l'alumne en el centre de l'acció educativa. "Un planteamiento así requiere que se parta de las inquietudes y de los conocimientos previos de los niños y adolescentes, de crear las condiciones que hagan posible que se escuche su voz." (Feito & López, 2008 p.17). I el tercer element és que la participació del professorat, l'alumnat i les famílies en el control i la gestió dels centres sigui afectiu i surti de la inèrcia burocràtica i formalista on actualment està instal·lat.

A Catalunya, més recentment, el projecte Demoskole⁵² (Feu et al., 2017) actualitza i amplia aquesta caracterització, i proposa un seguit d'indicadors per a analitzar el grau de democràcia a l'escola a partir de cinc dimensions bàsiques. Són les següents:

1. Dimensió de governança: descriu els òrgans i processos participatius a través dels quals es gestiona la presa de decisions.
2. Dimensió "d'habitança": són les condicions objectives que es viuen al centre i que poden tenir un impacte positiu o negatiu en el grau de democràcia perquè condicionen l'establiment de vincles d'adhesió emocional amb l'escola.

52 Projecte DEMOSKOLE impulsat per les universitats de Girona i la Universitat de Vic, encadena diverses línies de recerca des de l'any 2012 fins l'any 2016 sobre nivells de participació i democràcia a l'escola.

3. Dimensió d'alteritat: fa referència a la visualització i al reconeixement de col·lectius no hegemònics en els diferents àmbits de la vida escolar. Per a promoure la participació activa dels col·lectius que tradicionalment n'estan exclosos, els centres s'hauran de dotar d'estratègies, des de l'àmbit relacional, el del currículum i el nivell simbòlic, per a que hi siguin representades totes les identitats. La dimensió feminista per garantir la paritat i al igualtat entre gèneres, també hi haurà de ser present.
4. Dimensió dels valors, les virtuts i les capacitats: són aquells valors substantius que es treballen de manera explícita i conscient, que estan recollits en els documents normatius del centre i que es prenen en especial consideració per tal que els interioritzi tota la comunitat educativa, inclòs el personal no docent.
5. Metodologies o processos d'aprenentatge que promouen habilitats i experiències proclius a la democràcia, com són el treball per projectes, el treball cooperatiu, els projectes d'aprenentatge i servei, etc.

La novetat, i el valor, d'aquesta proposta és que no s'atura només en la presa de decisions sinó que aprofundeix en la capacitat de participar de tots els membres de la comunitat educativa i en les condicions que fan possible aquesta participació, incorporant en l'anàlisi aspectes de clima escolar, reconeixement de l'alteritat i de model pedagògic que normalment s'analitzen separadament.

Cultura escolar i espais de participació

En les dimensions que analitza el projecte Demoskole, es fa una proposta a favor de la igualtat de condicions per a que els centres esdevinguin realment democràtics i emancipadors, a la que caldria afegir el pes de *l'hàbitus institucional* per a generar unes condicions realment igualitàries. La definició d'*habitus institucional* es vincula a l'estatus socioeconòmic i cultural de l'alumnat i les seves famílies, partint del supòsit que no es poden entendre les formes d'organització dels centres ni molt menys les expectatives docents sense tenir en compte les característiques del seu alumnat. Atesa la dimensió col·lectiva de l'*habitus institucional*, es té en compte l'impacte que genera un grup cultural o classe social sobre el comportament individual i com aquest està mediatitzat a través de l'organització escolar. Des d'aquest punt de vista, les disposicions individuals, del professorat, l'alumnat o les famílies, estan mediatitzades per les pràctiques organitzatives d'una institució donada, ja que l'*habitus* implica un combinació d'agència i estructura, on professorat, alumnat o famílies, i la institució es retroalimenten. L'*habitus* es constitueix a partir de disposicions individuals però va més enllà de les mateixes. Es negocia i reinventa en les practiques quotidianes dels centres educatius (Burke et al., 2013 citat a Curran, 2017). Per últim, el concepte d'*habitus institucional* posa en joc les dimensions expressiva i cultural donant tanta rellevància a *què* fan els centres com a *què diuen que fan* (el com i el perquè). No es tracta d'observar si s'apliquen uns o altres dispositius o com s'organitzen, sinó d'explorar quina lògica, quins fonaments, hi ha darrere d'aquestes opcions institucionals.

En el pla individual, l'*habitus* serà també un element clau en l'anàlisi de la reproducció social:

“El *habitus* es la incorporación de un espacio social estructurado gracias al cual la historia y la acción de cada agente son especificaciones de la historia y de las estructuras colectivas de clase. La acción no es ni el resultado de una elección racional, ni una simple respuesta a presiones externas; el *habitus* es inextricablemente programación y estrategia. La escuela engendra *habitus* capaces de producir prácticas de acuerdo con la cultura legítima, reproduciendo así las condiciones sociales de producción de éste arbitrio cultural”. (Dubet & Martucelli, 1998 p.419)

Caldrà tenir en compte doncs que les estratègies per a “donar la veu als col·lectius que normalment queden exclosos” que apuntàvem més amunt, hauran de partir de l'anàlisi de l'*habitus institucional* per tal de reconèixer les gramàtiques presents a l'escola (Tyack & Cuban, 2001), es a dir les lògiques implícites de la reproducció cultural, i estar en disposició

de qüestionar-les i proposar-ne d'altres on totes les diversitats socials i culturals s'hi puguin reconèixer. Dubet i Martucelli (1998) apunten que pels alumnes de classe treballadora l'educació és en realitat una veritable "reeduació" perquè es troben immersos en un habitus escolar pocs elements del qual són referenciables a elements culturals presents a les seves llars (lectures, autors musicals, obres d'art, etc.) i a la inversa, pels alumnes de classes superiors i elevat capital cultural, l'aprenentatge es dona amb suavitat i de manera "natural" perquè hi ha un continuïum entre els continguts simbòlics de casa i els de l'escola. Els autors es pregunten fins a quin punt el treball pedagògic es pot permetre el joc d'implícits en el que descansa la continuïtat entre l'arbitrari escolar i l'habitus de classe? I responen amb la contundent afirmació de Bourdieu que vincula la transmissió cultural escolar i el llinatge: "En el centre d'aquesta continuïtat s'hi troba l'hereu". (P. Bourdieu i J-C. Passeron, *Les Héritiers*. Citat per Dubet, F. i Martucelli. D (1998)

Al llarg de la història, tal com observa Viñao (2011) les gramàtiques escolars, per seguir la denominació de Tyack i Cuban (2001) s'han configurat al marge de relacions institucionalitzades entre l'escola i les famílies. En tot cas l'escola només ha tingut en compte els requeriments de les famílies de classe mitjana i elevat capital cultural i ha tractat d'acomodar-s'hi, atès que aquestes mai han anat a trastocar d'arrel les gramàtiques escolars (Viñao, 2011, p.102). Es a dir, les famílies, generalment no han qüestionat la manera de dur a terme i d'organitzar l'ensenyament, de manera que s'ha institucionalitzat un model basat en la separació de les tasques parentals i docents en el procés de socialització dels infants. Anant encara més lluny en aquesta separació, Collet i Tort (2014) parlaran de la "incomoditat estructural" que suposen les famílies per al sistema educatiu:

"Una incomoditat que creix a cada etapa educativa, començant per l'escola bressol on sembla evident preguntar-se per com ens relacionem amb les famílies i a la qual tots els centres han donat la seva resposta, culminant a secundària on la sola pregunta de com ens vinculem amb les famílies sovint genera sorpresa. Al llarg de la recerca, en força casos, hem vist que el discurs docent envers les famílies (i en alguns casos també a l'inrevés), les situa, d'una o altra manera, com a part del problema o problemes escolars, i mai com a solució. (...) Segurament "l'estructura o cultura profunda" dels centres i del rol docent construïts al llarg dels darrers dos-cents anys expliquen en bona mesura aquesta incomoditat". (Collet & Tort, 2014 p.15)

Per tant, una cultura escolar que afavorís la participació democràtica hauria d'estar disposada a revisar l'arrel de les seves creences, "la seva cultura escolar profunda". Tal com la van descriure Apple i Beane (1997) als anys noranta en base a les experiències inspiradores d'escoles democràtiques als Estats Units, una cultura escolar democràtica hauria de garantir les següents condicions:

- La lliure circulació d'idees, independentment de la seva popularitat, fet que permetria que tota la comunitat disposés de tota la informació disponible.
- La confiança en la capacitat individual i col·lectiva de tothom (alumnat, famílies i professorat) per crear condicions que permeten resoldre problemes.
- La utilització de la reflexió crítica i l'anàlisi per a avaluar idees, problemes i polítiques.
- La preocupació pel benestar dels altres i pel bé comú.
- La preocupació per la dignitat i els drets dels individus i de les minories-
- Un concepte de democràcia com a conjunt de valors que s'han de practicar i que han de guiar l'acció col·lectiva.
- Una organització que promogui i estengui el "mode de vida" democràtic.

Feito i López-Ruiz (2008) apliquen aquest ideari en un seguit d'escoles democràtiques identificades arreu de l'estat Espanyol, i en base a l'evidència conclouen que "transformar un centre en una escuela democrática requiere la participación de toda la comunidad educativa ampliada. El afán innovador de los docentes comprometidos tiene que contar ineludiblemente con la auténtica implicación del alumnado y con la deseable pero difícil colaboración

de las familias. Y sobre todo, en tanto que son escuelas abiertas de par en par a la realidad circundante, con la cooperación de otros agentes del entorno” (Feito i López-Ruiz, 2008 p. 43).

Comunitat educativa i entorn escolar

Nombrosos autors (Albaigés et al., 2009; Collet & Tort, 2011; Sintès, 2012) coincideixen en afirmar que per educar un infant és imprescindible un treball en xarxa corresponsable entre famílies, docents i comunitat, ja que cap d'aquets agents pot educar en solitari. Aquesta perspectiva que hem desenvolupat sota el concepte ciutat educadora en el capítol 1.4, té una llarga tradició dins del corrent de l'educació comunitària, que arrenca amb autors com Paolo Freire al Brasil o Myles Horton als Estats Units, els quals promouen, en el marc de les seves croades alfabetitzadores i conscienciadores, les *citizenship schools* o escoles ciutadanes, que buscaven ampliar els límits temporals i espacials de l'escola per construir, amb les famílies i la comunitat, una ciutadania activa, crítica i corresponsable.

Actualment aquesta tradició pren una nova dimensió en la perspectiva global d'una educació en xarxa entre escoles, famílies i comunitat (EFC) basada en cinc grans principis: a) Per educar, tothom és necessari i alhora és necessitat pels altres. Totes les educacions i tots els agents han de ser reconeguts com a part significativa i rellevant en el procés de socialització. b) Famílies, docents i comunitat no són part del problema educatiu, sinó part de la seva solució, elements clau de la seva millora. c) L'educació es produeix en xarxa. Com més i millors relacions orientades a objectius comuns s'hagin construït entre els diferents agents i espais socialitzadors, millor serà l'educació que s'ofereix als infants i adolescents. d) Cal partir de les capacitats i sabers de les persones, no dels seus dèficits. Només treballant amb i des de les capacitats, els sabers i els poders de les persones, famílies, escoles, entitats, ajuntaments... es poden construir noves realitats millors per a tothom. e) Participació i qüestionament de les relacions de poder tradicionals en educació per l'equitat. Finalment, aquestes relacions s'han de plantejar des de l'horitzontalitat d'una xarxa que busca construir oportunitats equitatives i inclusives d'aprenentatge amb i per a tothom al llarg de la vida (Collet & Tort, 2017 p. 17).

4.4. Les associacions de mares i pares d'alumnes a Catalunya

L'any 2012, fent-se ressò de la manca de reconeixement que reben els pares i mares d'alumnes a Catalunya com a part interessada i agent social legítim en el sistema educatiu que expressen les principals federacions d'Ampes de Catalunya⁵³, la Fundació Jaume Bofill promou juntament amb aquestes, un projecte de recerca acció a tres anys vista, anomenat “Famílies amb veu”. El projecte parteix de la idea que les famílies, a més d'implicar-se a títol individual en l'educació dels propis fills i filles, estan aportant recursos i iniciatives al sistema educatiu sense els quals les escoles no podrien dur a terme l'oferta actual. Però, malgrat aquesta aportació estructural al sistema, les famílies no estarien rebent el corresponent reconeixement polític en la presa de decisions. Aquesta hipòtesi de partida va quedar sobradament confirmada tant per l'evidència de l'aportació de les famílies i l'elevat nivell

53 Federació d'Associacions de Mares i pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC); Confederació Cristiana d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (CCAPAC); Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES); Federació d'Associacions de Pares d'Escoles Lliures (FAPEL); Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes amb Discapacitat Intel·lectual (FAMPADI); Agrupació escolar de Catalunya (AEC) que va iniciar el procés sense comptar amb Federació pròpia i a resultes del mateix, el 5 de juny del 2014 va crear la FAMPAC.

d'implicació que tenen en el sistema, vehiculada a través de les Ampes (Associacions de mares i pares d'alumnes), com posant de manifest la desídia i manca d'interès de les institucions en fer efectiu el dret a participar. En la vessant política, el projecte pretenia enfortir les associacions de pares i mares d'alumnes i les seves Federacions, i donar-los les eines per a presentar-se a l'escena pública com a sector amb capacitat de lideratge, tal com han fet pares i mares d'alumnes en altres països⁵⁴. Es tracta d'un projecte de recerca-acció, que sosté les seves evidències en base a tres enquestes: una dirigida a Ampes (que va obtenir 1.228 respostes), una altra a equips directius de centres (amb 1.500 respostes, d'un total de 3000 centres educatius a Catalunya), i una tercera enquesta telefònica realitzada a una mostra representativa de 1.500 famílies de Catalunya amb fills escolaritzats de 0 a 16 anys. Pel que fa a l'acció, es basa en un procés participatiu del que en surt el Llibre blanc de la participació de les famílies a l'escola (Comas, Abellán, et al., 2014). L'estat de la qüestió de les Associacions de mares i pares d'alumnes a Catalunya que veurem a continuació recull els resultats d'aquest projecte.

Tradició de l'associacionisme educatiu al nostre país

Hem vist en el recorregut que estableix Viñao (2011) que les primeres associacions de pares a l'Estat espanyol es remunten a la segona República, quan per primer cop es va reconèixer el dret dels pares a intervenir a l'escola, malgrat la seva incidència fos escassa i molt conduïda pels religiosos titulars dels centres educatius. Això explica la fundació l'any 1929 de la confederació d'Associacions de pares d'escola privada catòlica a nivell espanyol (CONCAPA) vigent fins avui. A Europa l'EPA (*European parent's association*) que és la federació de pares i mares amb més tradició i implantació a les escoles actualment, també prové de l'àmbit de l'educació catòlica. Però no va ser fins l'arribada de la democràcia que apareixen les Ampes tal i com es coneixen actualment. A Catalunya l'any 1975 es constitueix la FAPAC (Federació d'Associacions de Mares i pares d'Alumnes de Catalunya) agrupant sobretot escoles públiques, i el 1977 neix CCAPAC (Confederació Cristiana d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de Catalunya) de la mà del Consell de l'escola cristiana de Catalunya. A nivell estatal, el 1979 es crea la Confederació de federacions d'associacions de pares d'escoles públiques (CEAPA) amb una clara vocació de contrapès progressista a la CONCAPA en les decisions del Consell d'educatiu de l'Estat.

L'Ampa com a un model associatiu consolidat

Lluny del que es podia pensar respecte l'esgotament de les Ampes com a model associatiu, sigui pel nou protagonisme que han adquirit amb la crisi econòmica i la disminució de recursos públics o sigui per una major consciència del sistema respecte el paper fonamental que juguen les famílies en l'educació, avui l'associacionisme de familiars d'alumnes gaudeix de bona salut: el 97% dels centres a Catalunya compta amb una Ampa formalitzada, que de mitjana tenen associades al 81% de les famílies del centre.

L'activitat de l'AMPA es desenvolupa gràcies a un nucli actiu de quinze persones de mitjana implicades de manera voluntària. En el curs 2012-2013, el 7,4% dels pares i mares tenien un càrrec a la junta de l'AMPA, i el 12,8% l'havia tingut en el passat. Per tant s'arriba a la xifra gens menyspreable del 20% de les famílies que tenen o han tingut alguna vegada un càrrec a l'AMPA, amb el grau d'implicació en la vida escolar que això comporta.

Pel que fa a la participació de les famílies a les activitats de l'AMPA, les dades mostren uns nivells relativament baixos en espais "de feina" i relativament alts en espais "lúdics o de celebració": el 18,2% de les famílies associades a l'AMPA assisteixen a les assemblees, mentre

54 La institució de referència en aquest àmbit és la Fundació "People for education" de Canadà <http://www.peopleforeducation.ca>

que un 60,3% participa en festes o jornades temàtiques. D'acord amb la reflexió al voltant de l'alteritat en les escoles democràtiques i de l'esforç per a incloure pares i mares de minories culturals, és destacable que el 6% de famílies que no participen de reunions o assemblees indica com a motiu que té dificultat amb l'idioma. Altres dades que posen en valor la tasca de les associacions són la bona valoració que en fa un 60% dels equips directius i el fet que un 66,3% de les famílies utilitza algun dels serveis que ofereix l'AMPA, ja sigui el servei de menjador, el transport, activitats extraescolars o la reutilització de llibres. I d'aquests el 93,2% de les famílies està molt o bastant satisfet amb l'AMPA.

Malgrat l'aportació que fan les famílies a l'escola a través de l'AMPA és voluntària, ha esdevingut tan necessària en el període de les "retallades" (2008-2016), que a hores d'ara l'escola no podria prescindir-ne. Sense les AMPA, la majoria de serveis bàsics per a les famílies no estarien garantits, i no s'haurien realitzat moltes de les millores d'equipaments i infraestructures en els centres aquests darrers anys. Aquest fet genera moltes contradiccions sobretot en termes d'equitat educativa. És interessant remarcar que les Ampes, dins d'una lògica de cooperatives de consum o de gestió en comú del recursos i els serveis, ofereixen serveis per abaratir costos o reutilitzar els recursos didàctics: subministrament de llibres de text, armariets, ordinadors, etc. Finalment remarcar que el que més amunt s'ha descrit com a "copagament encobert" del servei d'educació per part de les famílies és pot dimensionar sabent que el 78% de les AMPA de centres públics i prop del 60% de les AMPA de centres privats col·laboren econòmicament en la millora d'infraestructures i equipaments del centre. D'acord amb aquesta important aportació econòmica, les famílies creuen que tenen dret a participar més en la gestió i presa de decisions dels centres educatius: el 70% de les AMPA consideren que l'AMPA hauria de participar en la programació anual del centre i un 60% en el procés d'elecció del director, aspectes que tenen a veure amb el funcionament dels Consells escolars.

Recursos de les Ampes i desigualtats educatives

Si considerem, segons les dades de la recerca "Famílies amb veu" que les Ampes han sostingut la qualitat educativa en el període de les retallades, es fa evident que en reduir-se la inversió pública creixerà la desigualtat. La recerca diu que dues de cada tres AMPA senten que no reben el recolzament que necessiten per part de l'Administració. L'any 2010 va ser l'últim en que la Generalitat va convocar subvencions específiques per a les AMPA de centres educatius sostinguts amb fons públics per al foment de la participació en activitats extraescolars, l'organització de l'activitat Escoles Obertes i l'organització del servei d'acollida matinal. Tenint en compte que el 60% de les llars catalanes té dificultats per arribar a final de mes⁵⁵, la disminució dels ajuts a l'activitat de les AMPA pot comprometre la prestació de serveis bàsics per a les famílies (l'acollida matinal o extraescolars).

Per tant les AMPA sobreviuen gairebé exclusivament amb l'aportació econòmica de les famílies. El 28% dels ingressos de les AMPA provenen de les quotes dels socis. El 60,7% dels ingressos vénen dels serveis que gestionen i que paguen (compren) els pares directament. També obtenen un 6,7% d'altres fonts d'ingressos, en la seva majoria fruit de l'organització de festes i altres activitats culturals. Menys del 5% prové de subvencions públiques. Tot i que no hi ha diferències remarcables en la quota⁵⁶ de socis que cobren les AMPA (de 21€ a 50€ anuals) sí que cal assenyalar que l'import global que paguen les famílies pels serveis que ofereixen les seves AMPA és molt variable en funció de la tipologia de centre: l'AMPA arriba a contribuir fins a tres vegades més a la millora educativa en contextos amb rendes

55 Dades corresponents a l'Enquesta de condicions de vida del 2012 de l'INE.

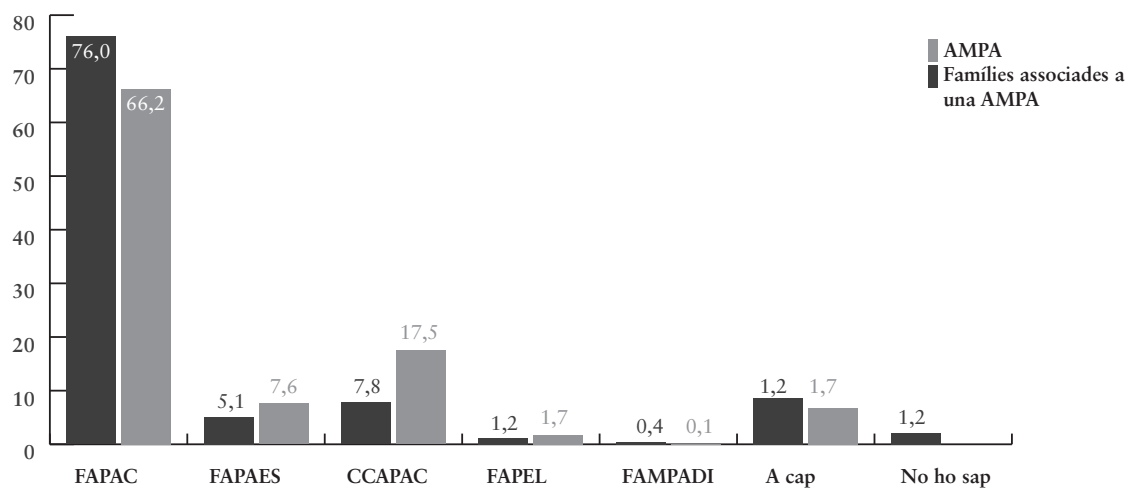
56 L'actualització de les aportacions econòmiques de les famílies als centres educatius de Barcelona sostinguts amb fons públics es poden consultar a la web del Consorci d'educació: http://www.edubcn.cat/ca/alumnat_i_familia/informacio_general_matriculacio/consulta_de_centres_educatius#/cerca

familiars més altes. En els centres on hi ha més d'un 30% de famílies d'origen estranger la quota es redueix a 22,5€ de mitjana. El 37,5% de les famílies amb ingressos de menys de 600€ mensuals no estan associades a l'AMPA del seu centre. D'aquestes el 68,4% indica que el motiu principal ha estat que no podia pagar la quota. En les famílies amb uns ingressos mensuals de la llar entre 600 i 1.200€, el 21,7% tampoc està associat a l'AMPA del seu centre. Per tant, ens trobaríem davant la paradoxa que l'Ampa, pel seu sistema d'autogestió dels serveis sense ànim de lucre i aportant força de treball voluntària, abarateix els costos dels serveis educatius, i en canvi, les famílies més pobres no hi poden accedir per la inexistència d'una línia d'ajuts públics. En alguns casos es fan activitats per a recollir fons solidaris des de l'Ampa sobretot amb la intenció de reduir el preu de les colònies.

Federacions d'Ampes, coordinadores i xarxes locals

El 91% de les AMPA estan federades, en una o altra federació segons la titularitat i la tipologia dels centres educatius. L'elevat índex de federació respon a la percepció de la utilitat de les Federacions tant pels serveis que els proporcionen (molt sovint relacionats amb assegurances, gestoria administrativa, assessoria jurídica o formació) com per la capacitat d'articulació que n'incrementa la visibilitat i la capacitat d'interlocució amb l'administració, i en alguns casos el funcionament com a lobbys. La base associativa de les Federacions d'Ampes a Catalunya és molt desequilibrada, a favor de FAPAC que representa l'ensenyament públic majoritàriament. El nombre d'Ampes federades (una per centre educatiu) s'ha de ponderar amb el nombre de famílies associades que representa cada Ampa ja que variarà segons els grups de cada escola. El fet que a Catalunya la majoria de centres privats ofereixen primària i secundària i tenen més de dues línies implica que generalment una Ampa de l'escola pública agrupa moltes menys famílies que una Ampa de l'escola concertada, tal i com s'observa en el gràfic 5.

Gràfic 5. Proporcio d'AMPA i de famílies associades que representen les Federacions d'AMPA. Catalunya 2013



Nota: la suma dels percentatges d'AMPA no és 100% ja que s'han destacat algunes AMPA que estan federades a més d'una federació.

Nota: El % de famílies representades per federació és una estimació calculada a partir del nombre de famílies associades a les AMPA afiliades a cadascuna de les federacions.

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta de "Famílies amb veu" a AMPA (FJB)

En les relacions internacionals crida l'atenció que fins al 2013 sigui FAPEL la única federació catalana representada a l'EPA, (confederació de famílies d'alumnes amb major representació

al Consell d'Europa). Si l'octubre del 2011 FAPEL va organitzar el 1r Congrés Europeu d'associacions de pares i mares d'alumnes, no va ser fins l'escola d'estiu de 2013 que FAPAC⁵⁷, va convidar l'EPA a participar-hi presentant les conclusions del projecte europeu Includ-Ed.

Pel que fa a la creació de xarxes d'intercanvi és destacable que més del 60% de les Ampes es relaciona amb altres entitats i iniciatives locals entre les que hi ha AMPA d'altres escoles, l'Ajuntament i, en menor mesura, el Consell Escolar Municipal. Les activitats relacionades amb l'entorn que promouen les Ampes són bàsicament per compartir serveis amb altres AMPA per ampliar l'oferta d'activitats extraescolars, participar en els esdeveniments de cultura popular propis del barri o de la localitat (gegants, colles de diables), implementar juntament amb els poders locals camins escolars. Moltes de les Ampes afirmen que a banda de coordinar-se per dur a terme la seva activitat, s'han agrupat per a tenir més força en la reivindicació de millores en els centres educatius, protestar contra les retallades o exigir canvis en el procés d'escolarització ple que fa a l'oferta de places o a l'accés a certes escoles. Sovint es tracta d'agrupacions que emergeixen arran d'un conflicte, es mantenen actives durant un període de temps i s'acaben desarticulant. En alguns casos si que s'ha vinculat la coordinació ordinària amb l'acció reivindicativa generant plataformes més estables i amb una major trajectòria. Aquest segon nivell el veiem aflorar des del curs 2012-2013, amb l'amenaça de les retallades i de la LOMCE que ha servit de revulsiu per a la mobilització de les famílies a partir de la creació de xarxes i coordinadores locals (marea groga, SOS escola, escoles insubmises a la LOMCE, etc.) (Comas et al., 2013)

4.5. Recapitulació

Si en els capítols anteriors s'havia debatut sobre crisi de la democràcia, neoliberalisme, valors de ciutadania i de justícia vinculats al dret a l'educació, i s'havien conceptualitzat les modalitats d'acció col·lectiva i de capacitat d'incidència de la societat civil, en aquest capítol hem aterrat el marc teòric al cas espanyol i català. És en aquest sentit que a la introducció s'apunta la naturalesa diferent, més descriptiva que teòrica, d'aquest quart capítol que es troba a cavall entre l'apartat de context de la recerca i el de la revisió de la literatura. S'ha parlat de nova gestió pública amb els noms i els cognoms dels partits polítics que l'han dut a terme, amb els resultats normatius i els efectes en el mercat educatiu que aquestes opcions han tingut i de com ha estat la resposta associativa des de les famílies. Resumidament, les idees més rellevants són les següents:

1. La història del franquisme i de la transició marcarà una configuració del servei d'educació a Espanya i a Catalunya amb una àmplia presència de centres de titularitat de l'església catòlica que va permetre una ràpida universalització de l'educació al preu d'una gran influència de la jerarquia eclesiàstica en les polítiques educatives.
2. La “modernització conservadora” a Espanya respon a una voluntat d'aplicar mesures de major eficàcia orientades als preceptes del mercat i favorables als interessos privats, però paradoxalment mostra una voluntat de control i de prescripció en els continguts i en la llibertat de consciència docent.
3. A Catalunya l'aplicació de les polítiques de la Nova gestió pública vindran de la ma d'un govern socialdemòcrata que en un primer mandat assoleix un ampli consens social respecte els pilars i l'arquitectura del sistema amb el Pacte Nacional per a l'Educació (2006) i en el segon mandat aprova la Llei d'educació de Catalunya (2009).
4. La reforma educativa a Catalunya es fa en nom de la qualitat i s'argumenta en

57 <http://www.fapac.cat/2013/07/lescola-destiu-analitzaprojectes-europeus-l%C3%A8xit-educatiu>

base a l'evidència d'uns mals resultats acadèmics que proporcionen les dades PISA de l'OCDE. A nivell social, la LEC obté tres tipus de resposta: la més favorable, per part dels directius de l'educació que veuen amb bons ulls l'ampliació del seu camp de lideratge i d'autonomia. En un punt intermedi, els moviments de renovació pedagògica, les Ampes i els ajuntaments que valoren positivament aspectes com una major coresponsabilitat municipal inclosos a la llei, o l'impuls a millores pedagògiques. Per últim la LEC topa amb l'oposició frontal dels sindicats docents que veuen amenaçats els seus drets laborals amb l'autonomia de centre i el poder dels directors. Resistència que ha estat interpretada per alguns sectors (hem vist Fernández-Enguita) com una defensa dels interessos corporatius en detriment de l'interès general.

5. La governança en el sistema educatiu, ha estat descrita amb llums i ombres. Sota la perspectiva de la “nova filantropia” obrir la porta a aliances públic-privat té els riscos de la pèrdua de lideratge de l'administració en les polítiques educatives. S'ha posat l'exemple extrem de privatització educativa en el cas de les escoles xàrter (USA i Xile) o del xec escolar, posant de relleu el risc de segregació i de desigualtat educativa que comporta aquest model, malgrat no aplica a Catalunya.
6. El balanç de la garantia del dret a l'educació a Catalunya en la darrera dècada presenta tres escaletes importants: tant l'ampliació de la cobertura escolar en l'etapa 0-3, com l'educació post obligatòria i l'aprenentatge al llarg de la vida queden com a assignatures pendents; l'entorn educatiu amb l'oferta privada d'activitats extraescolars es defineix com un àmbit bàsic de desigualtat educativa; les condicions de l'escolarització a partir del 2008 amb la reducció pressupostària ha generat problemes en els equipaments escolars, apareixent construccions provisionals per a fer front al creixement demogràfic, retallades en l'horari lectiu i en les plantilles i disminució dels serveis de suport a la qualitat i formació permanent del professorat. L'impacte d'aquesta desinversió, anomenada genèricament “les retallades”, s'ha agafat com a eix reivindicatiu per part dels moviments de famílies en l'educació.
7. L'aplicació de les directrius europees ha estat especialment evident en termes de qualitat i innovació educativa en la darrera dècada. Són molts els documents normatius del Departament d'ensenyament que citen com a marc de referència els acords estratègics de la Unió europea, consell d'Europa o altres organismes d'àmbit europeu que situen un concepte de qualitat en l'horitzó 2020 “basat en el coneixement i la competitivitat, però alhora orientat cap a una major cohesió social”. De la mateixa manera hem fet referència als 7 principis de l'aprenentatge difosos per la UNESCO i adoptats arreu com a fites de la innovació i la transformació educativa.
8. El nivell de democràcia a l'escola s'ha descrit com “de baixa intensitat” tant per l'evolució del marc legislatiu que amb la LODE i la LOGSE havien contemplat la comunitat educativa en la presa de decisions del consell escolar, definit com a màxim orgue de decisió del centre, que amb la LOMCE ha quedat concentrat en les mans de la direcció. I també pel que fa a la pràctica de la participació de pares i mares d'alumnes que, segons els autors citats, encara té a Catalunya un llarg recorregut de millora.
9. La mirada de la participació des del costat de les famílies ens descriu un panorama actiu i consolidat amb unes associacions de pares i mares d'alumnes presents en la majoria de centres educatius. S'ha repassat l'aportació que fan les Ampes a les escoles destacant els serveis de suport a l'escolarització adreçats a famílies, que es gestionen de forma cooperativa, i l'aportació econòmica que han fet les famílies a través de les Ampes per assegurar la qualitat educativa del centre. S'ha destacat que aquest “copagament encobert” de l'ensenyament públic comporta un creixement de les desigualtats educatives.



10. Les Ampes han constituït federacions agrupant-se segons titularitat i tipologia dels centres representats des dels seus inicis com a estratègia per obtenir més força en la interlocució amb les administracions educatives. Paradoxalment quan hi ha hagut mobilitzacions importants per reivindicar una qualitat educativa amenaçada per les retallades i pel retrocés educatiu i democràtic que es percebia en la LOMCE, les agrupacions informals de les famílies des de la base, constituint plataformes i coordinadores locals, han funcionat en paral·lel al lideratge de les federacions que s'han mantingut en els espais institucionals de representació.

II.

DISSENY I CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ

5. Proposta metodològica

El etnógrafo inscribe discursos sociales, los pone por escrito, los redacta.

C. Geertz

En aquest capítol es justifica l'opció metodològica per l'etnografia, i més concretament l'etnografia escolar, amb les implicacions teòriques i ètiques que comporta. Es desgrana un procés de recerca fonamentat en la flexibilitat i les exigències del mètode que, a partir de les observacions sobre el terreny ha permès reajustar les preguntes de recerca inicials i centrar el focus sobre el col·lectiu de famílies d'alumnes de classe mitjana, les seves disposicions i estratègies en l'àmbit educatiu i les accions que emprenen amb voluntat d'incidir en el sistema escolar. La tesi es va inscriure inicialment amb el títol "Famílies amb una veu molt desigual en el sistema educatiu: anàlisi de la participació de pares i mares a l'escola des d'una perspectiva de classe" i un cop feta la recerca s'ha acabat titulant "La veu de les famílies en el sistema educatiu. Aposta pel bé comú o estratègia de clausura?". S'explica la renúncia a analitzar una perspectiva de classe més àmplia tal i com m'havia plantejat inicialment, on s'haurien d'haver fet presents les fraccions de famílies de classe treballadora o d'origen estranger, que han resultat ser totalment absents en el camp que he delimitat com a *moviments de famílies en educació*.

Un cop revisada la literatura es constata que la recerca sobre classes mitjanes en relació al sistema educatiu està centrada en les disposicions particulars en relació a la posició de classe, però poques vegades s'analitzen les accions col·lectives ni la seva capacitat d'esdevenir subjecte polític quan es constitueixen com a moviment organitzat. L'aproximació etnogràfica al cas de les famílies del Poblenou mobilitzades per un conflicte d'escolarització permet crear

les posicions particulars (on la dimensió de classe, l'habitus, el capital cultural esdevenen variables explicatives clau) amb les col·lectives, en canvi, l'aproximació que s'ha fet dels altres moviments és més descriptiva i menys analítica, però aporta contrast pel que fa a les estratègies polítiques. Paral·lelament s'incorporen en l'anàlisi altres casos de mobilitzacions a Catalunya, com són l'Assemblea groga, la Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE, el Pacte educatiu a les Illes Balears i els Amics del pau Claris que permeten establir comparacions i avançar en una caracterització dels moviments. Es fa un apunt sobre les mobilitzacions i el paper de les Ampes en l'obertura d'escoles el dia u d'octubre de 2017, per a la celebració del referèndum sobre la independència de Catalunya, per tal d'incorporar l'element de la transversalitat de les lluites, que ha estat un dels eixos d'observació.

A continuació s'explicitaran les tensions respecte a la distància objectiva de la investigadora, generades per la meua posició professional en el món educatiu i la meua trajectòria activa en l'àmbit de la participació de les famílies a l'escola així com el compromís amb el col·lectiu investigat. Tot plegat ha forçat una revisió del rol com a etnògrafa i la presa de distància òptima, que en si mateixa aporta arguments sobre el fet acadèmic de l'aproximació etnogràfica i el seu valor social. La formulació resultant es fruit d'una posició compromesa amb l'interrogant bàsic de Wolocott sobre l'etnografia escolar: qui la necessita realment? (Wolocott, 1985). Sabem que els estudis etnogràfics, en si mateixos ni per si mateixos, no assenyalen el camí per a millorar l'educació ni són propositius. L'etnografia és més acadèmica que aplicada en la seva intenció. Aporta models analítics que permeten afinar la comprensió de fenòmens culturals però no orienta les estratègies de millora. D'aquí la importància que confereixo al fet de no haver donat per conclosa la recerca fins haver fet un retorn de resultats a la comunitat educativa investigada, per a que aquesta, transitant de la condició d'objecte a la de subjecte, disposés dels arguments i les dades per a orientar la seva pròpia presa de decisions (Bourdieu, 2007).

Finalment, adoptant el concepte de narrativa en el sentit de descripció densa que li dona Clifford Geertz com a element analític per si mateix, dedicaré un capítol a narrar el cas de *la xarxa d'escoles públiques del Poblenou front un conflicte per l'escolarització el curs 2015-2016*, intentant mostrar com a narradora allò que "de tant obvi" desapareix als ulls dels observadors, fent estrany allò que, per proximitat de context, ens és familiar (Geertz, 1973).

El disseny de la investigació conté tres subapartats: a) El mètode etnogràfic: implicacions i projecció, b) Delimitació de l'objecte d'estudi, i c) Retorn social i ètica de la recerca. I es complementa amb la definició del model analític en el capítol 6, i amb la descripció del treball de camp, en el capítol 7, on es detallen els criteris de selecció de la mostra i els instruments de recollida de dades. Finalment el capítol 8 presenta la narració del cas.

5.1. El mètode etnogràfic: implicacions i projecció

La cultura com a objecte d'estudi

Havent superat com a comunitat científica i també a nivell personal (el meu itinerari acadèmic formatiu combina titulacions d'antropologia i sociologia) el debat estèril que situaria l'etnografia com a mètode exclusiu de l'antropologia carregat de mancances quan s'aplica en els àmbits d'altres disciplines socials com la sociologia, la psicologia o la pedagogia, em sembla pertinent situar la centralitat de la cultura com a objecte d'estudi, per a justificar la tria de l'etnografia com a mètode. Carles Serra situa la diferència entre el que ell anomena etnografies *autèntiques* i les *quasi* etnografies (Serra, 2004), en si l'objectiu últim de l'etnògraf és la descripció antropològica d'una cultura o dels aspectes d'una cultura, o no ho és,

malgrat s'hagi mantingut una presència d'observació prolongada en el camp i s'utilitzi la narració naturalista per presentar els resultats. Dit d'una altra manera: l'aposta metodològica per l'etnografia va més enllà d'una tècnica o d'un conjunt de tècniques per l'obtenció de dades, i transcendeix alhora els límits disciplinaris entre sociologia i antropologia. És més, l'etnografia s'ha destacat com a mètode potent per a l'estudi de les implicacions socials de l'educació, que és la parcel·la de coneixement a la que apunta el meu treball de recerca.

Les paraules de Wilcox (1982) al respecte, són especialment aclaridores: “Aunque la etnografía se ha considerado tradicionalmente como la descripción de la cultura de toda una comunidad, ha sido y es igualmente aplicable a la descripción del discurso social en cualquier grupo de personas entre las cuales las relaciones sociales están reguladas por la costumbre” (Wilcox, 1993). Com explicaré més endavant el camp de la meua etnografia és el del conjunt de famílies d'alumnes de les escoles d'un barri en concret que es constitueixen com a grup per un únic nexa: les accions que fan conjuntament amb l'objectiu de millorar l'educació dels seus fills i filles, i la del país. Podríem dir doncs que la meua tesi s'inscriu en l'etnografia de l'educació malgrat no haver observat les aules, pel fet com l'educació i tot l'entramat de relacions socials que es generen al voltant de l'escola, permet veure la cultura dinàmicament, en acció, en qualsevol de les formes que adopti: des de la de transmissió, la de reproducció, la d'integració, la de canvi o simplement la d'interacció, atès que sempre estarem tractant de processos socials (Velasco Maillo, García Castaño, & Díaz de Rada, 1993).

Adoptar la cultura com a objecte d'estudi suposa un intent d'objectivació de les pràctiques, des de la lògica de la teoria, que ha d'estar molt ben calibrat per a no trair la realitat, per una intel·lectualització excessiva de la mirada: “El mundo impone su presencia con sus urgencias, sus cosas por hacer y por decir, sus cosas hechas para ser dichas, que comandan de manera directa los gestos o las palabras sin desplegarse nunca como un espectáculo” (-Bourdieu, 2007 p.85). Es tracta d'escapar del realisme de l'estructuralisme, que des d'una pretesa objectivitat tractaria les relacions, les disposicions, com a realitats constituïdes prèviament fora de la vivència dels individus o dels grups, però sense caure en el subjectivisme totalment incapaç de donar compte d'un context més ampli marcat per la necessitat del món social. Per això és necessari anar i venir de la teoria a la pràctica, que és l'àmbit de la dialèctica *de l'opus operatum* i del *modus operandi*, de les estructures i dels hàbitus. Aquest espai d'anada i tornada, del camp als models teòrics que ens permeten interpretar-lo, és el que ocupa l'etnografia.

Va ser a partir de reconèixer la utilitat del mètode etnogràfic per a un millor coneixement social de l'educació que, en la conferència d'antropòlegs i educadors nord-americans de 1954 promociionada per G. D. Spindler, es viu un redimensionament de l'etnografia en l'antropologia com a mètode vàlid també per a cultures urbanes contemporànies i no només per l'estudi de pobles primitius allunyats del món occidental. Això no obstant segueixen vigents, i són inspiradors, els principis bàsics dels fundadors de la disciplina i els seus esforços per a distingir l'etnografia com a mètode científic tant vàlid com els de les ciències naturals, malgrat es referissin a l'estudi de poblacions remotes. Malinowski, en la famosa introducció d'Els argonautes del Pacífic occidental, utilitza la idea que la màgia de l'etnògraf és fer el pas de la descripció a la interpretació i això només és possible si s'ha dotat d'un marc científic de referència clar (el que ell anomena mapes mentals) que li permetran dir alguna cosa de valor científic més enllà del sentit comú; si es col·loca en unes bones condicions per al seu treball de camp, fent servir “mètodes actius d'investigació”, garantint la

màxima proximitat i familiaritat amb els informants, “deixant de ser un estrany per a ells de manera que podràs tafanejar per tots els racons, inclosos aquells que a ells no els agradaria mostrar-te” i establint un pla de treball ordenat i sistemàtic de recollida, registre i anàlisi de dades (Malinowski, 1986 p.63).

Hem vist en la conceptualització dels nous moviments socials i en la literatura sobre el comú la importància que aquests confereixen a l'espai de les pràctiques quotidianes i de les relacions que s'estableixen com a arena on arrela el compromís amb una política emancipadora. Afronem per tant un objecte d'estudi respecte al qual serà tant important veure el que passa com allò que diuen (els protagonistes) que passa, veure allò que es fa com els efectes del que es fa en l'acció col·lectiva.

Condicions per una *bona* etnografia

Per tant, per a fer etnografia autèntica, tal com la defineix Spindler, (1982) cal tenir en compte certes normes bàsiques irrenunciabls que tenen a veure amb el lloc, o el rol, de l'investigador i el seu marc teòric de referència: en primer lloc ha de deixar de banda els estereotips o pre-concepcions sobre allò que està passant i explorar l'àmbit tal i com els propis participants el veuen i el construeixen (Spindler, 1982). En segon lloc ha d'intentar convertir en estrany allò que és familiar i adonar-se que tant l'investigador com els participants donen moltes coses per suposades, i que allò que sembla comú és, malgrat tot, extraordinari. En tercer lloc ha d'assumir que per comprendre perquè les coses ocorren d'aquesta manera s'han d'observar les relacions existents entre l'àmbit i el context i, en quart lloc, ha d'utilitzar el marc de teoria social per a orientar i informar les observacions. L'experiència directa en altres cultures o al menys certa familiaritat amb la literatura transcultural és molt útil per establir les dues primeres característiques de la mentalitat etnogràfica⁵⁸.

D'aquesta manera l'etnografia, entesa com a procés de comunicació, redefineix l'acció social com a acció significativa i l'activitat etnogràfica com a captació de significats tant explícits com implícits. “Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borrosos, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (Geertz, 1987, p. 24). L'investigador es situa en un rol de mediador entre el o els grups estudiats i la societat o les institucions a les que destina la seva recerca. En aquest sentit Ogbu (1981) critica l'etnografia escolar nord americana per una excessiva orientació aplicada a “resoldre problemes” i no tan a descodificar les cultures escolars (Ogbu, 1981). Apareix el debat sobre si el destí aplicat d'una investigació modifica substancialment la manera de fer etnografia. Debat al que Geertz respon amb una magistral idea del retorn a la societat en forma d'elements per a la construcció d'un discurs social propi. L'etnografia pretén descriure significativament, interpretar i *inscriure* en el sentit de deixar un registre d'informació consultable i organitzat que contribueixi a la construcció del discurs social. “El etnógrafo *inscribe* discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo se aparta del hecho pasajero que existe solo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada.” (Geertz, 1987, pp.31) És en aquest valor de construcció d'un relat, tal com detallaré a continuació, on s'arrela el retorn social de la meva recerca.

58 En aquest sentit recordo que les meves primeres experiències de recerca etnogràfica van ser al Marroc, en l'àmbit dels menors immigrants no acompanyats, i tinc viu el sentiment de l'estranyament front el quotidià d'una cultura que m'era aliena i l'esforç per a captar i descodificar els elements explicatius d'aquell fenomen del que en va sorgir la publicació: COMAS; M i QUIROGA; M (2005) Menors que emigren sols de Marroc a Catalunya. Ed. Mediterrània, Barcelona.

Construcció de models col·lectius a partir de *versions* individuals

Respecte a la intenció de l'etnografia, i seguint sobre el debat del seu valor social, Wolokott (1985)¹ és especialment lúcida quan diu que la tasca de l'etnògraf no es centra en l'enumeració de successos, sinó que la seva intenció és la d'oferir una teoria del comportament cultural, definint el procés etnogràfic com aquell que "atribueix" una teoria del comportament col·lectiu als membres d'un grup particular. Aquesta idea, de que la cultura s'*atribueix* és la que permet a l'etnografia fer el salt de l'anècdota a la categoria. Cada membre d'un grup té una versió personal, la seva pròpia "teoria", de com funcionen les coses en la seva "micro-cultura". Cada societat és la suma de micro-grups i per tant de "versions" personals respecte a com funcionen les coses. Goodenough (citada a Wolokott, 1985) es refereix a aquestes versions individuals o constel·lacions personals de coneixement cultural com a *propiospects*. Hi ha una diferència entre la cultura tal i com és percebuda per cada membre del grup i com és atribuïda a aquest mateix grup per part de l'etnògraf: "El etnògrafo intenta hacer explícita y describir en los términos de interacción social que se produce entre muchos individuos la micro-cultura de todo el grupo, los *propiospects* recogidos, es decir, lo que sus diversos miembros conocen solo tácitamente y comprenden *individualmente*. Los etnógrafos son acusados justamente de hacer obvio lo que ya es obvio" (Wolokott, 1985, p. 133).

La construcció de models, tipologies, aplicables al col·lectiu, a partir de versions individuals o particulars, és el que ja Malinowski considerà el nus gordià de la recerca: "A més de la carcanada nua de la constitució tribal i dels elements culturals que en formen l'esquelet, a més de les dades de la vida quotidiana i del comportament ordinari que constitueixen, per així dir-ho, la seva carn i la seva sang, cal encara enregistrar l'esperit dels indígenes: llurs concepcions, opinions i formulacions. (...) Però, és això possible? No són aquests estats subjectius massa fugissers i informes?" i ell mateix respon més avall recordant que l'objectiu de l'antropologia és estudiar formes estereotipades de pensar o de sentir, i no detenir-se en el que A o B poden pensar en tant que individus "sinó que només ens interessem per allò que senten o pensen com a membres d'una comunitat determinada" i segueix descrivint el que jo m'atreveria a considerar una formulació primerenca del que més endavant, i des de la sociologia, Bourdieu acabaria conceptualitzant com a Habitus. El fet que "llurs estats mentals (els dels indígenes) reben un cert segell, esdevenen estereotipats pel joc de les institucions en què viuen, per la influència de la tradició i del folklore, pel mateix vehicle del pensament, és a dir, el llenguatge" és el que permet deduir-ne patrons de comportament (Malinowski, 1986 p.75-76).

Tornant a la dificultat per a formular un constructe de comportament col·lectiu en base a posicions individuals subjectives, es a dir, recuperant el debat clàssic entre si la cultura és objectiva o subjectiva, la proposta de Geertz de que la cultura és *pública* em sembla molt productiva. "La cultura, ese documento activo, es pues pública, lo mismo que un guiño burlesco o una correría para apoderarse de ovejas. Aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta. (...) En el caso del guiño burlesco o de una fingida correría para apoderarse de ovejas (...) aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor: si es mofa o desafío, ironía o cólera, esnobismo u orgullo, lo que se expresa a través de su aparición y por su intermedio" (Geertz, 1973 p.25).

En la tesis, com veurem amb detall en l'apartat "Descripció de la mostra", delimitar i distingir el subjecte col·lectiu (les Ampes, les Coordinadores, la Plataformes, les Assemblees grogues) del subjecte particular (els pares i les mares que formen part d'aquests col·lectius) ha estat objecte d'un procés crític de presa de decisions entre els instruments més pertinents per a la recollida de dades, en funció de si es pretenia obtenir una presència coral de veus individuals o una única veu discursiva (sovint mediatitzada pels lideratges) de l'organització. S'han desestimat per exemple qüestionaris massius a totes les famílies de les escoles de la mostra, a favor d'entrevistes en profunditat només a les persones que, com a membres actives d'algun dels moviments o associacions, podien representar la veu del grup objecte de

l'estudi. Per a recollir les versions particulars s'han fet entrevistes en profunditat, i s'ha privilegiat l'observació participant per a copsar les dinàmiques col·lectives. El fet de conèixer les disposicions, les versions particulars, dels protagonistes entrevistats quan apareixien en el camp de joc col·lectiu, aporta claus explicatives que em permetien entendre millor les lògiques internes.

La narració densa com a font de coneixement

La següent decisió crítica de l'etnògraf, un cop delimitat l'objecte (individual i col·lectiu) i els instruments per a captar les seves veus, té a veure amb la narració. Com es seleccionen els fragments de cada transcripció? Es transcriu només allò dit? Com es descriu allò observat? I allò intuït? I el que ha quedat sense dir? Ras i curt, Geertz ho formula així "¿Qué hace el etnógrafo? El etnógrafo escribe" basant-se en el concepte semiòtic de la cultura com a text interpretable, llegible. "Entendida como sistemas de interacción de signos interpretables, (símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de una manera inteligible, es decir, densa" (Geertz, 1987, p. 27)

Per tant descripció i anàlisi són indestriables, ja que la pròpia descripció és una lectura, una transcripció, de la realitat social. Es especialment aclaridora la referència que en fa Hymes: "Con habilidad narrativa Geertz supo transmitir un sentido de la cualidad y la textura de la fascinación balinesa por las peleas de gallos, que se halla mediatizado por su implicación personal. La evidencia de tal fascinación es clave porque sustenta la idea de que tal actividad es clave para comprender algún aspecto esencial acerca de los balineses, y ayuda a entender los enunciados analíticos. (...) En efecto, la parte narrativa del artículo de Geertz es orientativa, en la medida en que, como lo hace el narrador de una película, o simplemente un narrador, su función es mostrar. Esto se realiza a través de la exposición de una textura y de una escala" (Hymes, 1982 p.187).

Confrontada al repte de l'escriptura, com a etnògrafa, em cal definir un estil literari, una *textura* i una *escala*, una semàntica que traspuï, com en el cas de la fascinació dels balinesos, l'atmosfera, l'esperit de cada escena, que a més de descriure doni sentit per a la comprensió social d'una situació determinada, en termes d'anàlisi cultural. Més enllà de la descripció del cas, tal com recomana fer-la Coller (2005) amb una presentació ordenada de protagonistes, on es deixi clar el qui és qui, d'un relat cronològic dels esdeveniments, seguint l'estructura de presentació, nus i desenllaç, faré l'aposta per a que la descripció sigui *densa*. Això no vol dir enriquir-la amb opinions pròpies o carregar-la d'un aparell crític per a la metacognició, sinó, cenyir-me en la més estricta transcripció dels fets, de les coses que han passat i del que s'ha dit sobre les coses que han passat, fent emergir aquelles constants que la converteixen en cas.

Valor social de l'etnografia. Qui la necessita?

Voldria fer un darrer apunt sobre el valor social de la recerca per a tancar l'exposició sobre el disseny de la investigació. Reprenc el fil de l'afirmació de Wolokott (1985) segons la qual els estudis etnogràfics per si mateixos no assenyalen el camí per a la millora de la realitat ni per saber com s'hauria de millorar. En efecte, l'etnografia bàsica aporta models analítics que permeten comprendre millor fenòmens culturals però no orienta camins de millora. En aquest sentit quan trobem etnografies escolars "ràpides" o formulades ad hoc per a argumentar propostes de canvi, trasllueix el compromís del recercador amb el que és possible més que amb el fet de revelar el que ve donat. Amb la seva capacitat per dur a terme una interpretació cultural, l'aportació de l'etnografia radica a contribuir amb els educadors (i d'altres actors de la comunitat educativa) a entendre la cultura escolar i la del seu context. Des de la perspectiva dels agents, comprendre perquè les coses són com són, com queden

reflectides en un mirall que els hi permet veure-les des d'una altra perspectiva fent aflorar elements explicatius que haurien passat desapercebuts a ulls dels actors, pot contribuir a pensar quines palanques ajudarien a canviar-les. Sempre en el ben entès que aquesta és una responsabilitat dels operadors socials, no de l'etnògraf.

“En este sentido parece oportuno aconsejar a los potenciales promotores y reformadores de la educación que presten más atención a la cultura si es que quieren entender a fondo como las escuelas permanecen tan extraordinariamente iguales a sí mismas a pesar de los esfuerzos bien intencionados y persistentes que se realizan por cambiarlas (...) El hecho de que la buena etnografía implique crédito y confianza, de que requiera algún tipo de narrativa, y de que sea extensión de una forma universal de conocimiento personal, me hace pensar que es peculiarmente apropiada para una Sociedad democrática (...) Como se ha mostrado aquí la etnografía posee la potencialidad de ayudar a superar la división de la sociedad en aquellos que saben y aquellos acerca de los que se sabe” (Wolcott, 1985 p.144).

Des d'aquesta perspectiva, en la mesura que l'etnografia es dóna en continuïtat amb la vida ordinària i en certa manera, el coneixement que proporciona és un coneixement que d'altres (els membres de la comunitat) ja posseeixen, és situa en un pla d'horitzontalitat democràtica que li confereix un sentit de veritat i d'utilitat més enllà de l'exercici acadèmic, i contribueix a la transformació social, sempre que s'acompleixi el compromís de la restitució als protagonistes contret per l'etnògrafa. El meu compromís ètic com a investigadora rau justament en defugir apriorismes, incorporar propostes de comprensió alternatives que emanen dels propis protagonistes i retornar-los la narració de l'observació per a que ells n'extreguin el relat que els sigui més productiu per a l'acció col·lectiva.

5.2. Delimitació de l'objecte d'estudi

Etnografia escolar més enllà de l'escola

La delimitació del camp, entès com a comunitat de pràctiques i de creences, és un dels processos més crítics de la recerca. On són els límits? Que considerem comunitat? En quin espai i temps l'ubiquem? Què entenem per camp? Es evident que es tracta d'una delimitació arbitrària que suposa establir els límits d'una porció dins d'un tot global, el camp social, a càrrec de l'investigador que li confereix una lògica de conjunt, que els “implicats” ignoren.

“Cuando se trata de juego, el campo (es decir el espacio de juego, las reglas del juego, las apuestas, etc.) se ofrece claramente como lo que es, una construcción social arbitraria y artificial, un artefacto que se invoca como tal en todo lo que define su autonomía, reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo estrictamente delimitados y extraordinarios, y la entrada en juego adquiere la forma de un cuasi contrato (...). Al contrario, en el caso de los campos sociales que, siendo el producto de un largo y lento proceso de autonomización, son, si se puede decir así, juegos en sí y no para sí, no se entra en el juego por un acto consciente, se nace en el juego, con el juego, y la relación de creencia, de illusio, de inversión es tanto más total, incondicional, cuanto se ignora como tal” (Bourdieu, 2007 p. 108).

En la tradició de l'antropologia de l'educació, la comunitat educativa que s'articula a l'entorn de l'escola ha estat el camp d'estudi per antonomàsia. Ha estat més freqüent la recerca que dirigia la seva atenció “cap avall”, cap a camps constituïts per relacions cara a cara abraçables entre alumnat, docents i famílies, més que “cap amunt”, on els actors ja no serien individuals sinó col·lectius i el camp depassaria el d'una única comunitat per a incorporar una xarxa de relacions extenses i complexes. L'entorn, el context, s'ha tractat en l'etnografia de l'educació com a condicionant de les relacions escolars més que com a objecte d'estudi en si mateix (Ogbu, 1981). En efecte, disposem de molt més material etnogràfic sobre les

escoles que sobre les administracions educatives i els agents que participen en la presa de decisions de la política educativa, ni sobre les condicions en les que es prenen aquestes decisions.

En aquest sentit proposo aixecar el focus i definir un camp on a més de les criatures, els docents i les famílies, també hi juguin altres agents socials, representants de les administracions, representants de les organitzacions cíviques, persones que amb el seu activisme conformen mobilitzacions socials que salten a l'espai de l'opinió pública. Proposo ampliar l'observació al que en termes administratius es coneix com a zona d'escolarització, que inclou un grup d'entre 15 o 20 escoles, de manera que aflorin les relacions entre tots els actors per tal de procurar entendre el procés de presa de decisions pel que fa a les polítiques d'escolarització, a la configuració del mercat educatiu i a tot allò que opera en termes d'equitat i de qualitat educativa.

Hem vist en el marc teòric com la major part de sociòlegs de l'educació, i dels teòrics de la reproducció social, centaven la mirada en el camp de les condicions socials més enllà de l'escola. Ball, en el seu article "Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class" (S. Ball, 2010) explicitarà clarament que per a comprendre les lògiques de les desigualtats educatives, cal obrir el focus i deixar de buscar només en l'interior dels centres educatius, o no es faran avenços cap a l'equitat. En el mateix sentit les aportacions d'Ogbu respecte el "sostre de vidre" de la promoció social de l'alumnat afroamericà als estat Units afirmen que per aconseguir un canvi fonamental, el que ha de canviar no és el model d'instrucció a l'aula, sinó una eliminació de les barreres de casta i de l'estratificació política, econòmica i social en el conjunt de la societat (Ogbu, 1981).

Finalment podríem concloure que l'etnografia escolar ha contribuït a reformular els problemes educatius i l'aproximació metodològica (Velasco Mailló et al., 1993): s'ha centrat en el conflicte entre cultures, en l'orientació cap al context, i en el rol de l'escola en la transmissió cultural i la transformació social. I ha contribuït també a superar un enfocament tecnocràtic estadístic, anant més enllà de l'orientació a resultats pre-test i post-test, entenent que sense una mirada a la globalitat del camp educatiu dins del camp social, totes les respostes serien parcials. Podríem dir però, que l'origen històric de l'etnografia ha portat als etnògrafs a limitar-se a entorns on eren possibles les relacions cara a cara i s'han desentès de l'estudi de processos socials o polítics que superessin l'escala local. En canvi, l'àmbit de les polítiques educatives i les lògiques de l'escolarització dins d'un sistema de mercat, han estat camps d'estudi freqüentats per la sociologia. La meua recerca es situa justament en la intersecció d'un espai acadèmic que tradicionalment li és propi a l'etnografia, el de les pràctiques quotidianes i les relacions estretes en el si de la comunitat educativa, i un espai que, per trobar-se en l'àmbit públic i ciutadà, és el de la política i l'estratificació social, confirmant així la vocació interdisciplinària del meu treball.

Objectius de la recerca

És en aquest marc que una recerca sobre moviments socials en educació, superant el camp escolar i obrint-la al camp de la participació política, es pot considerar pertinent i novedosa. D'altra banda ja hem justificat abastament que els protagonistes dels moviments socials en educació són majoritàriament famílies de classe mitjana amb elevat capital cultural, i atès que aquestes participen d'estratègies de clausura, com a classe social, i de pressió en el mercat educatiu, es posarà el focus en aquest camp, en intersecció amb el de l'acció política.

Hem pogut observar (i hi tornarem en l'anàlisi de resultats) que les classes treballadores o els col·lectius de famílies d'origen immigrant, tenen altres mecanismes de pressió, queixa o reivindicació sobre el sistema, que normalment van més lligades a les condicions de vida que a l'ideal d'un projecte educatiu col·lectiu. Aquests grups, actualment a Catalunya, no s'articulen en forma de moviment social tal com l'hem definit, ni es recolzen en les platafor-

mes associatives escolars (Ampes, Assemblees grogues, coordinadores de pares i mares) sinó que s'organitzen a través de plataformes veïnals o d'agrupacions culturals, segons l'origen o la religió, o al voltant de reivindicacions molt concretes de drets laborals, d'habitatge o d'estatus legal. Per tot això, el projecte de tesi que en un inici pretenia sospesar la capacitat d'agència i de veu de les diferents fraccions de classe en l'educació, s'ha convertit en una reflexió centrada en la participació i capacitat d'agència de les classes mitjanes en relació a l'ideal de millora col·lectiu (l'educació com a bé comú) i a l'esforç per a mantenir la posició social (les estratègies de clausura). Dues lluites que a vegades seran antagòniques.

Els objectius de la recerca, que s'han presentat en la introducció, responen a les tres dimensions d'anàlisi que han estructurat el marc teòric: la dimensió política, la dimensió comunitària i la dimensió de classe. I a un objectiu final més sintètic sobre els efectes de l'acció col·lectiva en termes d'equitat i qualitat educativa.

- A. Analitzar l'acció col·lectiva de les famílies en educació aplicant els paràmetres analítics dels nous moviments socials.
 - a. Establir una tipologia que permeti descriure els moviments socials per la millora educativa.
 - b. Identificar el rol dels diversos actors en el marc de governança actual del sistema educatiu a Barcelona.
 - c. Identificar les estratègies de veu i d'agència de les famílies en el sistema educatiu.
- B. Determinar quins factors articulen la comunitat escolar amb el sistema educatiu, més enllà de la pròpia escola.
 - a. Observar el potencial que tenen les AMPA per l'articulació de la veu de les famílies.
 - b. Identificar correlacions entre el treball comunitari característic de les Ampes i la seva capacitat d'acció pública.
 - c. Reconèixer el pes de la cultura escolar en la participació i la capacitació de veu a les famílies.
- C. Analitzar perquè les famílies participen de forma diferent, amb intencionalitat, intensitat i resultats diversos en funció de la seva classe social.
 - a. Observar com l'habitus familiar de les classes mitjanes, descrit en base a indicadors de classe social, capital social, expectatives educatives i model pedagògic, condiciona el propòsit i l'estil de la participació de les famílies.
 - b. Descriure estratègies de clausura social de les classes mitjanes en relació a la tria d'escola i a una inversió de valor en els itineraris educatius dels fills o filles, que hem anomenat "creixement cultivat".
 - c. Identificar els discursos de rebuig i les posicions segregadores, i les opcions militants a favor de la diversitat i la cohesió, en la configuració del mercat educatiu local.
- D. Valorar els efectes de l'acció col·lectiva de les famílies en la millora, o no, de l'equitat i la qualitat de l'escola pública.
 - a. Relacionar la naturalesa de cada moviment, la seva agenda, les seves estratègies, el seu discurs i el lloc que ocupa en relació a les institucions amb les fites assolides.
 - b. Indagar si existeixen paral·lelismes entre certs moviments de famílies i l'anomenat "síndrome NIMBY".
 - c. Valorar l'impacte de les mobilitzacions, no només en termes de reivindicacions aconseguides, sinó també d'*outcomes* de procés com l'articulació social o l'empoderament de nous actors socials.

Els objectius de la recerca estan orientats a preguntes que permetin establir models explicatius (com?, per què?, quins?) i no a dades quantitatives (quants? quina dimensió?). El

cas de La xarxa d'escoles públiques del Poblenou front un conflicte per l'escolarització el curs 2015-2016, ha estat tractat com a cas genèric, extrapolable i il·lustratiu d'un model teòric (Coller, 2005). L'anàlisi del discurs, dels lideratges, de les aliances i les estratègies en les mobilitzacions ha estat possible a partir d'una observació, sistemàtica i prolongada al llarg d'un curs, del nucli més actiu de famílies i del coneixement de les dinàmiques que es donen en unes escoles concretes en relació al barri i a l'administració educativa. Al llarg del procés de la tesi s'han abandonat propòsits més maximalistes com "determinar la capacitat d'agència de les famílies en el sistema" o "dimensionar l'impacte de les mobilitzacions" que haurien requerit dimensionar numèricament la base associativa dels moviments o llistar els resultats obtinguts en els termes que requereixen les evidències quantitatives. Aquest canvi de plantejament, més centrat en reconèixer els condicionants, d'ordre material i simbòlic, en identificar tipologies i models ideals d'actuació i establir la coherència entre els discursos i les disposicions de les classes mitjanes pel que fa l'educació dels fills i a la seva relació amb l'administració pública com a ciutadans de dret, troba en el mètode etnogràfic la millor opció metodològica.

Descripció del treball de camp

La primera consideració del mètode etnogràfic és que l'investigador romangui durant un temps en contacte amb l'entorn d'estudi per a familiaritzar-se amb el context i poder-s'hi relacionar en confiança i amb coneixement dels codis que organitzen el discurs. El marc temporal escollit coincideix amb un cicle d'escolarització complet al llarg de tot un curs escolar: de setembre de 2015 a juny de 2016 (en realitat encara vaig assistir a activitats a la zona durant el setembre i l'octubre del 2016). Podem parlar de cicle perquè hi ha fites que es repeteixen cada curs:

- Setembre: acollida famílies noves a P3 o 1er d'EDO
- Desembre: aprovació de l'oferta de places escolars per al curs següent per part de l'administració educativa
- Gener-febrer: sessions informatives i de portes obertes a les escoles
- Març-abril: període de pre-inscripció
- Maig-juny: període de matriculació
- Juny: final de curs. Actes de cloenda per part de les Ampes a la majoria d'escoles.

En segon lloc calia localitzar un cas que permetés observar "in situ" tot el que s'havia formulat en els objectius. Hi havia d'haver Ampes actives i coordinades entre elles, tradició associativa, conflicte emergent que generés situacions controvertides entre administració, escoles, famílies, pressió per manca de places en el mercat educatiu de manera que la competència entre famílies i entre centres per allò que es percep com un "bé escàs" fes aflorar dinàmiques que en entorns més pacífics haurien requerit períodes més llargs d'observació per a manifestar-se. Des de l'inici la cerca es va centrar a Barcelona, per la comoditat dels desplaçaments i pel coneixement del context educatiu de la ciutat que em proporciona la meva tasca com a tècnica en el consorci d'educació de Barcelona. Per tant, els requisits eren:

- Una zona d'escolarització definida administrativament.
- Amb una composició social heterogènia (de classe i d'origen cultural).
- Un grup d'escoles i instituts amb tipologies i projectes educatius ben diversos.
- On hi hagués tradició d'associativisme i acció col·lectiva consolidada.
- On l'actuació de l'administració pública, pel que fa a política educativa, fos identificable.

On es poguessin preveure conflictes o tensions a l'entorn de l'escolarització: polarització de la demanda, manca de places escolars, segregació escolar, equipaments deficients, expectativa d'innovació educativa, etc.

La fase de localització del camp, per a joves investigadors, acostuma a ocupar un període llarg ple d'assajos i errors, que en el meu cas, l'experiència prèvia m'ha estalviat podent afinar el tret des d'un inici. El procés de recerca que vaig dur a terme amb el projecte "Famílies amb veu" (Comas, Escapa, et al., 2014) al qual m'he referit abastament en la primera part de la tesi, i que consta de tres enquestes⁵⁹ que s'incorporen com a estudi previ al treball de camp i d'una trentena d'entrevistes en profunditat, proporciona les dades necessàries per a determinar que el cas escollit s'ajusta als patrons estandarditzats de participació de les famílies a Catalunya. Tornaré a aquest aspecte aportant dades en el capítol 6 on es detallen els criteris objectius de selecció de la mostra per classe social i tipologia d'escola.

Pel que fa a la identificació dels agents des d'una dimensió política i comunitària, l'estudi realitzat a les illes Balears el curs 2013-14 i 2015-16 (en moments intermitents) va servir d'immersió exploratòria pel rol que van jugar-hi sindicats i partits polítics, juntament amb el coneixement dels actors a Catalunya pel procés de redacció del "Llibre blanc de la participació de les famílies en l'educació" (Comas et al. 2014) en marcs institucionals com els Consells Escolars, territorials i de Catalunya, o les Federacions d'Ampes.

La zona d'escolarització del Poblenou, al districte de Sant Martí de Barcelona, administrativament coneguda com a Zona 26, que inclou el barri del Poblenou, part de Diagonal mar, Front marítim i la Vila Olímpica, és la que aconsegueix millor tots els requisits mencionats. Hi ha quatre instituts públics de composició social molt diferent, deu escoles de primària i cinc escoles bressol implicades, més quatre centres privats concertats. Centraré el cas en l'escola pública perquè és la que està articulada a partir de dues xarxes molt actives i consolidades: la "Plataforma per l'educació pública del Poblenou" que aglutina les famílies a través de les seves AMPA i la "AEX: aprenem en xarxa" que fa un treball de coordinació i transferència entre els equips docents.

A partir de diverses entrevistes exploratòries (presidentes d'AMPA de dues escoles, tècnica d'educació del districte i tècnic d'escolarització del Consorci) confirmo que la "Plataforma per l'educació pública del Poblenou" segueix activa. En aquesta zona, des de fa més de deu anys, hi ha manca de places escolars tant a primària com a secundària: s'han obert "bolets"⁶⁰ a P3 cada any i s'han incrementat les ratios d'alumnat per grup-classe. De manera que es genera una competència per les places escolars que s'agreuja pel fet que hi ha escoles de nova creació amb projectes innovadors, molt volgudes per les famílies de classe mitjana professional, al costat d'escoles amb un elevat percentatge d'alumnat d'origen immigrant que no acaben de superar la situació d'estigma i segueixen quedant amb places vacants en la preinscripció, malgrat la pressió demogràfica que hi ha a la zona. Per tant la zona compleix els requisits que m'havia plantejat en el pla de recerca: pressió per les places escolars en el moment de l'escolarització; zona heterogènia sociològicament; escoles amb projectes diferenciats; entorn amb oferta extraescolar diversificada tant pública com privada; acció de les administracions públiques identificable (aquí el districte ha sigut molt actiu incentivant l'activitat de les AMPA i el Consorci ha pres polítiques específiques per a gestionar l'escolarització en aquesta zona); existència d'AMPA a totes les escoles i instituts i existència de xarxes de coordinació i plataformes actives en l'actualitat.

59 Recordem les tres enquestes: una dirigida a AMPA (amb 1.228 respostes), una altra a equips directius de centres (amb 1.500 respostes), i una tercera realitzada a una mostra representativa de 1.500 famílies de Catalunya amb fills escolaritzats de 0 a 16 anys.

60 "Bolets" és un nom col·loquial que s'utilitza per a referir-se a grups afegits em una escola, sense consolidar una línia de creixement.

Com a context social i polític, el curs 2015-16 es va caracteritzar per un canvi de mandat tant al govern de la Generalitat com a l'Ajuntament de Barcelona, fet que suposà una inflexió en el procés de desinversió educativa que havia focalitzat protestes sostingudes en contra de les retallades. Segueixen vigents les protestes en contra de la LOMCE pel que es considera una involució en els models pedagògics que promou i per l'atac a l'escola catalana, i irromp la innovació educativa com a valor en el mercat educatiu, promoguda per entitats diverses entre les que destaca l'agrupació cívica escola Nova 21. En la "Narració del cas" es descriu en profunditat el context de la investigació fent referència a tots aquests factors que es combinen en el camp observat: el sistema d'escolarització i accés a l'escola, la governança del sistema educatiu, la configuració del mercat educatiu local i les respostes ciutadanes per la crisi de l'estat del Benestar entre 2008 i 2016.

5.3. Retorn social, ètica de la recerca

Construcció del rol de l'etnògrafa, objectivitat i implicacions personals

Amb l'etnografia, si aquesta respecta una posició d'horitzontalitat i una disposició a l'aprenentatge incorporant les aportacions interpretatives dels propis informants, es superarien les limitacions del coneixement científicotècnic que crea una "il·lusió de veritat" (Foucault, 1994) que difícilment es pot sotmetre a debat social per que en la seva pròpia naturalesa es presenta com a inqüestionable. "El enfoque objetivista, además de generar una arrogancia bastante discapacitante para la escucha y el aprendizaje, es sumamente imprudente, al depositar la responsabilidad de sus conclusiones y de sus consecuencias en una supuesta realidad/verdad independiente de la persona observadora o investigadora" (Martínez et al. 2012).

El concepte de *coneixement situat* (Haraway & Harvey, 1995) forjat des de l'epistemologia feminista, és una de les aportacions més importants en el qüestionament de l'hegemonia científica, en la línia que ja va formular l'escola crítica de Frankfurt. Si bé fa temps que la comunitat científica accepta que la condició de classe, gènere, ètnia o ideologia condiciona la mirada científica, l'originalitat de Donna Haraway és que explicita la impossibilitat d'un coneixement objectiu, neutre ni complet de la realitat, ja que *només* la perspectiva parcial permet una visió objectiva. I aquesta perspectiva parcial exigeix una política de la localització i de la implicació en un territori concret des del que es parla, s'actua i s'investiga.

Sense entrar en la profunditat de pensament filosòfic que descabdella Bourdieu (2007) en el prefaci de "El sentido práctico" però seguint en la línia del debat crític sobre com restituir la recerca i transitar de la consideració d'objecte a subjecte de Haraway (1995), la reflexió sobre la lògica de l'objectivació és del tot pertinent. Bourdieu apunta a superar una postura d'autosatisfacció científica que consideraria que la "cultura" està allà esperant que arribi l'erudit a desxifrar-la i fer l'exercici d'implicació dels informants: "Esta inquietud inevitable encontraba cierto sosiego en el interés que los informadores adquirirían siempre en la investigación cuando esta se tornaba también suya, es decir cuando se convertía en un esfuerzo por apropiarse de un sentido a la vez "propio y ajeno" (Bourdieu, 2007 p.13).

En el fons la proposta de Bourdieu permet superar la paradoxa de l'observació participant, que és, en certa manera una contradicció en els termes perquè suposa que l'observador entra i participa en el joc i després d'haver estat jugador, pretén sortir-ne i narrar-ne les regles com si fos un extern. Abordar com a repte científic la relació de l'observador amb allò que observa i les conseqüències crítiques que se'n deriven per la pràctica científica, és en definitiva objectivar la pròpia relació amb l'objecte. Però amb un límit, que en el fons és una crítica a l'estructuralisme: "el discurso objetivista tiende a constituir el modelo construido para explicar las prácticas como un poder realmente capaz de determinarlas: al reificar las

abstracciones (en frases tales como “la cultura determina la edad del destete”), trata sus construcciones, *cultura, estructuras, clases sociales o modos de producción* como a realidades dotadas de eficacia social, capaz de constreñir directamente las practicas” (Bourdieu, 2007, p. 63).

Hymes (1982) aporta la idea de que l’horitzontalitat en la relació amb els informants es construeix des del rol d’*aprenenta* de la investigadora i mai des d’una superioritat acadèmica que respondria, en el fons, a la posició hegemònica de privilegi del saber teòric per damunt del saber pràctic. En paraules de Bourdieu “El más temible de los obstáculos para la construcción de una adecuada ciencia de la practica reside sin duda en el hecho de que la solidaridad que liga a los doctos con su ciencia (y en el privilegio social que la hace posible, y que ella justifica o procura) los predispone a profesar la superioridad de su saber contra el sentido común” (Bourdieu, 2007, p.48).

Pel que fa al la manera com les condicions de classe, gènere, edat o cultura de l’investigador condicionaran la recerca, adoptaré la proposta compromesa de Wolocott per a superar l’aparent contradicció respecte parcialitat o imparcialitat: “Puesto que la parcialidad no puede ser evitada, la única solución es plantarle cara, compensarla en la medida de lo posible, y darle cabida en la interpretación” (Wolocott, 1985 p.189). Per això em dispo a continuació a desvetllar com he gestionat la construcció de la distància òptima que, val a dir, des del primer contacte de camp s’ha tractat explícitament.

“Sóc Marta Comas, de *Famílies amb veu*, he vingut a observar-vos”

El meu accés al camp no és anònim: la majoria de representants de les Ampes amb les que contacto inicialment, em reconeixien l’expertesa i el compromís amb el sector de les famílies, com a autora dels estudis “Famílies amb veu” i coordinadora del “Llibre blanc de la participació de les famílies a l’escola” procés de recerca-acció obert, en el que moltes d’elles havien participat presencialment o virtualment el curs 2013-14. D’aquell treball coincidien en destacar-ne el valor d’una iniciativa promoguda per la Fundació Jaume Bofill que va voler evidenciar l’aportació que estaven fent les famílies, a través de les Ampes, a les escoles i la necessitat d’una major vertebració com a sector en la presa de decisions del sistema. Per tant em podien identificar com a algú que remava a favor seu. Tal com s’ha descrit en la introducció, el projecte “Famílies amb veu” va recollir dades directes de les Ampes, les famílies i les direccions de les escoles per a la recerca. I per a la fase programàtica, de redacció del llibre blanc, va adoptar com a interlocutores les federacions d’associacions de pares i mares més significatives de Catalunya, per la qual cosa no emergiren altres agrupacions d’àmbit local o estructures de coordinació més lleugeres construïdes ad hoc davant de conjuntures determinades. En aquest sentit la tria de la “Plataforma per a l’escola pública del Poblenou” com a protagonista del cas em permet seguir dins d’un àmbit d’estudi conegut, però des de la construcció d’un nou objecte d’anàlisi: no havíem tingut una relació directa en aquest nivell. Sabíem de la nostra existència mútuament, jo havia sentit parlar de la Plataforma per a l’escola pública del Poble nou i ells havien sentit parlar de la Marta Comas, però mai havíem establert una relació cara a cara.

Fruit de l’acumulació d’experiència en el camp de la participació de les famílies, neix el treball “Illes per un pacte” quan després d’haver estat al 1er Congrés de les Apimes⁶¹ de Menorca el novembre de 2014 convidada com a ponent, comencem un projecte de recerca-acció que culmina en la lectura pública del Pacte per a l’educació a les illes, a Mallorca el maig del 2015. La participació amb ponències sobre la capacitat d’incidència de les famílies

61 Associacions de pares i mares d’alumnes: APIMES

en el sistema educatiu en fòrums i congressos⁶² i la publicació d'alguns articles, paral·lela al treball de camp, suma, en el sentit d'obrir portes als contactes clau en aquest sector, però també resta en la voluntat de passar desapercebuda que tot observador persegueix.

Per aquest motiu, en l'inici del treball de camp al Poblenou, ha estat necessari en tot moment aclarir el rol i qui era el promotor de la recerca. Les primeres converses (juny 2015) les dedico a explicar que en aquest cas no es tracta d'una recerca aplicada promoguda per una entitat com Fundació Bofill, ni tinc les Federacions d'Ampa al darrere, sinó que és tracta de la meua tesi doctoral, inscrita al Departament de sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, i és per tant recerca acadèmica bàsica, per la qual cosa la intencionalitat i el producte també seran diferents. Bàsicament la introducció de la perspectiva de classe en la recerca li conferia una dimensió inèdita que calia explicitar. Negocio amb els membres de la Plataforma el tipus de participació a les seves trobades que consisteixen, el grau de privacitat que desitgen i el tipus de retorn de la informació que jo els puc aportar; es mostren oberts i col·laboratius ja que consideren que poques vegades es valoritza l'associacionisme educatiu com a moviment social malgrat la seva gran tasca ciutadana i valoren que una recerca com la meua pot ajudar a sistematitzar, comprendre millor el fenomen i donar-lo a conèixer.

S'obre una expectativa respecte al meu treball que té a veure amb la meua condició d'investigadora sènior (i de doctoranda tardana), amb un recorregut i una trajectòria professional dilatada en el món educatiu que m'ha facilitat l'obertura de moltes portes en l'accés al camp. Només ha calgut aclarir que en aquest cas jo no faria de ponent ni intervindria en els debats, sinó que intentaria mimetitzar-me com un membre més i prendre notes en silenci per a poder fer una observació sistemàtica. El comentari humorístic d'un dels membres de la Plataforma en el sentit de "vaja, som tan peculiars com una tribu de l'Amazones que captem l'atenció d'una antropòloga" va posar de manifest que s'havia entès el sentit de la meua presència continuada des d'aquell moment i al llarg del curs a les activitats de la Plataforma i les escoles que en formen part. Les notes del meu diari de camp són eloqüents respecte la familiaritat que establim des de la primera trobada:

En acabar (són les 21h) em pregunten que m'ha semblat. Encara ressona la frase de Pedro: "Si no omplim Can Felipa [el dia en que es cita a l'administració per a presentar l'oferta de places escolars] fins la bandera jo plego. Tanta moguda i si la gent al final no ve, vol dir que en realitat aquest tema no interessa i estem en un bucle".

Faig broma i els dic que si omplen Can Felipa amb les famílies [hi caben 300 persones] serà tant excepcional que justificarà sobradament el fet de que una antropòloga com jo els hagi triat per observar com a fenomen. Els felicito per haver aconseguit tancar la sessió amb uns acords. Diuen que són sis anys d'experiència i moltes hores perdudes. Ja han passat els temps que acabaven a la una de la matinada sense acord! (OP_Reunió plataforma_04112015)

Des d'aquell dia m'inclouen en el llistat de distribució del correu electrònic i rebo totes les convocatòries, comentaris, consignes, com una persona més de la Plataforma. Al llarg de les trobades quinzenals, que normalment són al casal de barri, en una taula rodona per a unes 20 persones, jo sempre resto a segona fila, o en una cantonada, prenent notes (vam acordar que no es gravarien aquestes reunions, ni les assemblees o juntes de l'Ampa a les que m'han convidat, només les entrevistes estructurades). Passats dos mesos, s'incorporen noves persones a la Plataforma i veiem la necessitat de tornar-me a presentar i recordar l'objecte de la recerca. Es fa un silenci d'estranyament, i després d'uns riures nerviosos algú dels "antics" diu: "en realitat això és una actuació", i altres s'hi afegeixen: "nosaltres som actors", "això és un joc de rol". Amb bon humor, però fent evident una certa incomoditat a ser observats. Això fa que jo en algun moment hagi optat per trencar el silenci de l'espectadora, i els ajudi a aclarir algun concepte o procediment quan veig que estan en un carreró sense sortida, per tal de deixar de ser una presència incòmoda i ser, en alguna cosa, una presència d'utilitat.

62 Veure els informes de seguiment de la tesi

Paral·lelament inicio un contacte freqüent però menys sistemàtic, amb l'Assemblea Grogà de Gràcia, la coordinadora d'Ampes de Nou barris i el col·lectiu "Amics del Pau Claris", per tal de tenir una visió més àmplia de les temàtiques que preocupen a les famílies, les estratègies que adopten i el ressò que obtenen, més enllà del Poblenou. En aquests dos casos el fet d'estar en les seves llistes de distribució m'aporta molta informació en xarxa i no presencial. Fins i tot hi ha algun moment que penso que ja no recorden que em van incloure al grup. En l'espai virtual, realment la privacitat desapareix i em facilita ser "observadora anònima" de debats molt rics.

El compromís de no donar noms propis ni d'escoles, ni de persones, l'he mantingut ferm, anonimitzant totes aquestes referències amb la utilització de pseudònims. En canvi he fet l'opció de parlar obertament dels barris de Barcelona i de l'àrea metropolitana implicats per la dimensió d'història local que l'etnografia aporta. Per molt que volguéssim amagar la identitat dels barris on passa l'acció, les referències a la seva estructura urbana, a la seva història recent, a les característiques de la seva població revelarien la seva identitat. Posem per exemple la reivindicació que apareix en moltes de les entrevistes de l'Ateneu llibertari La Flor de maig al casc antic del Poblenou, que vincula als veïns amb una història industrial de classe obrera que avui es pot resseguir a través de les xemeneies i les naus convertides en patrimoni i que són signes identitaris d'un lloc i només d'aquest lloc. Per tant seria inútil i entorpiria la comprensió, utilitzar un pseudònim per a referir-me al barri del Poblenou, o al de Gràcia o a Nou barris, ja que tots ells són tan singulars que els atributs que els expliquen els fan ràpidament identificables.

D'altra banda, la meua condició de tècnica al Consorci d'educació de Barcelona (on treballava des de 2006) també vaig explicitar-la. I en aquest cas, vaig fer el recorregut invers, sol·licitant un permís de compatibilitat al Consorci durant els cursos 2014-15 a 2016-17, per l'elaboració de la tesi doctoral. Professionalment jo m'ocupava de projectes de suport educatiu en centres d'alta complexitat allunyats de la realitat del Poblenou i per tant l'avantatge d'estar molt familiaritzada amb el camp educatiu i el procés d'escolarització no em restava neutralitat davant dels actors, que entenien com a circumstancial el fet que jo treballés a l'administració educativa. Si que era una persona coneguda pels equips directius, el meu nom els sonava, però tampoc havíem dialogat mai cara a cara. En cap cas vaig transvasar informacions que hagués obtingut mitjançant l'etnografia cap al Consorci (per exemple estratègies de mobilització de les famílies) ni a la inversa, mai vaig avançar dades sensibles de l'administració cap a les famílies o els equips directius que entrevistava amb el "barret" d'antropòloga. Totes les dades estadístiques que he manegat són públiques, per tant no es pot considerar que el meu lloc de treball m'hagi proporcionat una posició de privilegi en aquest sentit.

Al juliol del 2016 es va donar la circumstància de que amb el canvi de direcció i la reestructuració del Consorci d'educació de Barcelona, em va tocar assumir un càrrec de major responsabilitat i dimensió pública. En la darrera reunió registrada (21 de setembre 2016) es posa de manifest que des d'aquest nou rol hauria estat impossible fer la recerca ja que alguns dels presents em reconeixen com la "nova cap de l'Àrea d'innovació del Consorci" i m'adrecen demandes i qüestionaments que automàticament desmunten el lloc de distància objectiva on fins al moment havíem aconseguit mantenir-nos. Ells m'havien permès ser observats i jo havia adoptat una rutina setmanal, on episodi rere episodi, al llarg de la Rambla del Poblenou on hi ha el casal, les escoles properes, els bars on trobar-nos i els bancs on seure a conversar, podia anar confegint les peces del que descriurien el camp. El fet que un dels pares nous, que no em coneixien del curs passat m'incorpés com a representant de l'administració va trencar "la distància justa". Vaig agrair que algunes de les famílies presents el curs anterior intentessin ressituar el meu rol i restituir la confiança mútua, però estava clar que ja havíem fet el cicle d'un curs escolar (el 2015-16) i era el moment per acomiadar-nos i tancar el camp, allò que als antropòlegs ens costa tant i que pot acabar produint monografies eternes.

Posteriorment hem tingut algun contacte esporàdic per a concloure serrells de la recerca i finalment hem fet la sessió de retorn, amb la presentació de conclusions quan la tesi ja estava en fase de redacció, el novembre del 2017.

Sessió de retorn: aportacions per a un relat

La necessitat de relat, de discurs compartit al voltant d'un diagnòstic i d'un propòsit, és quelcom que apareix com a demanda dels protagonistes dels moviments adreçada als científics socials que ens apropem a la seva causa per a estudiar-la. Bourdieu ho descriu com la necessitat de construcció de "quelcom semblant a un subjecte col·lectiu" delimitant així la utilitat del retorn de la recerca a aquells que han tingut la generositat de fer-nos d'informants: "forzando a descubrir la exterioridad en el corazón de la interioridad, la banalidad en la ilusión de la rareza, lo común en la investigación de lo único, la sociología no solamente tiene por efecto denunciar todas las imposturas del egotismo narcisista; ella ofrece un medio, tal vez el único, de contribuir, aunque mas no sea por la conciencia de las determinaciones, a la construcción, de otro modo abandonada a las fuerzas del mundo, de algo así como un sujeto" (Bourdieu, 2007 p. 40).

Juntament amb el nucli actiu de la Plataforma per a l'educació pública del Poblenou vam idear una sessió (29 de novembre de 2017 al centre cívic Can Saladrigas) participativa, oberta a tota la comunitat i a moviments afins d'altres districtes de Barcelona, on poder debatre i sotmetre a consideració la fotografia que jo havia fet de la seva realitat. En la primera part els ofereixo els ingredients textuais per a que ells confegeixin el seu propi relat. En la segona part (mitjançant eines de treball col·laboratiu al núvol) vam obrir la reflexió a una dimensió expressiva que no s'havia fet explícita anteriorment, per tal de compartir els significats d'equitat educativa, escola de qualitat i educació emancipadora que s'havien destacat com a propòsit de la seva acció com a moviment.

En aquella sessió de presentació de resultats es va produir una situació de metacognició molt productiva que he incorporat en el capítol d'anàlisi de resultats, al voltant de tres eixos de reflexió: a) la força de l'acció col·lectiva i la pregunta sobre si l'Ampa funciona com a escola de ciutadania; b) les tensions entre l'interès particular i l'interès col·lectiu que marquen la dinàmica interna de la Plataforma, i c) el recompte d'allò que hem aconseguit junts, i el retorn d'una imatge com a famílies de classe mitjana molt apoderades.

A grans trets van considerar que la imatge reflectida que jo els proposava, encaixava amb la pròpia imatge que els membres actius de la Plataforma tenien de si mateixos i se sentien còmodes amb el relat malgrat les tensions evidents respecte conflicte d'interessos privats i col·lectius i a la sensació de que jo havia sobrevalorat la seva capacitat de veu: "has donat una versió optimista de la nostra tasca". Només al final, quan els vaig presentar el comentari extret de Joan Subirats respecte un propòsit emancipador del moviment front una voluntat de "conservar la promesa d'un estat del benestar exigü que es resisteixen a enterrar" (J. Subirats, 2014) afirmant que jo veia que "les classes mitjanes no han canviat el paradigma en relació al sistema: segueixen creient en allò públic en la mesura en que allò públic els garanteix un espai central en l'estat democràtic tal com l'hem conegut fins ara", les persones políticament més radicals van rebatre que ni es sentien membres d'aquesta classe mitjana "elitista", que eren treballadores, i que tenien ideals utòpics de millora de la societat i per això estaven allà. Haig de dir que efectivament, entre els 25 participants en aquesta sessió de retorn hi havia aquelles persones més compromeses, moltes d'elles alhora militen en altres causes per a la transformació social. Recuperarem aquesta qüestió en el capítol de resultats.

A continuació, mitjançant l'aplicació "mentimeter" que permet recollir les aportacions individuals de la gent de la sala i projectar els resultats agregats simultàniament, es va poder reflexionar al voltant de diverses qüestions que els preocupaven. Adjunto una de les imatges a tall d'exemple:

Un dels valors d'aquesta sessió va ser introduir conceptes analítics respecte els quals no havíem compartit el sentit, o fins i tot no s'havien denominat amb aquets termes en les nostres converses. Paraules clau com equitat i qualitat educativa; acció col·lectiva; emancipació social; bé comú; interès particular; mercat educatiu; clausura social; fracció de classe, van quedar dites, i a partir d'aquell dia podien formar part del seu repertori narratiu.

6. Construcció del model d'anàlisi

*La màgia de l'etnògraf és fer el pas de la descripció a la interpretació
i això només és possible si s'ha dotat
d'un marc científic de referència.*

Malinowski

6.1. Selecció i operativització dels conceptes

A partir de la revisió teòrica s'han seleccionat els conceptes clau per la construcció del model d'anàlisi que ha servit de guia per a l'observació empírica i per a l'anàlisi de resultats. Val a dir que les preguntes de recerca formulades de de l'inici van guiar el treball de camp, però que a la llum de les dades es van afegir conceptes explicatius no contemplats en origen. Seguint la lògica que ha guiat el marc teòric, els conceptes seleccionats s'agrupen en quatre blocs: presentem en primer lloc els vinculats a la dimensió política, com són els *moviments socials*, i la *capacitat de veu i d'agència*; en segon lloc la dimensió comunitària centrada en el concepte de *comunitat educativa*; en tercer lloc dins la dimensió de classe, ens centrarem en *clausura social* centrada en les estratègies de tria d'escola i de cultivació concertada. Per últim s'aprofundirà en el concepte *acció col·lectiva*, com a producte de les altres tres dimensions.

Nous moviments socials i capacitat d'agència

Recordem que si parlem de “nous moviments” és per a distingir-los dels moviments socials propis del segle XX que en la tradició marxista anaven associats a la lluita de classes i tenien una voluntat de transformar les condicions del poder, i arriben als nostres dies institucionalitzats en partits polítics o sindicats. Els nous moviments socials, tal com observa Harvey sovint són menystinguts “com a simples intents reformistes de resoldre qüestions específiques” (més que sistèmiques), raó per la qual no se'ls considera moviments veritablement revolucionaris o de classe (Harvey, 2013 p.11). La novetat d'aquests moviments socials rau en el fet que interpel·len *totes* les formes de dominació i injustícia, sigui quina sigui la font de poder (que no emana només de la propietat) i en el fet com les pràctiques de vida, esdevindran tant importants com les fites utòpiques de les lluites que es proposen (Melucci, 1999b; Santos, 2004; Vargas, 2003; Villasante, 2017).

Agafarem com a base per a l'operacionalització dels moviments socials l'esquema de l'anàlisi utilitzat Martínez i Casado, (2013) que es basa en tres dimensions:

- a. La dimensió simbòlica: recull les pràctiques i cultures organitzatives (accessibilitat, pertinença, organització, construcció de subjectivitats i recursos comunicatius mobilitzadors).
- b. La dimensió expressiva: diagnòstic de la realitat i propostes alternatives que es cons-

trueixen; inclou l'agenda, programa, reivindicacions, creativitat i producció cognitiva, marcs interpretatius, discursius identitàris.

- c. La dimensió política: estratègies que es duen a terme per a avançar en la consecució de les propostes: pràctiques de mobilització, lògiques polítiques, pràctiques de construcció d'alternatives, relació amb altres agents polítics.

Però introduïrem un nou element de classificació (fora de la tipologia de Martínez i Casado) per tal de distingir aquells moviments socials que tenen un propòsit de transformació del sistema i adopten un discurs revolucionari (que classificaríem dins de la categoria d'emancipadors per que sorgeixen generalment de situacions d'opressió o precarietat generalitzada) dels moviments reformistes (Crouch, 2004). Aquests últims són moviments de caràcter urbà propis de països occidentals, que interpel·len el sistema però ho fan des de la demanda d'un major aprofundiment de les garanties de drets, de justícia social i de les condicions democràtiques de participació i legitimitat, però no des d'una voluntat de transformació radical sistèmica. Els hi donarem la categoria de moviments "garantistes" per que, tal com s'ha vist en el marc teòric, la voluntat de mantenir l'estat del benestar, està en el substrat de la majoria de les lluites posteriors al moviment del 15M (en el que hi eren presents les dues aspiracions, la revolucionària i la reformista) (J. Subirats, 2011; Villasante, 2017). Quan apliquem aquest patró a la realitat recollida en l'etnografia ens adonarem que moltes de les experiències de mobilització transiten d'un extrem més emancipador a un altre de possibilista, o "garantista". De fet podem avançar des d'aquí una dialèctica que ja s'intueix, que és la poca vocació revolucionària explícita dels *moviments de famílies en educació*, i en canvi la radicalitat de moltes de les seves propostes i de les seves accions (des de les ocupacions d'escoles a la insubmissió a les proves externes per a posar només dos exemples).

L'AMPA aporta a l'escola:



Cal aclarir que en l'operacionalització del concepte s'apliquen les característiques que Martínez i Casado (2013) determinen en exclusiva pels moviments socials emancipadors, als dos tipus de moviments que acabem de distingir més amunt, sense forçar la lògica de la classificació ja que en la forma d'organitzar-se, de construir discurs i en moltes de les estratègies, com veurem, els patrons són pràcticament similars.

Taula 4: elements constitutius dels nous moviments socials

Dimensió	Variables	Formes que adopta en els “nous moviments socials emancipadors”
Simbòlica	Accessibilitat	Caràcter d'admissió de membres obert, accessible i inclusiu.
	Estructura	Estructuració lleugera, no jeràrquica on les decisions les pren l'assemblea.
	Organització	Són organitzacions dinàmiques i canviants; rotació en el repartiment de les tasques i les responsabilitats
	Jerarquia	Es tendeix a un lideratge múltiple o poc centralitzat i a la presa de decisions per amplis consensos.
	Pràctiques	Construeixen relacions igualitàries basades en el respecte, el reconeixement i la reciprocitat.
	Pertinença	Compten amb espais de trobada significatius on es forja a nivell simbòlic la identitat col·lectiva.
	Autonomia	Mantenen autonomia política i econòmica
	Xarxes	Relacions amb altres moviments d'altres àmbits o d'altres territoris: xarxes i espais de confluència.
Expressiva	Transferència	Dediquen recursos a la formació de les bases en coherència a l'apoderament de les persones com a subjectes polítics.
	Relat	Construeixen col·lectivament el coneixement (us d'internet i les xarxes socials)
Política	Estratègies	Mobilització confrontativa i transgressora que normalment rep resposta repressiva per part dels estats, front la qual tenen capacitat de resistència.
	Escala	Vinculació de les diferents escales local-regional-global

Institucionalització	Sovint fan el salt a ocupar espais de política sistèmica fet no exempt de contradiccions internes
----------------------	---

Variables	Emancipatòri	Garantista
Propòsit	La dissidència i l'inconformisme com a manera crítica d'estar al món.	Reclamen espais de governança i participació directa a l'administració
Estil (vinculat a la distinció que fa Crouch 2004)	Propositiu: formulen reivindicacions o propostes que llancen al sistema polític.	Contenciós: activisme negatiu, basat en la queixa, el rendiment de comptes i el "que paguin pel que han fet" adreçat a la classe política
Participació democràtica	Qüestionen allò inqüestionable, desnaturalitzen formes hegemòniques de poder instituint aportant pensament alternatiu.	Reclamen participar en el disseny i les polítiques públiques
Concepció dels límits sistèmics	Proposen models alternatius al capitalisme des del discurs de la sobirania i la gestió comunal dels recursos.	Reclamen més recursos i exigeixen millor qualitat i equitat en els serveis públics
Posició front el paradigma neoliberal	Qüestionen la compatibilitat entre la democràcia i el capitalisme	Denuncien la tendència a la privatització i la incapacitat de l'estat per controlar les lògiques del mercat.
Procés constituent	L'espai col·lectiu de decisió on pensar el com ho fem té tan de pes que l'horitzó on es vol arribar	Es pacta l'agenda i l'estratègia més que les pràctiques que haurien de determinar la cultura de l'organització

Font: elaboració pròpia

Pel que fa a la conceptualització de la capacitat de veu i d'agència recuperarem els conceptes de veu i sortida desenvolupats per O. Hirschman (1977/1996). El tercer concepte que posa en joc l'autor, la lleialtat, funciona més com a variable explicativa del perquè una persona opta per una o altra estratègia i no com a categoria en si mateixa, per això no l'hem incorporat en l'operacionalització. Recordem que la diferència fonamental entre veu i sortida, és que la *sortida* és una decisió i acció privada i típicament silenciosa, per tant és una manera minimalista d'expressar la dissidència, i en canvi *la veu* és l'acte de queixar-se o d'organitzar la queixa o la protesta amb el propòsit d'aconseguir d'una manera directa la recuperació de la qualitat malmesa. A diferència de la sortida, la veu és essencialment una activitat pública (Hirschman, 1996 p.43). Aparentment són opcions contraposades, perquè la sortida restaria eficient a la veu, però tal com observa Hirschman, quan la sortida esdevé massiva acaba tenint efectes de veu i incrementa la capacitat d'agència del col·lectiu. En la translació que fem d'aquest model al camp de joc de l'elecció escolar i la reivindicació de millores en l'oferta educativa veurem que té aplicació directa.

Taula 5: la veu, i la sortida com a dimensions de la capacitat d'agència

	Veu	Sortida
Propòsit	Millorar una situació deteriorada	Abandonar, fugir, d'una situació deteriorada
Subjecte	Col·lectiu	Individual
Compromís	Diferit, diluït en tercers	Íntim, en primera persona
Impacte	Moviment reivindicatiu present en l'esfera pública i amb capacitat d'agència política	Reconeixement per part dels poders "que tota sortida és una pèrdua"
Lleialtat	Retarda l'acció de veu per la força del vincle, però quan esclata, és més radical	La força del vincle no permet marxar
Planificació	Requereix planificació organitzada, temps, i una mínima estructura	Pren el temps de la presa de decisió, però es pot executar quan es dóna l'oportunitat
Contraposició dels efectes	La fugida de líders pot incapacitar la veu	L'acumulació de sortides individuals pot esdevenir veu

Font: elaboració pròpia en base a la categorització d'O. Hirschman

Comunitat educativa

Normativament la "comunitat educativa" es descriu en el títol tercer de la LEC (2009), on fa la distinció entre comunitat educativa i comunitat escolar en els següents termes:

Comunitat educativa i comunitat escolar

1. La comunitat educativa és integrada per totes les persones i les institucions que intervenen en el procés educatiu. En formen part els alumnes, les famílies, el professorat, els professionals d'atenció educativa i el personal d'administració i serveis, l'Administració educativa, els ens locals i els agents territorials i socials i les associacions que els representen, i també els col·legis professionals de l'àmbit educatiu, l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars i els professionals, empreses i entitats de lleure i de serveis educatius.

2. La comunitat educativa del centre, o comunitat escolar, és integrada pels alumnes, mares, pares o tutors, personal docent, altres professionals d'atenció educativa que intervenen en el procés d'ensenyament en el centre, personal d'administració i serveis del centre, i la representació municipal i, en els centres privats, els representants de llur titularitat.

(LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, 2009)

És en base a aquesta enumeració dels agents que conformen la comunitat educativa, o la comunitat escolar, que es constituïran els Consells escolars en els diferents nivells: de país, de municipi o d'escola. El camp que descriu la meua etnografia es centra en el nivell meso, considerant l'entorn escolar com l'espai de proximitat entre el municipi i l'escola, que coincideix geogràficament amb el barri, on es fa present una comunitat educativa que engloba tots els agents que formen part de la comunitat escolar descrits a la llei. Però en el nostre cas, en introduir la idea de barri, hi apareixeran també agents de l'entorn proper, procedents del teixit associatiu o comercial que acaba configurant una comunitat educativa que respon a la idea d'EFC (xarxa d'escoles, famílies i comunitat) que s'ha descrit en el marc teòric, segons la qual l'educació es produeix en xarxa: "com més i millors relacions orientades a objectius

comuns s'hagin construït entre els diferents agents i espais socialitzadors, millor serà l'educació que s'ofereix als infants i adolescents" (Collet & Tort, 2017). Incorporarem també en l'operacionalització del concepte la distinció entre "comunitat estètica" i "comunitat ètica" descrita per Bauman, segons el qual, la primera agruparia aquelles persones que s'assemblen a nosaltres, amb les que ens identifiquem culturalment, formalment, i d'una manera totalment voluntària ens agreguem o desagreguem en base a uns "llaços sense conseqüències". I la segona, la comunitat ètica, que en contraposició, teixeix entre els seus participants una xarxa de responsabilitats ètiques i de compromisos a llarg termini (Bauman, 2003 p.79).

Taula 6: Operacionalització del concepte Comunitat educativa

Dimensions	Subdimensions	Indicadors
Actors	Reconeixement de tots els actors	Presència de docents, alumnat, famílies, pas, monitoratge de lleure i esport, entitats associatives, etc.
	Convocatòria i veu	Tots els actors són competents per convocar i expressar les seves iniciatives, opinions.
Pertinença	Identitat col·lectiva	Compten amb espais de trobada significatius on es forja una idea de "nosaltres".
	Activitats de lleure	Trobades a l'escola (festa de l'AMPA, matí col.laboratiu, excursions, rua de carnestoltes, batucada)
		Activitats extraescolars
	Activitats compartides en família	Lleure educatiu (cau, esplai)
		Activitats culturals, esportives
		Col.laboració amb l'AMPA Col.laboració amb la Plataforma
Compromís	Comunitat estètica	L'agrupació respon a similituds d'habitus
	Comunitat ètica	S'adquireixen responsabilitats en pro de la comunitat
Relació de veïnatge	Espais del barri on coincideixen famílies de l'escola	Activitats cultura popular i de lleure educatiu
		Convivència a l'espai públic
		Consell de barri
	Espais formals de participació veïnal	Plataformes reivindicatives pro-barri
Performativa	Capacitat d'emprendre projectes i dur-los a terme	Accions col·lectives i resultats obtinguts

El procés d'organitzar-se és el que genera vincles de comunitat
Durada, espais, productes

Font: elaboració pròpia

Com a dimensions del concepte de “comunitat educativa” hem fet referència en el marc teòric a la cultura democràtica de l'escola, a la participació de les famílies vinculada a l'Ampa i a la implicació en “allò comú”, aspectes dels quals val la pena detallar-ne el contingut perquè són fonamentals en l'anàlisi de resultats.

Optarem per utilitzar el concepte “democràcia escolar” en lloc de referir-nos a la participació a l'escola, per a donar un major calat a la participació des d'una perspectiva de reconeixement de la capacitat de totes les veus presents en la comunitat educativa en la presa de decisions. En situem així en una opció pedagògica lligada a l'arrel etimològica del grec *paidea*, que considera que la missió principal de l'educació és la formació de la consciència i la capacitat política dels infants (Olalla, 2018) en la línia que han defensat els pedagogs del segle XX com Freire, Dewey o Tagore, entre d'altres, i han desenvolupat més recentment els autors que hem vist en el marc teòric (S. Ball, 2017; Collet & Tort, 2017; Feito & López, 2008; Nussbaum, 2012). La participació sovint es limita als espais formals recollits en la normativa i no comporta reciprocitat, co-construcció d'una cultura escolar compartida ni vincles de pertinença. En aquest sentit, per descriure una escola democràtica s'hi afegixen la dimensió expressiva, que fa referència a valors i a aspectes emocionals, i la dimensió pedagògica que fa referència a pràctiques educatives amb l'alumnat proclius a l'adquisició d'habilitats per a la ciutadania democràtica. Per a establir el grau de democràcia a l'escola són molt apropiades les dimensions descrites en el projecte de recerca Demoskole (Feu et al., 2017) que s'han detallat en el capítol 4.3. del marc teòric, i que recordem aquí només en titulars: la governança, l'abitança, l'alteritat, els valors i les capacitats, i la dimensió pedagògica.

Respecte el “potencial de les Ampes” sabem que les Associacions de mares i pares d'alumnes s'han consolidat en el sistema educatiu català com l'espai de la participació de les famílies i de vinculació d'aquestes amb les dinàmiques escolars. La seva aportació, sovint poc visible, és fonamental per la cohesió de la comunitat educativa i per la provisió de serveis a les famílies que d'altra manera l'escola no contemplaria. Els indicadors emprats en la recerca “Famílies amb veu” (Comas, et al. 2013) per a dimensionar el potencial de les AMPA, recollien els següents ítems:

- a) Base associativa, comptabilitzada tant pel nombre de socis com per la participació activa dels mateixos.
- b) Dinamismes de l'organització en funció del nombre de persones implicades activament en la junta, les comissions de treball o els espais de relació amb l'equip docent.
- c) Gestió de serveis, des dels clàssics servei de menjador, activitats extraescolars i socialització dels llibres de text, fins a activitats solidàries, de col·laboració en la millora de l'escola, sigui directament o fent aportacions econòmiques.
- d) Relacions amb el teixit associatiu del barri, coordinació amb altres Ampes, participació en federacions de segon nivell i participació en plataformes o assemblees reivindicatives.

Respecte al paradigma de la gestió comunal de béns comuns, abreujat amb el concepte del *comú*, es defineix per les següents característiques (Garcés, 2013b; J. Subirats, 2011, 2017) algunes de les quals, com veurem en l'anàlisi, seran extrapolables al camp de les Ampes:

- S'orienta a les necessitats del col·lectiu i no al consum
- S'orienta a l'ús i no a l'intercanvi
- Es basa en la convicció de que hi ha recursos per a tothom, trencant la visió de competència per uns recursos escassos.
- Són més importants les relacions que les transaccions o el lucre.

- S'activa des del propi col·lectiu quan es percep que la retirada del mercat o del govern deixarà al descobert la provisió d'un servei o la garantia d'un dret.
- S'arrela en una consciència del nosaltres fonamentada en la interdependència, que va més enllà del contracte social.
- Davant la incapacitat de les institucions de defensar l'espai públic, ja no es reclama més presència de l'estat sinó més compromís de la gent respecte "allò que és de tots".

En actuar per a resoldre i no per a canviar la situació, l'acció en comú "aborda les tasques i ignora la política" amb el consegüent risc de replegament comunitari (Crouch, 2004).

Clausura social

Abans d'entrar en l'operacionalització del concepte *clausura social* per a donar-li el valor analític que ens serà útil en la interpretació de les dades etnogràfiques, cal recordar que es tracta d'una estratègia de replegament de classe motivada pel neguit, no explícit, de perdre posicions en l'estructura social, on les dimensions de classe, d'*habitus* i de capital social juguen un paper fonamental a l'hora de descriure un *nosaltres* homogeni que es vol preservar d'elements forans.

L'*habitus*, tal com el conceptualitza Bourdieu (1972; 1980), són les estructures interioritzades, incorporades en forma d'esquemes de percepció, pensament i acció, fruit de la relació dinàmica entre les pràctiques, les estructures socials externes i la posició que ocupa el subjecte en aquestes estructures. L'*habitus* és el que determina l'esquema segons el qual es percep el món i s'hi actua. Però a més, l'*habitus* contempla una dimensió emocional ja que, tal com proposa Diane Reay, no és composta únicament d'actituds mentals i percepcions, sinó que també s'expressa a partir de formes d'estar, que comporten alhora, formes de pensar i de sentir (Reay, 2004).

Hem vist en el marc teòric com les fraccions de les classes mitjanes amb capital cultural elevat, però no propietàries (professionals liberals, enginyers, metges, quadres del sector públic o professorat), en no tenir un patrimoni que els garanteixi l'estatus, depenen del sistema cultural i d'ensenyament per a garantir les seves condicions de reproducció. És aquesta por a perdre posicions que els fa tenir una especial urgència en invertir en el capital educatiu i cultural dels fills (Bourdieu, 1988 p. 118), i mostrar una especial preocupació per fer una "bona" tria d'escola que asseguri la continuïtat de posició del capital cultural per a les generacions futures (Agnes Van Zanten, 2010). La clausura apareix com a estratègia potent per a la consecució d'aquests objectius: es tracta d'un replegament endogàmic en el propi grup social amb la intencionalitat de mantenir l'avantatge de classe. La clausura, tal com la defineix Carol Vincent, respon a un enfocament personal, intensiu i intencionat en l'educació dels fills, que s'imbueix a través de comportaments, valors i *disposicions classificades* (Vincent, 2014 p.36).

En la taula 7 es descriuen les dimensions que defineixen la clausura social, donant una especial importància a la tria d'escola, en base a les variables descrites per Alegre et. al (2010) i al concepte de "creixement cultivat" (Lareau, 2011). Seguint el la lògica de la hiper-responsabilització parental, són molts els autors que remarquen l'actitud de supervisió intensiva del procés d'escolarització dels fills, acompanyat d'una inversió en activitats educatives fora de l'escola, com a gran generadora de desigualtat en termes de posició i avantatge social. Un tipus d'actitud que va més enllà de la cura parental i que Lareau ha anomenat "creixement cultivat" per a distingir-la de la manera d'educar "natural" de les classes populars o de les famílies immigrades.

Taula 7: Operacionalització del concepte clausura social

Dimensions	Subdimensions	Indicadors
Valors familiars	Llegat	Referències a l'educació rebuda i als valors que han viscut a casa
	Projecció	Explicitació del model d'adult en que volen que es converteixin els fills o filles
	Relat	Marcadors simbòlics de la identitat familiar, transmesos a través de les pràctiques i del discurs
Capital social	Actius relacionals	Tradicció d'associacionisme
		Vinculació al barri
		Posició professional
		Posició política
Expectatives escolars	Disposicions respecte l'escola	Expectatives acadèmiques pels fills o filles
		Opcions pedagògiques
		Supervisió de la tasca dels mestres
		Supervisió i suport en la tasca escolar dels fills o filles
Tria d'escola	Proximitat	Supeditada a la qualitat dels centres educatius
		S'ha anat a viure a prop d'un entorn amb "bona oferta escolar"
	Composició social	Es dona més rellevància als companys d'aula que al projecte educatiu
		Fugida
	Projecte educatiu	Cerca de contextos "sobre-capitalitzats"
		Valoració de les pedagogies innovadores
	Probabilitats	Evitació de l'opció privada-concertada religiosa, percebuda com a tradicional
		Disposició competitiva per a fer-se amb un recurs "la millor escola" que és percebut com escàs
Despesa econòmica	No suposa una barrera en la tria	
Creixement cultivat	Estil de criança	Els progenitors promouen i avaluen activament els talents, les opinions i les habilitats dels seus fills/filles
		Les criatures realitzen activitats d'oci organitzades pels adults
	Raonament/directrius	Els infants poden qüestionar afirmacions dels adults. Constants negociacions entre els adults i els nens

Relació amb l'escola	Es pot criticar l'escola i intercedir a favor dels fills. S'entrena als infants per a que prenguin aquest rol de relacions crítiques.
Enriquiment de l'itinerari formatiu	Elevat nivell de participació en activitats extraescolars completaries a l'escola, acadèmiques, artístiques musicals o esportives

Font: elaboració pròpia

Efectes de l'acció col·lectiva en el sistema educatiu

En el model d'anàlisi que estem construint, l'acció col·lectiva apareix com la resultant de les dimensions política, de classe i comunitària. Per tant les variables que condicionaran els efectes de l'acció col·lectiva combinen les tres dimensions: ve determinada en primer lloc per la tipologia dins dels moviments socials i per tenir més o menys capacitat d'agència segons les estratègies emprades. Però ve fortament determinada per la tipologia de famílies que la conformen, ja que la capacitat de veu està estretament vinculada a la classe social, el capital cultural i el social. El propòsit de les reivindicacions, es a dir, l'agenda de reptes que planteja la lluita col·lectiva, també estarà marcada per la variable de classe i d'habitus. Finalment, un element central que determina com serà l'acció col·lectiva té a veure amb la mena de comunitat educativa que la genera: pot tractar-se d'una comunitat vertebrada i vinculada a una escola democràtica amb un compromís fort pel bé comú, o pot sorgir de grups de famílies que no estan articulats al voltant de cap comunitat escolar i que s'agrupen per a exigir millores particulars. En la taula 8 proposem una categorització del concepte acció col·lectiva per a donar-li operativitat analítica, on es recullen totes aquestes dimensions.

Taula 8: Efectes de l'acció col·lectiva en el sistema educatiu

Dimensions	Subdimensions	Indicadors
Modificació de les polítiques	Propòsit de l'acció col·lectiva	La defensa de l'escola pública com a mínim comú denominador
		La defensa de la qualitat contra les retallades
		La reivindicació d'un canvi de model
	Participació en espais de governança	La millora de l'equitat
		Identificació dels rols de cada un dels agents i institucions implicades en el camp de joc
	Transparència i rendiment de comptes	Establiment d'espais d'interlocució formals amb les administracions
		Expertesa i exigència en el coneixement de dades d'escolarització i planificació educativa. Seguiment dels compromisos
Generar opinió	Ressò mediàtic de les campanyes Xarxes socials i construcció d'un relat col·lectiu	
Vertebració de xarxes	Estructura organitzativa	Contraposició entre les Federacions i els sindicats i xarxes, coordinadores de base menys formalitzades però més dinàmiques
	Transversalització de les lluites	Vinculacions entre moviments de territoris, temàtiques o sectors diversos
Configuració del mercat educatiu	Protestes per l'interès particular	Té com a finalitat l'obtenció d'una "bona" plaça escolar per a si mateix
	Reivindicació pel bé comú	Té com a finalitat l'equitat i el combat contra la segregació
	Planificació educativa	Permeabilitat o resistència de l'administració a modificar l'oferta escolar segons les preferències dels col·lectius de famílies afectades

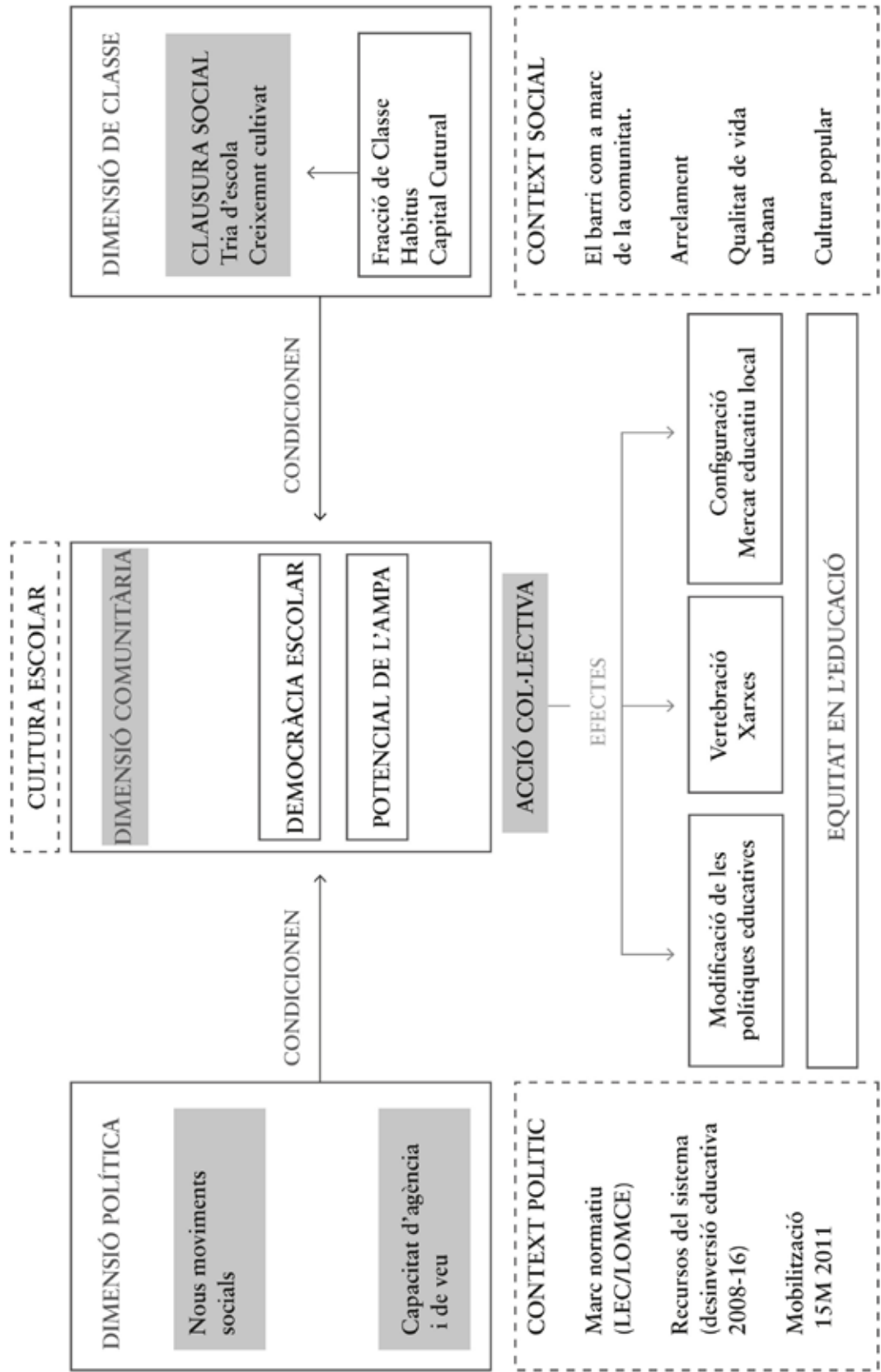
Font: elaboració pròpia

En l'apartat de conclusions s'explorà quin impacte en la millora de l'equitat i de la qualitat han tingut les mobilitzacions de les famílies en educació, ja que la igualtat d'oportunitats educatives és el que finalment està en joc, en un moment on l'efecte del mercat i de les polítiques neoliberals s'evidencia en el creixement de la desigualtat (Bonal, 2012b; Bonal & Albaigés, 2009; Martínez-Celorio, 2015; Síndic de Greuges, 2016). L'equitat educativa apareix recurrentment tant en l'agenda de les polítiques públiques com en la dels moviments reivindicatius, i malgrat tot segueix essent, tal com veurem en les conclusions, una assignatura pendent.

6.2. Model d'anàlisi i hipòtesis

En base a l'operacionalització dels conceptes presentem un model d'anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu en el que les variables explicatives apareixen emmarcades en quadres ombrejats, dels quals deriven fluxos que condicionen el camp escolar, en el que es situa l'acció col·lectiva de les famílies produint efectes en les variables explicades (representades per formes arrodonides) vinculades a l'equitat com a resultat d'aquestes. Veure gràfic 6.

PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES EN EL SISTEMA EDUCATIU



Hipòtesis de treball

Hipòtesi 1

La base associativa, la gestió voluntària de serveis en comú i la tradició de treball en xarxa de les AMPA condiciona favorablement l'emergència d'organitzacions familiars amb potencial capacitat d'incidència pública i política.

Aquesta capacitat d'incidència es veurà condicionada pel grau d'estructuració i especialització del moviment, pel marc de governança institucional i per la tipologia de famílies mobilitzades.

Hipòtesi 2

Certes fraccions de les classes mitges, amb una elevada demanda de qualitat de l'educació i expectatives de futur acadèmic dels seus fills i filles, tenen una gran incidència en les polítiques educatives a nivell micro i meso, però, en un moviment que podem qualificar de clausura social o NIMBY es desmarquen de la lluita a nivell macro per una millora del sistema educatiu en termes d'equitat.

Per contra, la capacitat de veu de les famílies de classe treballadora en la reivindicació d'una educació de qualitat, és pràcticament inexistent.

Hipòtesi 3

Les mobilitzacions i la capacitat de veu de famílies de classe mitjana en educació tenen impactes observables en les polítiques educatives locals i en la configuració del mercat educatiu.

Que aquest impacte afavoreixi les condicions d'equitat educativa o bé generi major segregació i distanciament entre la composició social de les escoles, dependrà de que el propòsit de les mobilitzacions es formuli en termes d'interessos corporatius o bé en termes de transformació del sistema, i, en última instància, de les posicions ideològiques dels governs competents.

Finalment, l'acció col·lectiva de les famílies en educació té un efecte de vertebració de xarxes educatives i d'enfortiment de la comunitat, no explicitat en els propòsits.

7. Descripció del treball de camp

*Los campos sociales son juegos en sí y no para sí,
no se entra en el juego por un acto consciente,
se nace en el juego, con el juego.*

Bourdieu

Per completar la descripció de la proposta metodològica i teòrica, havent aprofundit en les implicacions de l'etnografia educativa i havent justificat l'estudi de cas com font empírica, i un cop presentat el model d'anàlisi i desplegat l'aparell conceptual que guiarà l'anàlisi de resultats, entrem en la descripció detallada de com s'ha realitzat el treball de camp.

En primer lloc s'aporten les dades de context de la Zona d'escolarització 26 de Barcelona com a àrea d'estudi; en segon lloc es presenten els criteris de selecció de les dues mostres amb les que he operat. Per una banda una mostra representativa de 8 centres educatius i les seves Ampes, i per l'altra una mostra teòrica de 24 individus que responien a la consideració de "pares i mares d'alumnat, persones actives i compromeses amb l'associacionisme educatiu o les mobilitzacions per l'escola pública".

7.1. El context: les escoles de la Zona 26

Un barri sotmès a una gran transformació urbanística i social

El barri del Poblenou de Barcelona va patir una gran transformació urbanística arran dels Jocs Olímpics de 1992 amb la construcció de nous habitatges i espais públics de qualitat a la franja de la costa on encara es mantenia activitat industrial, que van atraure famílies joves professionals. En aquests 25 anys també ha anat canviant el paisatge humà del barri amb una presència cada vegada més gran de classes mitjanes que conviuen amb les famílies treballadores del barri de tota la vida i les famílies procedents de l'emigració espanyola dels anys seixanta i de la immigració internacional més recent, que ocupa els edificis antics del centre del Poblenou, cada cop més amenaçats per la pressió turística i la *gentrificació*. Des de finals dels anys noranta, fruit de la construcció sostinguda de nous habitatges al barri, es posa de manifest una gran necessitat de places escolars que l'administració no sempre va estar en disposició de cobrir. La creació precipitada d'escoles noves ubicades en mòduls provisionals, la creació de grups addicionals (anomenats bolets⁶³) en escoles existents, i els increments de ratis d'alumnat per grup, han estat una constant al barri, que ha catalitzat les reivindicacions veïnals exigint la millora dels equipaments i una escola pública de qualitat.

63 "Bolet" és un nom col·loquial que s'utilitza per a referir-se a la creació d'un grup addicional que no consolida línia estructural d'escola.

Més enllà de la transformació olímpica, Marc Andreu, en el seu llibre “Barris, veïns i democràcia” situa la focalització de les lluites veïnals per la qualitat de l’educació pública al Poblenou, centrada en la manca de places escolars, en el temps de la transició: “Tampoc no és casualitat que la portada del butlletí d’abril 1975 de l’Associació de veïns Poblenou, on es publicava una enquesta sobre l’estat de l’ensenyament al barri, es preguntés a través d’un dibuix infantil: *¿Caben tantos niños en las pocas escuelas?*” (Andreu, 2015 p.143). Desequilibri que en aquell temps responia a la manca d’inversió en equipament públic més que a la pressió demogràfica que s’ha viscut en les últimes dècades.

L’evolució de la població escolar s’ha mantingut en la última dècada per damunt de les mitjanes de ciutat. Mentre que l’alumnat de 3 a 16 anys a Barcelona entre el 2007 i el 2015 ha passat de 158.469 alumnes a 171.873, amb un increment total de 13.404 alumnes per a tota la ciutat, a Sant Martí (no dispo de dades específiques del Poblenou) el creixement en el mateix període ha estat de 3.304 alumnes en total, passant de 21.098 a 24.402.

A tall d’exemple, el curs passat, mentre a Catalunya hi havia protestes per l’amenaça de tancament de grups de P3 arran de la davallada demogràfica, a la Zona 26 hi seguien havent problemes per encabir tota la demanda. Segons les dades de planificació escolar del Consorci d’educació de Barcelona, la pre-inscripció pel curs 2015-16, a la Zona 26 comptava, segons dades del padró municipal, amb 823 infants de tres anys, i segons els comportament de matrícula d’anys anteriors la hipòtesi de demanda esperada era de 762, amb una oferta de places (incloent dos grups addicionals a dues escoles de dues línies) de 737. Mancaven per tant 25 places (un grup) a la zona sumant oferta pública i concertada. L’increment respecte el curs anterior és de 55 places. Recordem que a P3 els ratis són de 22 alumnes per grup. Pel que fa a 1er d’ESO, la demanada és de 324 places escolars i l’oferta (pública i concertada) en cobreix 369. Per tant manquen 45 places a la zona que s’espera escolaritzar a les zones veïnes, sobretot Besòs on hi ha vacants. Una evidència més de la pressió per l’escolarització a la Zona.

Composició social: tres barris amb extrems

Genèricament parlem del Poblenou, però la unitat d’anàlisi és més àmplia: la Zona d’escolarització 26 inclou el barri del Poblenou, part de Diagonal mar, Front marítim i la Vila Olímpica. A efectes d’escolarització actualment la ciutat de Barcelona està dividida en 29 Zones que són barris o agrupaments de barris que operen com a unitats en la programació de l’oferta educativa (mapa escolar); dins de la zona d’escolarització és marquen les àrees d’influència per a delimitar el criteri de proximitat a efectes de puntuació per accedir als centres educatius més propers al domicili, i es defineixen les adscripcions que vinculen les escoles de primària amb els instituts de secundària establint itineraris educatius. L’oferta pública per a l’etapa obligatòria a la Zona 26 el curs 2015-16 és d’onze escoles de primària (més una de nova creació el curs 2016-17), quatre instituts de secundària (més un nou institut que s’inaugura el curs 2016-17) més quatre centres privats concertats.

La diversitat social del districte de Sant Martí és de les més extremes de la ciutat, amb les rendes més altes i els nivells de formació més elevats al barri de Vila Olímpica, i les rendes més baixes i la formació més elemental a la zona del Besòs tocant a Diagonal Mar i fent frontera amb el barri de la Mina de Sant Adrià. L’estudi “Desigualtat social i pobresa a la ciutat de Barcelona en temps de crisi” (Institut d’Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona, 2013) situa la renda familiar disponible mitjana a la ciutat de Barcelona a nivell 100; el barri amb una renda més alta és Pedralbes amb 241 i el de renda més baixa és Can peguera amb 31. A Sant Martí la distribució desigual segueix aquesta línia d’extrems essent tres vegades més alta la renda al barri de la Vila Olímpica (amb 149 punts) respecte la dels barris més pobres com el Besòs i el Maresme (51, 8 punts), seguits pels barris de Provençals del Poblenou (83,7), la Verneda i la Pau (63,7), Sant Martí de Provençals (68,2), el Clot (81,1) o Camp de l’Arpa (85,1). El Parc i la llacuna del Poblenou i el Poblenou es situen en

rendes mitjanes-altes (85-139). Si s'analitza la variació percentual de la renda familiar disponible (RFD) durant el període de crisi (2008-2011) es pot intuir que la recessió econòmica està contribuint a l'increment de les desigualtats de renda i a una major polarització de les condicions de vida a la ciutat. Entre els barris que incrementen més la renda hi ha els més rics, Vila Olímpica i Diagonal mar creixen més de 15 punts percentuals, i els que s'empobrexien més també són els que ja eren més pobres, entre els quals el Besòs i el Maresme baixen més de 30 punts percentuals.

Per últim, l'estudi de l'Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona, (2013) aporta com a dada novedosa per a mesurar els efectes de la crisi econòmica i financera entre el 2008 i el 2011, el risc de vulnerabilitat de cada barri. És un indicador agregat a partir de la taxa de renda familiar disponible, la taxa de persones adultes que no han completat la formació bàsica, la taxa d'estrangeria i la de persones grans que viuen soles. A Sant Martí coincideix el risc de vulnerabilitat extrem a la franja del Besòs maresme i en canvi, entre els barris que han disminuït el seu risc de vulnerabilitat trobem algunes de les àrees més riques del municipi, com ara Diagonal Mar i el Front Marítim del Poblenou.

Les mobilitzacions veïnals al Poblenou

En aquests vint anys de lluites per la millora de l'escolarització al barri que estan documentats per l'associació de veïns del Poblenou, s'observen els reajustaments de les estratègies i dels discursos i el canvi de perfil dels protagonistes. En els anys noranta les famílies actives i els veïns s'organitzaven a partir d'estructures de participació més institucionalitzades (FAPAC i Associacions de veïns van tenir un paper cabdal, conjuntament amb els sindicats i els moviments de renovació pedagògica agrupats en el MUCE, marc unitari de la comunitat educativa), i progressivament, sobretot a partir del 15M de 2011, les assemblees grogues, com a agrupacions de base més àmplia però més lleugera, i altres plataformes coordinadores o xarxes constituïdes arran d'una polèmica o reivindicació concreta, van adquirint més pes.

El fet d'haver posat en contrast el cas del Poblenou amb altres focus de lluites educatives recents protagonitzades per famílies d'alumnes, i amb l'antecedent de la recerca "Famílies amb veu", constata que la mobilització del Poblenou i l'actuació de les Ampes que la impulsen, és paradigmàtica en certs aspectes, sobretot per la capacitat reactiva i la dinàmica sostinguda d'articulació veïnal. De totes maneres el marcat lideratge des de les famílies de classes mitjanes i el progressiu distanciament dels equips directius i els docents respecte unes reivindicacions que deu anys enrere havien estat unitàries, l'orientació de les demandes a problemes d'escolarització i el reclam de solucions immediates més que de transformació social, pot acabar distingint aquest cas de la resta.

Una zona afectada per la segregació escolar

L'informe Síndic de greuges sobre segregació escolar a Catalunya (Síndic de Greuges, 2016) recorda que "l'objectiu de les polítiques de lluita contra la segregació social és, simplement, que la realitat social de cada centre sigui representativa de la realitat social del barri o municipi on desenvolupa la seva activitat. I, per a això, cal que cada centre pugui ser igualment atractiu per a les famílies, i que totes les famílies tinguin les mateixes oportunitats de triar escola". Quan s'analitza el comportament de la demandada en la pre-inscripció els darrers 10 anys a la Zona 26 s'evidencia que hi ha uns centres més volguts que acumulen sobre-demanda i uns centres amb demanda molt feble (inferior al 75% de l'oferta), que coincideixen amb els que tenen una composició social de major complexitat.

Taula 9: centres demanats en primera opció a P3 Pre-inscripció 2017-18

Centre demanat en 1a opció	Places	Demanda
Escola del Parc	77	73
Escola de la Platja	52	37
Escola de l'Est	52	77
Escola Nova	50	48
Escola de l'Oest	52	63
Escola del Sud- oest	52	25
Escola del Sud-est	52	65
Escola del Centre	52	52
Escola del Centre-nord	52	68
Escola del Nord-oest	52	57
Escola de la Costa	52	64

Font: Consorci d'educació de Barcelona

L'impacte d'unes característiques diferenciades de l'oferta (condicions d'escolarització desiguals pel que fa a composició social i capital cultural de les famílies, qualitat educativa, projecte innovador, oferta extraescolar, resultats) i de la demanda (lògiques de tria de les famílies, entre les quals la proximitat i la composició social dels centres són les variables amb més pes) s'evidencia en els desequilibris en els nivells de demanda dels centres. A la ciutat de Barcelona el curs 2015-16 hi va haver un 33'7% de centres amb sobre-demanda i un 35'9% de centres amb una demanda feble (dels quals més de la meitat eren d'alta complexitat). La presència d'alumnat estranger en els centres és una variable determinant del comportament de la demanda, així els centres amb menys de 25 sol·licituds, per exemple, tenen, de mitjana, un 22,4% d'alumnat estranger, mentre que els centres amb més de 75 sol·licituds, n'hi ha sis vegades menys, un 3,9%. (Síndic de Greuges, 2016)

Pel que fa a la taxa de població estrangera a la Zona 26, es situa entre un 15% i un 27%, en la franja mitjana de la ciutat. Podem observar en la Taula 10 que aquesta composició social de barri no queda representada equitativament en totes les escoles implicades ja que algunes (que coincideix que són les que tenen més de 25 anys) concentren la major part de l'alumnat procedent de la immigració.

Taula 10: Concentració d'alumnat estranger de INF, PRI i ESO Zona 26

Ordenat segons el percentatge d'alumnat estranger sobre l'alumnat total del curs 2013-14

Centres anonimitzats	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Concertada 1	2,4	2,2	2,1	2,6	3,6	2,8	2,8
Concertada 2	2,8	3,8	2,9	3,4	3,3	3,3	3,0
Concertada 3	2,7	3,0	3,2	2,9	2,6	3,7	3,1
Escola del Sud- est	0,7	5,3	3,7	3,3	2,7	3,9	3,9
Escola de la costa	2,1	1,3	2,7	3,5	4,6	4,1	4,1
Escola de l'Est	2,7	8,7	8,0	6,2	7,6	8,5	8,5
Escola Centre- Nord	5,6	7,0	7,6	7,0	5,2	6,3	8,7
Concertada 4	6,0	6,8	5,1	5,8	6,4	7,8	9,5

Escola de l'Oest				2,0	6,9	8,7	10,3
Escola del Parc	11,4	8,0	9,5	7,8	13,3	13,2	12,2
Escola del Nord-oest		2,9	10,7	15,4	18,0	14,7	12,9
Escola de la platja	8,4	11,5	10,5	11,4	13,2	14,2	15,8
Escola del Centre	44,4	40,1	31,6	31,5	22,4	18,6	21,7
Escola del Sud-oest	39,5	36,7	35,9	37,4	38,8	35,1	32,2
Escola del Nord	37,6	37,2	35,7	33,0	33,5	31,7	30,3
Institut del centre					11,3	6,2	7,8
Institut del Sud-est	41,2	42,4	36,2	33,3	26,5	18,1	15,4
Institut de l'Est ¹	24,3	30,3	31,3	36,0	40,2	40,0	42,2
Institut del Sud-oest	13,6	15,6	15,6	12,1	10,8	8,6	7,2

Font: Consorci d'educació de Barcelona

Els set centres educatius que apareixen ressaltats en negreta a la Taula 10 són els de la mostra representativa utilitzada en el treball de camp. Manca l'institut del Nord-oest que es posa en funcionament el curs 2016-17.

Ja hem aclarit que la Zona 26 no inclou escoles dels barris Besòs ni Maresme, però si que s'hi compta l'institut de l'Est a causa de la manca endèmica de places de secundària. El rebuig de les famílies del Poblenou a escolaritzar els seus fills i filles en aquest centre limítrof és públic i manifest i les dades de matrícula ho corroboren, amb saldos que demostren que les famílies del Poblenou han buscat altres alternatives d'escolarització cap a l'escola privada concertada o desplaçant-se a altres barris de la ciutat abans d'inscriure's en aquest institut. L'escola del Nord, que es troba a la Zona 28, tocant a la Gran Via, és també una excepció atès que, com a mesura per a combatre la segregació i afavorir la matrícula de famílies autòctones està adscrita a la totalitat dels instituts de la Zona 26. Per aquest motiu també en faig referència al meu estudi anant a buscar la polarització.

La Zona 26: una àrea d'innovació educativa singular

Tal com es veu en la Taula 11 sobre la programació de l'oferta educativa de la Zona 26 entre l'any 2003 i el 2016, de les onze escoles públiques, només hi ha cinc centres amb més de dotze anys d'història, dels quals dues escoles són del temps del franquisme i els ha calgut reinventar-se canviant el nom i el projecte per tal de capgirar una tendència creixent de segregació deguda a la baixa demanda. Aquest fet, la història recent del parc escolar, confereix a la Zona 26 un atractiu especial, per haver esdevingut un pol d'innovació educativa desplaçant altres barris que havien estat de referència a la ciutat. M'atreviria a dir que Sarrià- Sant Gervasi amb l'elevada concentració d'escoles catalanes del CEPEPC⁶⁴ va ser centre de renovació pedagògica als anys 80-90, Horta- Guinardó amb una gran presència de centres municipals va agafar el relleu de la vanguardia educativa, juntament amb algunes escoles de Gràcia, durant la dècada dels 90 als primers 2000 i en la última dècada, l'impuls innovador s'ha concentrat al Poblenou, afegint-hi alguns altres centres de nova creació propers. Els centres de nova creació d'aquests darrers anys juguen amb avantatge respecte als centres pre-existents pel que fa a la implementació d'unes metodologies innovadores. L'esforç per vèncer les resistències al canvi per tal de modificar l'organització del centre i el rol del professorat per ajustar-se als "set principis de l'aprenentatge" no l'han hagut de fer

64 CEPEPC: Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana

els centres de nova creació que ja neixen amb un el projecte de direcció en aquesta línia. A més la direcció pot escollir el seu equip en els primers anys de funcionament⁶⁵, i dins del possible pot participar en la definició dels espais i de l'equipament escolar.

La polarització del mercat educatiu (oferta pública) entre unes escoles de nova creació, encara que generalment en els primers anys de funcionament ocupen espais provisionals (els anomenats barracots) es visibilitzen per part de les famílies com a escoles amb projectes innovadors i unes escoles “de tota la vida” que són les que concentren més alumnat procedent de la immigració, que s'etiqueten com a escoles de “pedagogia tradicional” és un fet evident al Poblenou. La competència per la manca endèmica de places escolars s'agreuja pel fet que els centres “amb projecte educatiu innovador”, són molt volguts per les famílies de classe mitjana professional i les escoles “tradicionals” no aconsegueixen superar la situació d'estigma i segueixen quedant amb places vacants en la preinscripció, malgrat la pressió demogràfica que hi ha a la zona, on cada curs queden unes 50 places de sobre-demanda per cobrir. El fet que quedin escoles amb vacants en finalitzar el període ordinari de matriculació, fa que inevitablement s'omplin amb l'alumnat nou vingut, l'anomenada matrícula viva, en una roda d'estigmatització cada vegada més difícil de reconvertir si no es prenen mesures des de l'administració com reduir les ratios o fins i tot tancar grups per a “blindar” aquestes escoles del degoteig d'alumnat amb necessitats educatives específiques.

65 Aquesta normativa ha variat en els últims anys fet que ha dificultat l'estabilitat dels projectes innovadors a causa de la mobilitat dels equips docents.

Taula 11: Programació oferta educativa 2003 a 2016, Zona 26

	Any de creació en mòduls provisionals								Any de construcció de l'edifici definitiu																		
	2003	2004	2004	2005	2005	2006	2006	2007	2007	2008	2008	2009	2009	2010	2010	2011	2011	2012	2012	2013	2013	2014	2014	2015	2015	2016	2016
	Nombre de grups addicionals a P3 o 1r ESO o ampliació de 2 Línies estructurals																Escoles tradicionals que es re-funden										
Arenal llevant																					+1		+1				
Vila Olímpica'96																											
Fluvià																								+1			
Pere IV																						+1					
La Llacuna																	+1										
Antoni Brusi'78																											
Sant Martí									+1											+1							
Bogatell'79																											+1
Lope Vega/Les Acàcies										+1					2L									+1			
Pius XII /Marbella'89																											2L
Flor de Maig																											
Ins. Quatre cantons																						+1		+1			
Ins. Front Marítim																											
Ins. Icària(1983)																											
Ins. Maria Espinalt																											

Font: elaboració pròpia

Des del curs 2014-15 el Consorci d'educació, recolzat pel districte municipal i la inspecció educativa promou dues iniciatives orientades a assolir una major equivalència entre els centres de la Zona 26. La primera mesura és d'ordre administratiu i, tal com detallaré en la narració del cas, és molt controvertida i no s'aplicarà fins el curs següent d'haver-se aprovat: consisteix en establir una zona d'adscripció única de manera que les 11 escoles tinguin la màxima puntuació per itinerari als 4 instituts de la zona. La segona és de l'àmbit pedagògic i consisteix en promoure una xarxa educativa d'intercanvi de pràctiques de referència, dinamitzada des del Centre de recursos Pedagògics de Sant Martí i amb la presència d'un catedràtic de la Universitat que aporta la dimensió d'innovació metodològica; s'anomena "Aprenem en xarxa" i hi participen tots els equips directius de la Zona 26.

La mostra representativa de centres educatius

La mostra representativa de les diferents tipologies d'escola, ha cercat representativitat tant pel que fa a l'etapa educativa, la composició social de l'alumnat com la dimensió participativa i el model pedagògic. Es va desestimar incorporar cap centre concertat en la mostra per que el nucli de l'observació era la Plataforma per l'escola pública del Poblenou i les dinàmiques que se'n derivaven; un cop tancat el cicle d'observació d'un curs, puc afirmar que, en el cas del Poblenou, en cap moment s'han plantejat interrelacions, ni interpel·lacions, amb els centres concertats, talment com si operessin en un altre terreny de joc.

A continuació es presenten els indicadors utilitzats per a establir les tipologies de centre educatiu, destacant en negreta les 4 escoles i els 4 instituts seleccionats per la mostra.

A. Composició social de l'escola

La Resolució ENS/906/2014, de 23 d'abril, publicada al DOGC núm. 6613, determina els centres educatius i els llocs de treball docents que tenen la consideració de dificultat especial en funció dels indicadors de context següents: baix nivell d'instrucció de pares o tutors; ocupació de llocs de treball de baixa qualificació professional de pares o tutors; nombre significatiu de pares o tutors d'alumnes perceptors de la renda mínima d'inserció; percentatge elevat de pares o tutors en situació d'atur; alt percentatge d'alumnes amb necessitats educatives específiques, i percentatge alt d'alumnes nouvinguts. S'estableixen cinc graus de complexitat:

1. Complexitat mínima
2. Complexitat baixa
3. Complexitat mitja
4. Complexitat alta

Complexitat màxima

Taula 12: Nivells de complexitat dels centres educatius públics del Poblenou 2014

Màxima	Alta	Mitja	Baixa	Mínima
	Escola del Centre			
	Escola Sud-oest			
			Escola de l'Est	
				Escola del Sud-est
		Escola Nord-oest		
				Escola Centre-Nord
		Escola de l'Oest		
Escola del Nord				
Institut de l'Est				
		Institut Sud-est		
			Institut del centre	
				Institut Sud-oest

Font: elaboració pròpia. En negreta es destaquen els centres educatius de la mostra

B. Model de participació de l'escola

El nivell de democràcia per a seleccionar les escoles s'ha simplificat combinant tres ítems: dinamisme dels espais de participació formals (AMPA i Consell escolar), existència d'espais de participació no formals (pares i mares delgats de curs, projectes compartits entre les famílies i docents), existència d'espais de participació de l'alumnat (delegats de curs, consell d'alumnes, joves mediadors). El dinamisme es mesura per la freqüència de trobades i accions, el nombre de persones que hi participen i els resultats obtinguts. Les dades per la classificació provenen de l'observació de camp, el qüestionari a les AMPA i de les entrevistes.

1. Nivell de democràcia alt.

- 1.1. Hi ha estructures de participació amb capacitat de decisió que complementen les instàncies formals.
- 1.2. Són palpables els resultats de la col·laboració de les famílies, amb accions més enllà de l'Ampa. Les famílies tenen un paper important en la jornada de portes obertes.
- 1.3. Els espais per a la participació d'infants i joves estan reconeguts i són centrals en el projecte educatiu com a espais d'exercici democràtic.

2. Nivell de democràcia mig

- 1.4. La direcció convoca més de 3 reunions/curs de la junta de l'Ampa i del Consell escolar.
- 1.5. Hi ha una relació de col·laboració Ampa-escola fluida.
- 1.6. La participació d'infants i joves és contempla dins del treball de la competència per esdevenir autònoms.

3. Nivell de democràcia baix

- 1.7. La direcció es cenyeix a les reunions que normativament estan prescrites.
- 1.8. La relació amb l'Ampa està molt instrumentalitzada per part de la direcció.
- 1.3. No es fa cap referència explícita, ni és observable, la participació d'infants i joves.

Taula 13: Nivell de democràcia escolar dels centres educatius públics del Poblenou

Alt	Mig	Baix
	Escola del Centre	
	Escola del Sud-oest	
Escola de l'Est		
	Escola del Sud-est	
	Escola del Nord-oest	
		Escola del Centre- Nord
Escola de l'Oest		
	Escola del Nord	
Institut de l'Est		
Institut del Sud-est		
Institut del Nord-oest		
	Institut del centre	
		Institut del Sud-oest

Font: elaboració pròpia

C. Model pedagògic de l'escola

El model pedagògic de l'escola es podria establir en base a paràmetres de qualitat educativa (els hem definit en el marc teòric) en relació al propòsit, les pràctiques educatives, l'avaluació i l'organització del centre i fins i tot determinar-lo en funció dels resultats educatius. En el cas de la tesi que presento, que com ja hem dit des d'un inici no és un treball de pedagogia, m'interessa el concepte d'innovació educativa per la càrrega de *distinció* (en el sentit Bourdià) que té en la configuració del mercat educatiu a la Zona 26. Per aquest motiu utilitzo un constructe totalment arbitrari com és "nivell d'innovació" en base a quatre ítems que no només són identificables per les famílies sinó que apareixen recurrentment en els seus discursos i en els dels equips directius:

- El treball globalitzat o treball per projectes (orientat a competències i no a matèries, ensenyament no transmissiu, aprenentatge cooperatiu)
- La modificació de l'organització (horaris, agrupacions de nivells, espais de lliure circulació, nous entorns d'aprenentatge)
- La utilització de nous llenguatges entre els que destaquen les TIC (és a dir Tecnologies de la informació i el coneixement com treball al núvol amb l'ús de tauletes o dispositius mòbils, pissarres digitals, realitat augmentada, impressió 3D, programació robòtica) i els llenguatges artístics (arts escèniques, audio-visuals, música o plàstica)

Els llibres per a fer deures, l'estudi a casa, la preparació d'exàmens, com a elements identificadors d'una pedagogia tradicional.

En base al nivell d'implementació al centre de cada un d'aquests factors, si és inexistent o anecdòtic, si s'aplica només en un grup classe, en un nivell o a tot el centre. Si es tracta de cultura de centre o d'experiments impulsats per professorat individual. I en el cas del darrer punt, a la inversa, observar fins a quin nivell es manté "el llibre" com a element estructurador de la programació a l'aula i de les tasques escolars o ha anat desapareixent. Les dades per la classificació provenen de l'observació de camp, de la referència a la participació en programes d'innovació d'aquests centres consultable a la web del Consorci d'educació de Barcelona i de les entrevistes.

1. Nivell d'innovació baix: l'aplicació del treball globalitzat, la modificació de l'organització i nous llenguatges és anecdòtic. Es mantenen els llibres com a vehicle de coneixement, els exàmens són la base de l'avaluació i es posen deures per fer a casa.
2. Nivell d'innovació mig: l'aplicació del treball globalitzat, la modificació de l'organització i nous llenguatges s'aplica en un nivell o una franja horària. S'està fent formació docent per a assolir millores.

Nivell d'innovació alt: tot l'equip docent aplica treball globalitzat, la modificació de l'organització i nous llenguatges. Hi ha un nivell de reflexió sobre la pràctica que involucra a gran part de l'equip docent.

Taula 14: Nivell d'innovació educativa dels centres educatius públics del Poblenou

Alt	Mig	Baix
		Escola del Centre
		Escola del Sud-oest
Escola de l'Est		
Escola del Sud-est		
	Escola del Nord-oest	
		Escola del Centre- Nord
Escola de l'Oest		
	Escola del Nord	
	Institut de l'Est	
	Institut del Sud-est	
Institut del Nord-oest		
Institut del centre		
		Institut del Sud-oest

Font: elaboració pròpia

7.2. Definició de la mostra de famílies mobilitzades per l'educació al Poblenou

La mostra seleccionada dins del col·lectiu de “persones actives i compromeses amb l'associacionisme educatiu o les mobilitzacions per l'escola pública que fossin pares o mares d'alumnat de centres públics del Poblenou”, no pretén ser representativa estadísticament. Per la dimensió relativament abastable de l'univers total d'individus que compleixen les característiques del grup (que podríem fixar al voltant de 615 persones⁶⁶) és factible i recomanable treballar amb una mostra teòrica que quan es satura, es a dir quan nous individus ja no aporten novetats, permet fer generalitzacions (Coller, 2005). Jo vaig tancar la mostra a 24, cosa que suposaria, si parléssim en termes estadístics, un 4% de l'univers. És interessant comptar amb dades estadístiques prèvies, en el nostre cas són fonamentals les dades de l'enquesta del projecte “Famílies amb veu” (Comas et al., 2014), que permeten validar si la mostra teòrica escollida segueix la tendència d'una mostra representativa més àmplia.

Les classes mitjanes amb alt capital cultural, protagonistes de la participació

Les dades de la recerca “Famílies amb veu” confirmen que l'espai de la participació de les famílies a l'escola està ocupat gairebé en exclusiva per les classes mitjanes i professionals. Els resultats demostren que les famílies de classe treballadora, amb menys ingressos i d'origen immigrant tenien moltes menys probabilitats de participar a l'escola i en els moviments associatius que les famílies amb estudis superiors, millor nivell d'ingressos i que no fossin d'origen immigrant.

Les variables de participació (Taules 15, 16 i 17) de les moltes que presenta el projecte Famílies amb veu, que he seleccionat per a justificar la meua mostra segueixen una graduació de menor a major implicació de les famílies en la vida escolar. En l'esglaió més baix hi hauria

⁶⁶ L'aproximació respon al càlcul següent: una escola de 2 línies = 225 famílies aprox. /20% actius=45. Un institut 4 cursos ESO de 3 línies = 200 famílies aprox./15% actius = 30. Total pares i mares actius 11 escoles (495) i 4 instituts (120) són 615

el fet d'assistir a l'escola per a participar d'activitats, mostres, festivals, on els infants són els protagonistes, per tant el simple fet d'ocupar-se de l'educació dels fills o filles i voler ser present en moments que per ells són importants ja mobilitzaria aquestes famílies. En el segon nivell hi ha l'assistència a xerrades formatives, fet que suposa una preocupació per entrar en la lògica del món de l'educació i els seus conceptes que no totes les famílies consideren important. Fins aquí es tractaria de presència no implicada, amb actitud d'espectador o d'oient. En el tercer nivell es suposa una participació compromesa en la que la persona és motor de l'activitat com a membre d'una comissió de treball orientada a l'acció. Finalment hi ha tres columnes que fan referència als espais de participació formal que ofereixen tots els centres educatius: ser soci de l'Ampa (implica bàsicament pagar una quota i poder gaudir d'un catàleg de serveis a l'escolarització), participar activament a l'Ampa quan hi ha convocatòries i votar a les eleccions del consell escolar, fet que suposa comprendre la importància d'aquet espai de governança democràtica a l'escola on la veu del sector famílies pot ser vinculant en la presa de decisions.

Pel que fa a les variables socioeconòmiques seleccionades són les següents: nivell d'estudis màxim que tenen els pares a la Taula 15, ingressos mensuals de la llar a la Taula 16 i l'origen dels pares a la Taula 17.

Taula 15: participació de les famílies a l'escola segons nivell d'estudis

Mares i pares que assisteixen a activitats diverses del centre o participen en comissions o AMPA segons nivell d'estudis màxim que tenen els pares (en percentatges). Catalunya, curs 2012-2013

	Assistència a festes i activitats lúdiques ¹	Assistència a xerrades o escola de pares ¹	Membre de comissió de treball ²	Associats a l'AMPA	Participació activa a l'AMPA	Vot en les eleccions al consell escolar
Total	81,2	37,8	17,8	82,4	27,0	33,9
Nivell estudis màxim pares						
Primaris	72,8	29,7	9,7	80,6	23,2	26,6
Secundaris	78,8	39,3	15,6	80,5	24,2	30,7
Universitaris	84,8	36,9	21,7	85,6	30,1	37,9

Font: Famílies amb veu, 2014

Taula 16: participació de les famílies a l'escola segons ingressos

Taula 6. Mares i pares que assisteixen a activitats diverses del centre o participen en comissions o AMPA segons ingressos mensuals de la llar (en percentatges). Catalunya, curs 2012-2013

	Assistència a festes i activitats lúdiques ¹	Assistència a xerrades o escola de pares ¹	Membre de comissió de treball ²	Associats a l'AMPA	Participació activa a l'AMPA	Vot en les eleccions al consell escolar
Total	81,2	37,8	17,8	82,4	27,0	33,9
Ingressos mensuals llar						
Fins a 1.200€	77,2	34,6	11,6	75,4	17,2	27,1

De 1.201€ a 2.000€	82,1	40,8	15,3	82,7	28,6	36,6
De 2.001€ a 3.000€	81,6	35,0	21,7	87,5	29,4	36,1
Més de 3.000€	83,6	34,5	19,8	86,8	34,0	35,7

Font: Famílies amb veu, 2014

Taula 17: participació de les famílies a l'escola segons l'origen

Taula 7. Mares i pares que assisteixen a activitats diverses del centre o participen en comissions o AMPA segons l'origen dels pares (en percentatges). Catalunya, curs 2012-2013

	Assistència a festes i activitats lúdiques ¹	Assistència a xerrades o escola de pares ¹	Membre de comissió de treball ²	Associades a l'AMPA	Participació activa a l'AMPA	Vot en les eleccions al consell escolar
Total	81,2	37,8	17,8	82,4	27,0	33,9
Origen pares						
Autòcton	82,6	37,8	19,2	84,7	28,1	36,2
Estranger	72,1	31,9	9,7	70,1	16,8	15,8

Font: Famílies amb veu, 2014

D'unes dades que parlen per si soles, en podem destacar tres tendències que seran significatives en les conclusions:

- El nivell d'estudis dels pares es distingeix com a variable molt determinant, arribant a marcar una diferència de més de 10 punts percentuals en la probabilitat de participar activament.
- El fet de ser soci de l'Ampa, que com dèiem està vinculat a la quota i a l'accés a serveis, només es condiciona al poder adquisitiu. D'aquí que siguin tant estratègiques per a la inclusió les polítiques de preus públics que estableixen les pròpies Ampes.

L'estrangeria condiona en gran manera la participació, malgrat (com s'ha aclarit anteriorment) aquest col·lectiu acumula el major nombre de persones amb estudis baixos i amb ingressos baixos i per tant les variables determinants no serien tant l'origen com les condicions socials. Destaca la poca participació en l'espai de major formalitat com són les eleccions en el Consell escolar de centre.

És rellevant tornar a la dada del nivell d'estudis perquè és una variable determinant de la mostra. Segons les estadístiques municipals publicades per l'Ajuntament de Barcelona el 2016⁶⁷, el percentatge de persones majors de 16 anys amb estudis universitaris a la ciutat era del 30%. El barri amb l'índex de persones universitàries més alt era justament la Vila Olímpica, amb un 52% (per sobre de Pedralbes que és el de renda més alta i compta amb un 50% d'universitaris), seguit per Diagonal Mar i Front marítim amb un 39% i Poblenou amb un 31% d'universitaris. La mitjana del districte de Sant Martí, marcada per un baixíssim 10% del Besós, és de 24% de població amb estudis universitaris. Quan més endavant es faci

67 <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/documents/barris/index.htm>

referència a l'expertesa de coneixement i capital cultural de les famílies mobilitzades haurem de recordar aquesta dada de població per la seva rellevància en la construcció d'expectatives educatives pels fills i filles.

Aquestes dades validen el fet que entre les 24 persones entrevistades per ser membres actius de moviments educatius no hi hagi cap representant de classe treballadora ni del grup II de la classe mitjana assalariada (*Parelles amb fills grans amb una situació econòmica i laboral fràgil*) i totes encaixin en els subgrups 1, 3, i 4 de les classes mitjanes, descrits en la taula Fracció de classe de l'Annex II.

Descripció de la mostra persones actives en moviments educatius (n=24)

Les variables principals per l'assignació a la fracció de classe són: a) els ingressos, b) la propietat de l'habitatge, c) els estudis, d) la professió i e) i la situació laboral. La resta d'ítems s'han ajustat a posteriori tenint en compte que es tracta d'una mostra molt concreta famílies amb fills en edat escolar de 3 a 18 anys que viuen al Poblenou majoritàriament i fan una opció de compromís social actiu, i per tant algunes constants generacionals o territorials no quadraran amb el patró descrit per Cristina Sánchez (Sánchez-Miret & Quintana, 2005). El fet que sigui una mostra teòrica i no representativa permet ajustar la composició al final del procés i no a l'inici, o com a mínim palesar aquelles tendències que no són coherents amb les dades de població disponibles. En aquest sentit, les "anomalies" de la meua mostra respecte al que seria un patró de classe més habitual, són les següents:

A nivell professional, hi ha una sobre representació de professions creatives (fotografia, il·lustració, disseny) que comporten elevat capital social i cultural però un nivell d'ingressos relativament baix.

Hi ha un grup molt elevat de persones dedicades a la docència (10 de 24) i que per tant són actives en els moviments educatius com a pares o mares d'alumnes, però també tenen una vinculació professional en aquest àmbit.

Apareixen estrangers comunitaris vinculats a l'activitat econòmica del districte "22@" que tenen un perfil completament diferent dels estrangers no comunitaris.

Molts dels que coincideixen amb la classe mitjana assalariada 1 (on el patró és *Joves (25-40) que s'estan posicionant en el mercat* i l'estructura de la llar és *parelles amb fills petits*) no són tan joves i tenen fills que ja estan a l'institut.

Molts dels que coincideixen amb la classe mitja assalariada 3 (*bona posició econòmica i sòlida; fills en edat de criança*) pel nivell d'estudis i professió no arriben als 7000€ mensuals sinó que es situen a la franja baixa de la forquilla amb 5000€.

No hi ha cap representant del grup Classe mitjana assalariada 2: *Parelles amb fills grans amb una situació econòmica i laboral fràgil, treballadors manuals, les dones treballadores de serveis i els homes en la indústria, 8% monoparentals, 60% castellano parlants, parelles amb fills majors de 16*. El fet que jo m'hagi centrat en famílies que tenen fills o filles en l'etapa d'escolarització obligatòria ja exclou en certa manera aquet grup. El factor "llengua parlada a casa" com es pot observar a la taula 19, també està completament esbiaixat cap al català.

El fet que l'estructura de la llar de tota la mostra siguin nuclis familiars constituïts per la parella amb fills dona un poder adquisitiu més elevat (no hi ha cap família monoparental ni, el que és més curiós, pares divorciats o separats)

Contràriament a l'estadística, en aquest grup hi ha moltes famílies nombroses (7) i poques amb fills únics (3).

Els efectes de la crisi que en el Panel (dades 2005) encara no es detecten en la meua mostra són ben visibles en algunes famílies que en l'època de bonança havien comprat el pis i ara es veuen ofegades per la hipoteca, han passat temporades d'atur havent de reajustar el ritme de despesa i l'organització familiar.

Pel que fa al càlcul del nivell d'ingressos he actualitzat les dades de l'enquesta Panel del PAD onada 2005 a partir de les dades de l'enquesta FAV 2014 que utilitzava intervals d'ingressos mensuals, els mateixos que jo he fet servir com a referència en les entrevistes. La Taula 18 mostra com s'ha fet la translació: en gris veiem el total d'ingressos anuals del PAD 2005, a sota les mitjanes mensuals utilitzades a l'enquesta FAV 2014.

Taula 18: Nivell d'ingressos per fracció de classe. Dades PAD 2005 i FAV 2014

Fracció de classe	Classe mitjana propietària 4 <i>Empresaris i autònoms amb condicions de vida molt diverses</i>	Classe mitjana assalariada 3 <i>Bona posició econòmica i sòlida; fills en edat de criança.</i>	Classe mitjana assalariada 2 <i>Parelles amb fills grans amb una situació econòmica i laboral fràgil</i>	Classe mitjana assalariada 1 <i>Joves (25-40) que s'estan posicionant en el mercat</i>
Ingressos	31.555 € 3.000€ a 7.000€ /mes	41.336 € 5.001€ a 7.000€ /mes	21.656 € 2.001€ a 3.000€ /mes	26.214 € 3.001€ a 5.000€ /mes

Font: elaboració pròpia en base a dades PAD 2005 i FAV 2014

- Tant en el grup 3, com en el grup 4 (on molts són autònoms) hi ha un nivell d'estudis per damunt dels ingressos que els correspondria.
- No hi ha cap persona a l'atur en la meua mostra, fet que també és molt significatiu respecte al perfil social de les mobilitzacions educatives.

Vegem doncs, a la taula 19, el nombre d'individus de la mostra en cada una de les variables. Destaco en negreta sobre-representacions significatives.

Taula 19: composició de la mostra N=24

Família (Atlas.TI)	Codi	Nombre d'individus
Gènere progenitor	Home /pare	11
	Dona/mare	13
Número de fills	Únic	3
	Dos	14
	Tres	7
Etapas estudis fills/filles	Infantil	1
	Infantil i primària	6
	Primària	7
	Primària i secundària	7
	Secundària	2
Centre educatiu <i>(en cursiva, nombre de registres de l'observació participant en el centre)</i>	Escola del Sud-est (4)	2
	Escola de l'Oest (2)	2
	Escola del Centre (6)	3
	Escola del Sud-oest (5)	3
	Escola del Centre-Nord (3)	2
	Escola de l'Est (6)	4
	Escola del Nord (2)	
	Escola del Nord-oest (1)	1
	Institut de l'Est (3)	
	Institut del Sud-est (3)	
	Institut del Centre (4)	1
	Institut del Nord-Oest (4)	2
	Institut del Sud-Oest (1)	
	Escola de la Prosperitat (2)	1
	Escola de la Vila de Gràcia	1
Estructura de la llar	Família nuclear amb fills	24
	Família monoparental	0
	Família nuclear i altres membres	0
Classe social	Mitjana assalariada grup 1	10
	Mitjana assalariada grup 2	0
	Mitjana assalariada grup 3	9
	Mitjana propietària grup 4	5
	Classe treballadora	0
Estudis mare	Secundaris	0
	Cicles formatius	7
	Universitaris	15

Estudis pare	Secundaris	1
	Cicles formatius	6
	Universitaris	15
Situació laboral mare	No treballa	0
	Temps parcial	7
	Temps complet	14
Situació laboral pare	No treballa	0
	Temps parcial	3
	Temps complet	19
Llengua parlada a casa	Bilingüe català-castellà	8
	Català	12
	Castellà	2
	Bilingüe altres llengües	2
Orientació política: que has votat en les darreres eleccions?	Convergència i Unió/Junts pel si	1
	Barcelona en comú /iniciativa	13
	ERC-CUP	6
	PSC	0
	NS/NC	4
Tradició associacionisme	Lleure educatiu i cultura popular	4
	Cristians de base (JOC, MIJAC)	5
	Activisme social	6
	Independentisme	1
	Sindicalisme	3
	Sense trajectòria associativa	11

Font: elaboració pròpia

7.3. Tècniques d'investigació

Les tècniques d'investigació emprades són les pròpies de l'etnografia orientades a respondre unes preguntes de recerca que tenen més a veure amb la formulació de models explicatius que no en mesures d'impacte o de resultats de les mobilitzacions. Bàsicament s'ha treballat amb tres tipologies de fonts: les entrevistes, l'observació participant i l'anàlisi documental (tant textual, estadística, com de buidat d'informació a les xarxes socials). S'ha argumentat com en base a la immersió en el terreny els propis objectius de la recerca es reajusten i alguns instruments de recollida de dades s'acaben desestimant. Concretament s'ha abandonat la idea d'un registre temporal dels impactes de les mobilitzacions en la darrera dècada i tampoc s'ha incorporat ni un qüestionari a les famílies de cada escola a través de les Ampes ni el Qüestionari a les Ampes per a mesurar el seu dinamisme. M'aturo breument a justificar aquestes renúncies.

En els informes de seguiment de la tesi de la primera i la segona anualitat apareixia un interès pels esdeveniments, pel "que havia passat", que ens situava en una dimensió d'història local allunyada de l'objectiu d'explicar els codis culturals que operen en les estratègies de les classes mitjanes en relació al sistema educatiu. L'atractiu de deu anys de lluites veïnals intenses que es saldava amb un seguit de victòries dels veïns i les veïnes, em portà a proposar un treball sistemàtic de reconstrucció cronològica dels fets, basat en documents d'hemeroteca, des de la construcció de l'institut Icària als anys 80, passant per la protesta contra la guetització de l'escola Lope de Vega el 2006, fins arribar a l'actualitat amb quatre escoles i dos instituts de nova creació que, tan si estaven planificats per l'administració com si no, s'han viscut com a conquestes. Vaig iniciar el registre en una taula on es consignava la data de l'esdeveniment, la descripció del conflicte, les demandes formulades per les famílies i els veïns, la resposta en termes d'oferta per part de l'administració i la resolució final del conflicte. De fet, més enllà del que havia passat, m'interessava recollir els ítems que descriuen la capacitat d'agència dels col·lectius i que apareixeran en l'anàlisi de resultats, com a exemples on s'encarnen les estratègies de "*exit, voice and loyalty*" (Hirschman, 1970) en la relació a l'efectivitat i els guanys de les reivindicacions col·lectives.

En un segon moment, ja confrontada a la sistematització de les observacions de les reunions de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou, les assemblees de les AMPA, les sessions del Consell escolar de districte o les sessions informatives específiques vaig intentar generar un instrument de registre que, per la seva intencionalitat causal em tornava a oferir una bona guia per a la narració cronològica del cas, però no permetia comprendre les lògiques culturals que hi havia darrere. En aquest cas la taula també seguia un eix d'evolució temporal i recollia de cada reunió l'agenda de temes, i per cada un dels temes, l'estratègia d'acció. Pretenia fer un seguiment de cada una de les estratègies fins a comprovar la seva materialització pràctica i els resultats obtinguts en termes de capacitat d'incidència. Posem per exemple que es decidís l'enviament de cartes massives al Consorci d'educació per aturar el "bolet" en una de les escoles; em calia esbrinar quantes cartes realment s'havien enviat, qui les havia enviat, com les havia recepcionat l'administració i quina havia estat la seva resposta; i al cap del temps vincular que s'hagués aturat o no el bolet a l'efectivitat d'unes cartes. Tot plegat era, per dir-ho planament, certament ingenu. A la tercera reunió de la Plataforma va fer-se del tot evident que les dinàmiques eren circulars i no lineals, que sovint la conversa pretenia enfortir vincles, afermar relat discursiu, que allò interessant era la confrontació d'interessos entre les parts representades i les expectatives de cada ú i que hi havia unes aliances internes i unes estratègies que responien més a *habitus* que a una planificació orientada a l'acció. Per tant, i definitivament, l'objectiu de mesurar la capacitat d'agència dels moviments socials en educació en termes d'impactes assolits, va caure. Les taules cronològiques, en les que era impossible destriar netament a qui atribuir els assoliments, també van caure per a donar prioritat a l'observació participant i les entrevistes en profunditat com a eina per a captar el

discurs i les lògiques internes del col·lectiu. L'instrument de registre únic que m'ha permès fer anàlisi del discurs i creuaments en totes les direccions i amb tota la complexitat ha estat el processador Atlas Ti, que descriuré més avall.

Les entrevistes s'han orientat a conèixer les pràctiques, les valoracions i les representacions socials dels diferents agents en relació a l'objecte d'estudi. He fet dos tipus d'entrevistes: unes més breus i estructurades a informants clau que m'aportaven informació valuosa sobre el context, i les altres, entrevistes en profunditat (d'una hora i mitja de durada) a les persones protagonistes de les mobilitzacions, on es fan emergir també aspectes de posició social i disposicions d'ordre expressiu, respecte al camp estudiat. Totes les entrevistes estan enregistrades i transcrites literalment.

Paral·lelament la presència (observació participant) en múltiples activitats (jornades, reunions, sessions informatives, manifestacions a l'espai públic, etc.) m'ha permès descriure el camp amb tota la seva complexitat. No dispo de d'audio d'aquests actes col·lectius per la dificultat de transcriure escenes en les que s'entrecreuen les veus dels protagonistes i es fa complex seguir el fil d'una conversa. He pres notes a ma amb voluntat de "descripció densa" recollint tant el que es deia com el que "quedava per dir" (Bourdieu, 2007) o les relacions interpersonals, els intangibles que s'expressen amb la disposició de l'espai, l'ocupació dels llocs de lideratge, els elements que creen l'ambient, etc. Malgrat hauria estat molt ric disposar d'imatges per a complementar la descripció dels llocs, he desestimat la recopilació de material gràfic o el registre en vídeo, perquè hauria suposat generar una estructura per a l'anàlisi de resultats amb un software específic que més que complementar hauria duplicat les dades textuais introduïdes a l'Atlas.TI i hauria estat difícil fer-les dialogar. Finalment tot el material produït amb les entrevistes i l'observació de camp s'ha recollit en 74 registres de text (d'entre 5 a 10 pàgines) que s'han introduït per a la seva codificació i anàlisi en el programa Atlas TI.

Entrevistes en profunditat

S'han realitzat un total de 15 entrevistes semi-estructurades a informants clau de la comunitat educativa i 24 entrevistes en profunditat a mares i pares d'alumnes que participen activament en mobilitzacions educatives.

Entrevistes a informants clau

Exploratòries:

En primer lloc vaig realitzar un seguit d'entrevistes exploratòries a informants clau per tal de contextualitzar la recerca etnogràfica, afinar en la mostra d'escoles seleccionades i acabar de perfilar les línies de la recerca. Normalment duren una hora i són molt obertes. Insisteixo en el fet que la meua posició d'experta en la temàtica, per haver dirigit el projecte "Famílies amb veu" al llarg de tres anys i el coneixement professional del sistema educatiu em van estalviar molts dels treballs propis d'aquesta fase exploratòria, que sovint es converteix també en la fase d'accés al camp, per la negociació de permisos, contactes, presentacions, que com he explicat en el meu cas van ser molt fluids.

Equips directius i representants de les Ampes:

Les entrevistes als equips directius dels 8 centres educatius de la mostra, amb un objectiu de contextualització i de conèixer la cultura de cada centre, es van realitzar el primer trimestre del curs 2015-16 (entrevista semiestructurada de 60 minuts, a partir d'un qüestionari)

Les entrevistes als representants de les Ampes dels 8 centres educatius sovint han sigut col·lectives per que m'han convidat a una reunió de junta, fet que les ha fet més riques i dinàmiques (novembre 2015- gener 2016). En alguns casos he completat la informació amb la resposta al qüestionari, que com he dit, va tenir poc retorn i per això no s'ha pogut tractar com a instrument específic de recollida de dades.

El guió per a les entrevistes a equips directius i Ampes (veure Annex III) és el mateix i cada ú respon des de la perspectiva que li confereix la seva posició. Contempla un primer Bloc amb preguntes sobre la pròpia escola o institut en cada una de les dimensions que operen en l'anàlisi:

- La pedagògica: amb preguntes sobre el projecte educatiu
- La de classe: amb preguntes sobre la composició social, la política de quotes o les estratègies de cohesió social
- La política: amb preguntes sobre els espais de participació democràtica i aprofitament dels mateixos per part de les famílies, i la vinculació a xarxes d'entorn.
- La posició de l'escola en el mercat educatiu

En el segon Bloc es demana un posicionament més valoratiu i ideològic respecte als àmbits de la recerca:

- L'equitat: amb preguntes sobre quines mesures creuen que es podrien prendre per a una major justícia distributiva i sobre la capacitat de resposta que han tingut Ampes i famílies font les "retallades".
- La capacitat de mobilització i incidència de les famílies, valorant l'agenda que han marcat, les estratègies de mobilització i els resultats obtinguts, i l'orientació de les reivindicacions cap a interessos particulars o cap al "bé comú".

Les classes socials, intentant determinar quines fraccions de classe estan implicades en els conflictes educatius que s'analitzen, i esbrinar si les tipologies d'actuació de cada col·lectiu de famílies tenen correspondència amb la seva adscripció de classe i l'origen cultural.

Representants d'altres moviments educatius

Tal com he explicat en la descripció del camp, per tal de complementar la comprensió del cas del conflicte per l'escolarització al Poblenou, he mantingut contactes amb altres moviments educatius, amb la intenció de conèixer quina era la seva composició, l'agenda i propòsits i estructura com a moviment, i establir singularitats o semblances amb el cas del Poblenou. El cas més significatiu és el de Balears que té una lògica de recerca pròpia i s'explica abastament en l'article "Illes per un pacte, cuando la Sociedad civil se levanta y habla" (Comas, 2016).

Les entrevistes han estat semi-estructurades i s'han adaptat les preguntes del segon Bloc del Guió d'entrevista a equips directius i representants de les Ampes.

Entrevistes en profunditat (N=24)

En l'apartat anterior s'ha descrit la composició de la mostra de 24 persones, 11 homes i 13 dones, que participen activament en moviments educatius. He seleccionat el grup de persones que han participat més assíduament a les reunions de la Plataforma, que s'han celebrat amb una periodicitat quinzenal al llarg de tot el curs, on jo hi he assistit fent observació participant i passant llista d'assistència cada dia. Hi ha una persona que lidera el moviment de familiars de fills únics, té contacte amb la Plataforma però no hi participa i se'n distancia explícitament. Les

entrevistes es van realitzar a final de curs (juny i juliol de 2016) de manera que ja s'havia establert un vincle de confiança entre nosaltres i la conversa agafava un to de complicitat en la que, entre altres coses, podíem compartir l'opinió del que havia passat aquell curs a la Plataforma. "Sabíem del que parlàvem", compartíem el qui és qui, els sobreentesos i els donats per descomptat. A banda he incorporat en les entrevistes en profunditat a quatre persones dels moviments d'altres barris amb els que he tingut major contacte (Gràcia, Nou barris i Fort Pius) perquè m'interessava incorporar la informació biogràfica i de posició social de cada un d'ells a l'anàlisi.

Les trobades s'han donat en les franges horàries que els informants han establert, i s'han realitzat en el lloc més còmode per a ells (la terrassa d'un bar, el centre cívic, el menjador de casa seva per tal de no deixar els nens sols, la sala de l'Ampa de l'escola, un banc de la rambla) de manera que s'ha imposat el clima de conversa distesa més que d'entrevista formal.

El guió de l'entrevista en profunditat, consultable a l'Annex IV, té tres eixos bàsics i estructura una conversa d'una hora i mitja de durada aproximadament. Es mantenen la majoria d'ítems que es van formular a l'enquesta de la recerca Famílies amb veu (mostra representativa a 1500 famílies l'any 2014) per tal de comptar amb paràmetres de comparació. L'entrevista es marca els següents objectius:

- Establir la fracció de classe en base a les següents dimensions:
 - Nivell d'ingressos, professió, estudis, llengua parlada a casa, estructura de la llar, habitatge, origen, posicionaments ideològics, preferències de consum i de consums culturals
 - Auto assignació de classe
- Conèixer les expectatives i posicionaments respecte l'educació/escolarització dels fills
 - L'elecció d'escola (estratègies de clausura social i de mobilitat)
 - El model d'acompanyament educatiu i de criança. Opcions educatives més enllà de l'escola. Suport escolar a casa.
 - L'afinitat amb el projecte educatiu de l'escola
- Conèixer les motivacions que l'empenyen a la participació activa a l'escola (reunions informatives, tutoria, assemblea o junta d'Ampa, festes o activitats, comissions de treball, Consell escolar)
 - Tipologia de participació
 - Valoració que en fa (grau de satisfacció respecte els canals de comunicació i participació de l'escola. Grau d'ús i de satisfacció respecte els serveis que proporciona l'Ampa i la implicació, o no, de la resta de famílies)
 - Establir possibles vinculacions entre participar a l'Ampa i participar en altres accions col·lectives més enllà de la pròpia escola.
- Conèixer les racionalitats que hi ha darrere la mobilització en espais com el que ofereix la Plataforma:
 - Perquè et mobilitzes, quins propòsits persegueixes
 - En quines altres mobilitzacions participes o has participat (partits polítics, sindicats, associacions professionals o d'altres, ONG's).
 - Com et mobilitzes, en quines accions participes (grau d'implicació en mobilitzacions com recollida de signatures, vaga, manifestació, concentració)
- Conèixer quins són els discursos sobre
 - Els drets (l'educació com a bé comú o com a bé particular) què trobes inaccepta-

- ble, exigible...
- L'equitat
 - La qualitat (com s'hi vinculen els recursos que l'administració ha de destinar a l'educació)
 - La innovació educativa

Observació participant en reunions i esdeveniments clau

El període d'observació de camp al Poblenou, ha contemplat tot el curs 2015-2016 per a poder focalitzar l'atenció en la seqüència de moments clau de presència de les famílies en el cicle escolar. Les fites del curs segueixen sempre una mateixa seqüència:

Setembre - octubre: acollida famílies noves i reunions d'inici de curs. En centres on han quedat vacants fan la matriculació de nou vinguts. Les Ampes fan les primeres assemblees del curs i si s'escau renoven els càrrecs de la junta. Al setembre s'inicia l'activitat lectiva i a l'octubre s'inicien les activitats extraescolars i les activitats de coordinació entre la comunitat educativa.

- Novembre - desembre: presentació de l'oferta educativa per part de l'administració (noves adscripcions, tancament o obertura de nous grups, barracots o noves construccions escolars, etc.) i apareixen ja les possibles reaccions per part de les famílies mobilitzades. Ritme escolar ordinari. Les Ampes han preparat la festa de la castanyada.
- Gener- febrer: jornades de portes obertes; com a novetat del darrer curs es fan sessions informatives de zona per districte. Les Ampes organitzen el carnestoltes.
- Març - abril: S'aprova i es publica l'oferta definitiva i s'inicia procés de matriculació (detallo a continuació els passos a seguir). Abril (o maig) proves de competències bàsiques a 3r (avaluació diagnòstica externa) 6è de primària i 4t d'ESO.
- Maig-juny: finalització del període de matriculació; funcionament de les comissions de garanties de l'escolarització. Possibles reaccions a demandes no satisfetes; final de curs i celebracions de les AMPA.

El calendari de pre-inscripció i matriculació⁶⁸ pot presentar algunes variacions però normalment segueix la mateixa pauta. En aquelles zones on hi ha molta competència per entrar en escoles sobre demanades es tracta de tràmits i de dates que tensionen molt a les famílies tant de P3 com de 1r d'ESO, fet que acabarà marcant la dinàmica de la Plataforma.

Taula 19: calendari pre-inscripció 2016-2017

Període	Tràmit
20 març	Publicació de l'oferta inicial de places escolars
23 març a 4 d'abril	Termini per presentar la sol·licitud: del de 2017
24 abril	Publicació de la llista de sol·licituds al centre amb el barem provisional
25 a 27 d'abril	Termini per presentar una reclamació al barem provisional
3 maig	Publicació de la llista de sol·licituds al centre amb el barem un cop resoltes les reclamacions
4 maig	Sorteig públic per determinar l'ordenació de sol·licituds en cas d'empat

68 Calendari de matriculació pel curs 2017-18 publicat a la web del Consorci d'educació de Barcelona: http://www.edubcn.cat/ca/alumnat_i_familia/informacio_general_matriculacio/acces_als_estudis/3_16

8 maig	Publicació de la llista ordenada definitiva
26 de maig	Publicació de la llista de no admesos i vacants. Només per a les famílies que van marcar la casella d'assignació d'ofici a la sol·licitud i no se'ls ha assignat cap plaça
26 a 30 de maig	Termini de lliurament de formulari d'ampliació de sol·licituds de centres de l'alumnat no assignat en el procés de preinscripció: del
30 maig	Publicació de l'oferta final
2 juny	Publicació de la llista d'alumnat admès i, si s'escau, de la llista d'espera
6 a 8 de juny	Subcomissions de garanties de l'escolarització per atendre reclamacions a les seus dels districtes
12 a 16 de juny	Període de matrícula per l'alumnat preinscrit amb plaça assignada al 2n cicle d'educació infantil, a l'educació primària i al 1r curs de l'ESO

Font: Consorci d'educació de Barcelona

El recompte de sessions, jornades, actes, a les quals he assistit i he registrat (n'hi ha d'altres on he participat però no han quedat registrades), al llarg del curs 2015-16, és de trenta quatre:

- Reunions de la Plataforma (13)
- Assemblees de l'Ampa (3)
- Junta de l'Ampa (2)
- Jornades de portes obertes (7)
- Assemblea groga (2)
- Xarxa d'escoles insubmises (3)
- Espais institucionals (4)

En general no he utilitzat cap instrument que estructurés les observacions de camp. Normalment sempre les inicio amb una descripció del lloc, les persones que es reuneixen i l'objectiu de la trobada (si hi ha convocatòria prèvia, cartells, ordre del dia... incrusto aquesta informació en el registre). A continuació prenc nota del desenvolupament de la trobada, intentant copiar literalment aquelles intervencions més paradigmàtiques del discurs que s'està construint col·lectivament. La transcripció de les notes sempre l'he realitzat abans de 48 hores de manera que podia recordar la disposició dels protagonistes, els moments de tensió o de cordialitat i incloure-ho en el relat.

Si que hi ha una constant: he passat llista a cada una de les reunions de la Plataforma (13 en total). Quan tothom estava assegut feia circular un paper en el que demanava que apuntessin el nom i l'escola que representaven, de manera que podia reconèixer els protagonistes en la transcripció i recordar el lloc que ocupaven a la taula. A més les llistes tenen interès analític per com m'han servit per construir una taula d'assistència que és molt significativa a l'hora d'analitzar en quins moments del curs hi ha més assistència, apareixen persones noves, o quan les reunions perden interès i capacitat de convocatòria (fet que es vincula, com podem observar, amb el període de matrícula i les tensions que comporta). Haver passat llista d'una manera sistemàtica a cada reunió permet anar coneixent el qui és qui, localitzar els lideratges, el nucli dur de la Plataforma i les aliances que es teixeixen en cada moment.

Per a l'observació de les Jornades de portes obertes que sovint es donaven simultàniament en dissabte al matí, he comptat amb l'ajuda de tres estudiants de 4t curs de sociologia, alumnes de la meva directora de tesi, Dra. Aina Tarabini, que van registrar les jornades i em van acompanyar en altres moments del camp, com a pràctiques de la seva assignatura. Per tal d'orientar-los cap allò que volia que observessin, i per a que agafessin pràctica en "estar"

entre les famílies en sessions obertes, vam compartir algunes sessions prèvies, reunions de la Plataforma o a reunions d'Ampes, i vam confeccionar conjuntament una pauta d'observació (s'adjunta a l'Annex V) que partia del què “volem saber”:

1. El lloc que ocupa aquell centre educatiu en el mercat educatiu local
2. Quina tipologia de famílies estan interessades en aquell centre

Quines expectatives tenen les famílies respecte a l'escola

Les dimensions que es contemplen en cada apartat són les següents:

1. El lloc en el mercat educatiu té una dimensió de “màrqueting”, per tant cal identificar quin projecte “ven” el centre i quines estratègies comunicatives utilitza? Cal conèixer el comportament de la demanda en els darrers anys, si ha omplert en primera opció o li han quedat vacants. La capacitat de convocatòria de la Jornada de portes obertes, fent un recompte de la gent que hi ha anat, serà un indicador important.
2. La tipologia de famílies és un constructe que haurem de bastir a partir de les aparences, les preguntes que formulen, la llengua que parlen, el to que utilitzen.
3. Les expectatives de les famílies cap a l'escola poden tenir una dimensió marcadament pedagògica o funcional, centrada aspectes de salut i benestar (alimentació, descans, joc, seguretat), preocupada per la conciliació familiar (horaris, menjador, oferta d'acollida matinal o d'activitats extraescolars) o bé es pot centrar en les despeses que comportarà l'escolarització.

En l'Annex VI es presenta el resum de les sessions d'observació realitzades, per ordre cronològic, especificant el tipus d'esdeveniment i el lloc, els participants que hi assisteixen i l'agenda de temes tractats.

8. Narració del cas

La xarxa d'escoles públiques del Poblenou front un conflicte per l'escolarització el curs 2015-2016

En síntesi, aquest cas mostra com un grup nombrós de famílies de la nova classe mitjana professional, amb un elevat grau de compromís respecte l'educació dels seus fills i filles, a més d'implicar-se en la vida escolar i participar activament de la dinàmica comunitària, "militen" en l'activisme de base per la millora de l'educació pública. Irrompen en el camp de l'escolarització esdevenint actors amb una notable capacitat d'influència per a determinar la presa de decisions, fent uns moviments estratègics on es confonen els propòsits particulars per tal de garantir itineraris d'excel·lència educativa pels seus fills i filles i els ideals col·lectius de garantia plena del dret a l'educació. La tensió entre aquests dos propòsits legítims, el particular i el col·lectiu, que s'entrecreuen, es retroalimenten i conflueixen a la Plataforma per a l'educació pública al Poblenou, és el que s'explica al llarg de l'observació etnogràfica realitzada durant el curs 2015-16.

8.1. Deu anys de lluita: 2006-2016

En tots els discursos fundacionals sobre la Plataforma per a l'educació pública al Poblenou, els protagonistes situen la "crisi de l'escola Lope de Vega" el juny del 2006, com a moment iniciàtic, fet que no deixa de ser paradoxal, i alhora paradigmàtic de la bipolaritat que marcarà la vida de la Plataforma: es tractava d'una crisi de denuncia de la situació de segregació, produïda per la fugida de les famílies catalanoparlants d'una escola que concentrava la major part de l'alumnat procedent de la immigració del barri, combinada amb l'exigència d'aquestes famílies de més places escolars "de qualitat" en escoles de nova creació al barri. En aquell moment apareix ja la barreja d'agents de la societat civil del barri i de famílies organitzades a través de les Ampes, amb una contradicció interna que serà constitutiva de la dinàmica de la Plataforma, on la pregunta íntima, i no formulada, sobre si "allò que és bo pels meus fills és el que és bo pel barri?" es tradueix en un debat obert sobre la segregació, al que es suma un acord polític tàcit de no violentar la lliure elecció d'escola. Els mitjans de comunicació del moment capten clarament aquesta tensió, fent referència a les escoles amb una elevada concentració d'alumnat immigrant amb l'eufemisme "escoles obertes":

"Poblenou demana suport pel CEIP Lope de Vega. Les entitats critiquen el rebuig a les escoles *obertes*."

La xarxa d'entitats del Poblenou ha demanat en un comunicat a l'Ajuntament de Barcelona i a la Generalitat que evitin que el CEIP Lope de Vega centri en els pròxims cursos un índex més alt d'immigrants que estudien a les seves aules. La petició respon a la negativa de 30 famílies del barri a matricular el curs que ve els seus fills en aquest centre, i a la disposició de les administracions a buscar-los alternatives en centres amb menys població escolar estrangera.(...) Segons aquest comunicat, "és una greu i lamentable contradicció que siguin precisament aquestes autoritats, que volen i promouen les bones pràctiques de convivència, les que prenguin decisions discriminatòries cap a uns, amb l'excusa de garantir els drets dels altres". La xarxa d'entitats demana una rectificació de la solució acordada pel Consorci d'Educació de Barcelona, que busca places en altres escoles a les famílies que es van negar a anar al Lope de Vega". El Periódico, Barcelona, 26 de juny de 2006

En el llibre “Barris, veïns i democràcia” Andreu, (2015) situa els antecedents de la lluita veïnal per la qualitat de l’escola pública a finals dels anys 70 i inicis de la dècada dels 80 moment en que hi van haver mobilitzacions a tot Barcelona per la manca de places escolars públiques. Coincideix amb el moment de creació de les Ampes, i concretament al Poblenou amb l’eclosió d’un moviment veïnal molt dinàmic, amb el lideratge de Josep Maria Torres activista del barri i fundador de la FAPAC⁶⁹. Durant els noranta i els primers dos mil, les necessitats queden cobertes i el moviment veïnal es manté viu però no tant actiu en el camp de l’educació. Serà al 2006, afirma l’autor, quan es reprèn la mobilització per la crisi a l’escola Lope de Vega, que arriba a un nivell de segregació per la concentració de l’alumnat immigrant de la zona que amenaça amb el seu tancament. En aquell moment la secció d’educació de l’Associació de veïns es posiciona fermament per a la millora de la qualitat educativa i la creació de noves places escolars i s’acaba constituint la Plataforma per a l’educació pública del Poble nou amb una base social molt més àmplia. El contrapès de l’associació de veïns respecte a les aspiracions “en primera persona” de les famílies serà un tret d’identitat propi de la Plataforma, definitori del seu estil relacional i la dinàmica de mobilització. Un dels testimonis amb més trajectòria, que actualment fa el rol de secretari de la Plataforma i enllaç amb l’Associació de veïns, ho expressa en relació a la seva pròpia biografia:

“Si, jo havia estat a l’Ampa de l’escola Cases. Vaig ser el president durant dos anys i en aquella època ja vam estar lluitant per la creació de l’institut a Glòries. Eren els anys noranta vuit *por ahí*. Llavors ja tenia una experiència relativa de lluita per instituts i per escoles i llavors això també dóna un bagatge d’haver estat lluitant allà. En aquell moment eren escoles del Clot i ara són escoles del Poblenou (...)això va ser als volts del 92... *bueno* en realitat jo estava a l’associació de veïns...anava en paral·lel. I també estava implicat com a mestre a Comissions”. EP_pare_representant AAVV

Hem vist en la contextualització del camp que es tracta d’un barri que en els últims deu anys viu un gran creixement demogràfic per l’obertura de ciutat Diagonal i del Front marítim, amb la conseqüent demanda de nous equipaments escolars, que si bé estaven planificats, la situació de crisi econòmica en va frenar la construcció.

“El barri es torna a mobilitzar per la manca de places i amb una situació de partida objectivament molt més positiva que l’anterior. Precisament ara perquè l’ampliació del barri del Poblenou es fa planificadament, com a mínim sobre el paper. Recordo haver-ho parlat a posteriori amb la que llavors era regidora d’educació, Marina Subirats, que deia que va ser un luxe poder-se assentar i analitzar les necessitats educatives i demogràfiques i pensar la planificació. Es pensa molt, i d’aquest pensar-se en surt també aquest bon nivell d’escoles públiques tant de primària com de bressol que tenim. Tot i això, el desplegament es fa a un ritme més lent de les necessitats reals de creixement. En els últims anys coincideix amb les retallades, però en els primers anys, arriba més gent al barri que places escolars disponibles. Pensa que la plaga dels bolets⁷⁰ fa quinze anys que dura. A partir del 2008 amb la desinversió s’agreuja molt més, però la manca de places ja ve d’abans. Al Poblenou fa quinze anys que ininterrompudament cada any s’han fet d’un a tres bolets...això donava per més d’una escola segur! Llavors aquí s’ha anat sempre a remolc de la demanda”. IC_conseller districte

Veiem doncs com en el relat sobre la trajectòria de la Plataforma per a l’escola pública del Poblenou, la lluita per les places escolars ha estat l’aglutinador i l’eix de continuïtat en els darrers deu anys, a la que s’han afegit, a partir del 2011 i l’eclosió del 15M, nous vectors de protesta i noves maneres d’actuar. Apareix amb força l’exigència de qualitat de l’educació, que es veu amenaçada per les retallades, l’exigència de democràcia a l’escola, que es veu amenaçada per la LOMCE. En el fil històric, el gir de les Ampes del Poblenou cap a una militància més compromeses políticament serà definidor de la darrera etapa:

“A partir del 15M les Ampes agafen molt més pes, un pes que històricament havia portat més l’associació de veïns, ara recaurà més en les famílies. El tema barracons també va ser una lluita que va catalitzar

69 Federació d’Ampes de l’escola Pública de Catalunya

70 Bolet és el nom que col·loquialment es dóna als grups addicionals creats per necessitats conjunturals d’escolarització. Fa referència al fet de que si l’escola és de 2 línies i a P3 es posa un grup addicional, aquell curs sempre pujarà amb un grup de 75 alumnes front els 50 dels altres nivells, amb els conseqüents problemes d’espai i logístics que això pot comportar.

moltes forces. En aquest moment esclata el fort de les retallades i la Plataforma impulsa les campanyes... de fet nosaltres som un dels motors forts de la campanya “SOS educació pública”. *IC_tècnic_conseller districte*

La referència al 15M com a moment de presa i reactivació de les plataformes veïnals apareix en altres entrevistes:

“Bueno vam conèixer i ens vam apuntar a l’assemblea social del Poblenou. Eren prèvies al 15M, també n’hi havia una a Sants i a Nou barris, no dic que el 15M sortís de les assemblees però sí que es va forjar als barris. Després del 15M el nucli d’educació de l’Assemblea social del Poblenou reactiva el que en aquell moment funcionava només com una comissió d’educació de l’Associació de veïns. Sumem els que venim de les assemblees amb els que ja hi eren de l’associació de veïns i de les Ampes”. *EP_pare_Plataforma_escola del Centre*

8.2. De que va el conflicte el curs 2015-2016?

Primer trimestre: contradiccions al voltant de l’adscripció única

El curs anterior es va tancar amb la mateixa tensió dels anys passats per la manca de places estructural a la Zona 26, que va quedar resolta obrint dos grups addicionals (bolets) a infantil (P3) i dos grups addicionals a 1r d’ESO i la promesa de l’obertura del nou institut del Nord-Est per al curs 2016-17. Comença el curs 2015-16 amb molts canvis en l’administració: a l’Ajuntament hi ha hagut un canvi de govern municipal, amb Barcelona en comú i Ada Colau a l’alcaldia, que ha comportat en el barri del Poblenou que dos dels membres actius de la Plataforma actualment tinguin càrrecs polítics al districte; a l’administració educativa local (Consorti d’educació de Barcelona) hi haurà un relleu generacional per jubilació de diversos directius que també marcarà alguna situació d’impàs o de canvi d’estil relacional al que uns i altres hauran de reajustar-se. A la Generalitat les eleccions de gener de 2016 tornen a donar la victòria a Convergència i Unió, però al Departament d’ensenyament la consellera Irene Rigau passarà el relleu a Meritxell Ruiz, produint també un cert canvi en l’estil relacional i en les prioritats polítiques respecte al mandat anterior.

A l’inici de curs, i amb la intenció d’evitar una mobilització similar a la del curs anterior, el Consorci d’educació convoca una reunió amb la Plataforma i els representants del Districte (gerent, conseller i tècnics) per tal de posar sobre la taula les novetats de les escoles de nova creació i el model d’adscripció única per a regular el pas de la primària a la secundària. Es presenta la ubicació definitiva del nou institut del Nord-Est, el calendari d’obres i la previsió de temps d’escolarització provisional en barracons; es presenta la proposta d’un segon nou institut per a absorbir tota la demanda d’alumnat de 12 anys el curs 2018-19. El gerent del Consorci demana a les famílies “que es mirin amb bons ulls” l’institut de l’Est (amb una elevada concentració d’alumnat immigrant i poble gitano) que està adscrit, a més de la zona del Besós, a la zona de Diagonal Mar, argumentant que “quan hi hagi pressió per places a la ESO allà hi ha espai per créixer”. No és una iniciativa gaire ben rebuda.

Aquell dia ja es posa de manifest que la tensió enguany serà per a accedir a un dels dos instituts que la Plataforma anomena de “pedagogia avançada” (Institut del Centre i Institut del Nord-oest) argumentant que la majoria d’escoles estan fent innovació educativa i les famílies volen garantir una línia de continuïtat pedagògica i rebutgen els altres dos instituts de la zona que han qualificat de “pedagogia tradicional”. La solució del Consorci d’educació per evitar concentració de la demanada en dos dels quatre instituts del barri, és el que s’anomena adscripció única: les famílies de les onze escoles tenen els mateixos punts de partida per accedir a qualsevol dels quatre instituts de la zona 26 i, com a escoles adscrites a tots ells, tenen garantida la plaça dins la zona. Això suposa una excepció respecte al model de la

resta de zones d'escolarització en les que es creen subgrups més reduïts en que com a màxim tres escoles de primària tenen un institut de secundària de referència, garantint, en teoria, una millor coordinació pedagògica al llarg de l'itinerari 3-16. Amb la proposta d'adscripció única unes escoles perden la preferència en exclusiva cap a l'institut del Centre (que és el més volgut) obrint la "competència" d'accés a la totalitat d'escoles del barri, que per la seva part, ho celebren. La proposta genera divisió entre les Ampa i, d'entrada, la Plataforma no pot consensuar una posició respecte l'adscripció única.

Cal aclarir que el curs anterior el Consorci ja havia aprovat l'adscripció única durant el període de la pre-inscripció, i la pressió de les famílies de les escoles que percebien que perdien opcions per entrar a l'institut del Centre va ser tanta, que finalment es va derogar la resolució.

L'escola concertada no es comptabilitza dins l'adscripció única de la zona 26 perquè ja tenen la continuïtat primària secundària dins del propi centre. Per tant si algú de la concertada vol accedir a un dels 4 instituts públics, fet poc freqüent, comptarà només amb els punts de proximitat si té el domicili dins del districte.

A principis de desembre la Plataforma es queixa de que el Consorci havia promès una reunió informativa per aclarir la situació actual, i encara no ho ha fet; es queixen de que no estan clars els terminis de les obres del nou institut, ni si realment l'equip directiu que "les famílies ja han validat, i han treballat amb ells des de la Plataforma" serà nomenat definitivament. Estan disposats a sortir al carrer per a aclarir-ho. Hi ha un cert clima de desconcert. Tenen la sensació que abans ells portaven el lideratge de les mobilitzacions i ara l'administració els ha portat al seu terreny de la tramitació burocràtica que ells no dominen i en certa manera perverteix el seu estil que havia estat l'acció al carrer. De totes maneres aconseguen que just abans de vacances de nadal es celebri una reunió extraordinària del Consell escolar de districte presidida pel regidor i la consellera d'educació del districte. En aquesta sessió la representant del Consorci d'educació, acompanyada de l'inspector de zona, explica la situació de les obres del nou institut i argumenta l'adscripció única. Hi ha presents moltes famílies de l'escola de l'Est i l'escola del Centre-Nord que, a títol individual, volen pressionar en contra de l'adscripció única. S'obre un debat on es fa palesa la divisió interna de la Plataforma per aquest motiu. Els representants de l'administració argumenten les avantatges de l'adscripció única en termes d'escolarització equilibrada i de garantir un millor repartiment de les places. Ningú, ni famílies, ni veïns, ni administració, ha fet esment de la possibilitat d'inscriure's a l'institut de l'Est (el més segregat de la Zona), malgrat el seu director ocupava un seient de la primera fila.

El secretari de la Plataforma l'endemà ha redactat un resum per a que totes les Ampes el facin circular passant la mateixa informació. El to és conciliador i la voluntat de superar la divisió i evitar mostrar-la públicament es fa evident. Malgrat aquesta voluntat d'unitat tres de les escoles que rebutgen l'adscripció única faran una campanya unilateral d'enviament massiu de cartes de protesta al Consorci exigint que es restableixin les adscripcions que els contemplaven com a centres preferents per l'institut del Centre. El Consorci ho percep com una deslleialtat de la Plataforma, i per extensió, dels nous representants municipals que mostren posicionaments molt afins a la Plataforma, de la que n'havien estat membres. És en aquest context de crispació que un dels directius del Consorci es refereix a la zona 26 amb el sobre nom de la "velvet zone" per il·lustrar que són famílies benestants, d'escoles excel·lents "que no tenen cap dret a queixar-se, i haurien de veure com estan les escoles d'altres barris de la ciutat".

Durant els mesos de novembre i desembre s'han realitzat les entrevistes a les direccions de les set escoles i instituts, i a la majoria d'Ampes. Juntament amb la presència de les reunions quinzenals de la Plataforma he pogut constatar com s'escalfaven els ànims.

El pes de la tradició en la creació d'etiquetes

Aturem el relat cronològic dels fets, per a comprendre com es configura el mercat educatiu definit com un camp de joc competitiu (Alegre et al., 2010; Bourdieu, 1988), on les percepcions de les famílies respecte la qualitat, els elements de distinció o els elements de rebuig projectats en cada una de les escoles o instituts depassen els termes objectius dels “bons resultats”, la “composició social similar a la pròpia” o “l’afinitat amb el projecte educatiu i la identitat del centre” i s’hi barregen altres elements d’entorn. En aquest sentit és interessant observar com s’ha construït la representació simbòlica de les escoles de la Zona 26. A partir de les observacions de camp, es poden distingir tres grups jerarquizats de centres educatius segons el valor que els atorguen les famílies, que no es pot confondre amb com són aquestes escoles objectivament ni amb el seu valor substantiu. L’argument de posició en el mercat, normalment fa referència a l’històric de creació o transformació dels centres educatius i s’observa que la tradició, en aquest cas, és un llast:

A. El grup d’escoles antigues, amb més de 50 anys d’història, “del temps del franquisme”, “les públiques de tota la vida”, són les que en els darrers 20 anys van anar perdent alumnat autòcton i es van anar omplint amb l’alumnat nouvingut, o del poble gitano que vivia a la zona. En els darrers 10 anys el Consorci d’educació ha fet un esforç per revertir la situació de segregació d’aquestes escoles fent un canvi de nom, un canvi de projecte educatiu, una millora de l’edifici i de l’equipament i alguna mesura d’escolarització equilibrada (no sempre suficient). Són l’Escola del Centre, l’escola del Sud-Est, l’escola del Nord i l’institut del Sud-Est (aquest últim procedeix d’una reconversió d’un institut de Formació Professional del barri, però com que va ocupar un edifici separat, no fa públic aquest passat “estigmatitzador”, malgrat el claustre inicialment era el mateix. Actualment és un centre demanat “perquè és acollidor i prepara bé als alumnes per les PAU”).

B. El grup d’escoles noves consolidades, fundades fa quinze anys al voltant de la Vila Olímpica amb projectes innovadors en aquell moment, molt encarades als resultats i a l’excel·lència, amb una composició social de classes mitjanes professionals catalanoparlants que fan una aportació important a la qualitat educativa. Són l’escola del Sud-est, l’escola del Centre-Nord, l’escola del nord-est, l’escola de la Platja i l’institut del Sud-Oest

C. El grup d’escoles que es defineixen “de pedagogia avançada” amb deu o menys de deu anys d’història, projectes educatius construïts amb la participació de l’equip docent i les famílies, propostes organitzatives disruptives, no directives, i experimentals. La composició social és similar a l’anterior, també hi ha una aportació important de valor afegit en la qualitat de l’escola per part de les famílies i s’hi afegeix una història de lluita per haver estat en barracons provisionals durant anys, que ha cohesionat la comunitat. Són l’escola de l’Oest, l’escola de l’Est, l’institut del centre i l’institut del Nord-Oest.

Al marge hi ha l’institut de l’Est, en la frontera del barri amb el Besós, que malgrat l’administració educativa col·loca dins la Zona 26 i li assigna escoles adscrites, cap família del Poblenou el visibilitza com a itinerari possible. Entre les famílies del Poblenou s’hi fa referència amb eufemismes com “aquell institut d’educació especial”, “aquell centre una mica raro”.

El conflicte d’interessos per l’adscripció única està focalitzat per la competència de les escoles “innovadores” per entrar a l’institut del Centre. Val a dir que aquest institut es va inaugurar fa sis anys, aquest curs en sortirà la primera promoció de batxillerat i tothom està expectant per saber quins resultats obtindrà a les proves a les PAU71 un alumnat educat “sense llibres, ni exàmens, ni assignatures”. Els primers anys de funcionament aquest institut va tenir una matrícula molt baixa i hi van entrar famílies procedents d’altres zones atretes pel lideratge pedagògic del seu director, que és una persona de reconegut prestigi en el camp educatiu. En

71 Proves d’Accés a la Universitat instaurades per la pròpia universitat, també anomenades proves de selectivitat.

aquell moment les reticències de les famílies de classe mitjana del barri s'argumentaven per trobar el projecte educatiu massa trencador, i pel rebuig a compartir aules amb l'alumnat de l'escola del Centre, que en aquella època encara era majoritàriament de famílies immigrades. El tercer curs s'obrirà la inscripció a l'escola del Sud-est, i les famílies, exigents i il·lusionades amb la proposta innovadora, s'hi avocaran en massa fent girar la "fama" del centre i iniciant una etapa de sobre demanda sostinguda fins l'actualitat. Es tractaria d'un cas paradigmàtic respecte qui són els prescriptors, o els "influencers", a l'hora d'etiquetar els centres educatius.

Segon trimestre: mobilitzacions que arriben esmorteïdes al Poblenou

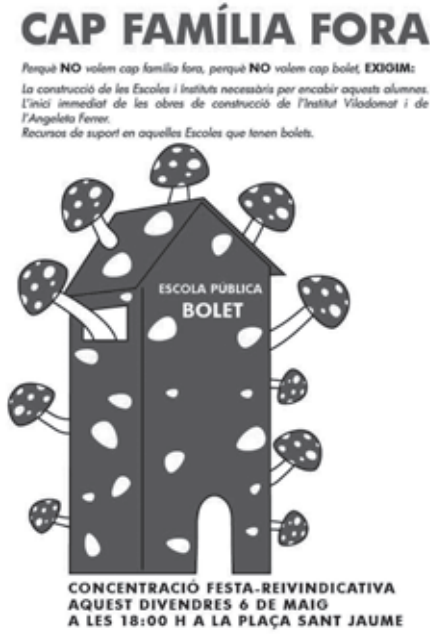
Al gener del 2016, mentre al Poblenou la Plataforma segueix centrada en l'escolarització, FAPAC està impulsant la campanya "SOS menjadors escolars, en defensa d'un servei de qualitat i educatiu per als nostres infants" contra l'acord marc signat pel Departament d'ensenyament i les principals empreses proveïdores del servei que consideren que afavoreix els interessos de les grans empreses en contra de la gestió de menjadors que duen a terme tradicionalment les Ampes. En la trobada mantinguda amb la junta de FAPAC va sorgir obertament el tema d'una certa desconexió entre l'agenda política i l'estratègia de FAPAC a nivell central i les mobilitzacions de les Ampes i les famílies a cada territori. Malgrat aquesta evidència, els membres de la junta reivindiquen que justament la FAPAC ha estat en la llavor de les Assemblees grogues representant la força de les famílies, i denuncien que, de manera encoberta, els sindicats docents s'han apropiat d'aquesta mobilització i en alguns casos han instrumentalitzat a les famílies. Quan més endavant fem referència al cas "d'illes per un pacte" veurem que a Balears la tensió entre la federació d'Ampes i els Sindicats apareix també en la configuració d'una nova manera de mobilitzar-se, acompanyada del discurs de defugir "la vella política".

"Les famílies no hem de ser la ma d'obra per mobilitzar les masses al servei dels docents. Hem de tenir força pròpia. El problema és que a l'assemblea segueixen dominant les mateixes veus de sempre (els històrics de la USTEC⁷²...). I pel que fa a algunes Plataformes territorials o d'afectats de... no ens venen a veure perquè en realitat són mobilitzacions pels seus problemes. Van venir els pares de fills únics i ja els vam dir que aquesta no era la nostra reivindicació: el problema és que falten places públiques a secundària. Aquesta és la lluita real. Les lluites centrades en interessos particulars la FAPAC no les recolzarà". *OP_23/01/2016_junta FAPAC*

El dissabte següent a aquesta conversa, la secció d'educació del sindicat Comissions Obres organitza el debat "L'educació que volem" amb presència del Comissionat d'educació de l'Ajuntament de Barcelona, professors universitaris i un directiu del sistema educatiu de Finlàndia. Hi ha una elevada participació de docents, però cap representant del sector famílies. El comissionat apel·la tangencialment a la responsabilitat dels sindicats d'anar a la cooperació i sortir de la confrontació alerta del risc "dels formats participatius on es repeteix el mantra dels que ja ostenten el poder seguint la lògica de la "dominació dominant" de Bourdieu. Cal tenir la capacitat de canviar el fons i la forma i obrir-se a nous actors" (*OP_30/01/2016_jornada CCOO*)

Coincideix aquest mateix dissabte de gener, l'assemblea general de Catalunya "d'Assemblea groga" celebrada en una escola de l'Hospitalet amb l'objectiu de "revifar la lluita ara que hi ha nou govern", on també tinc ocasió de participar com observadora. Pel que fa als actors, es fa palès el repte que mencionava el comissionat a la seu de CCOO: de les cinquanta persones assistents, més de la meitat són docents afiliats a sindicats. En canvi les famílies representen Ampes o plataformes però no es presenten com a representants de FAPAC, de manera que la seva veu és més fragmentada. El lideratge de la reunió l'ostenten un professor jove que alhora és regidor d'educació de la formació independentista d'esquerres del seu poble; una representant històrica de la USTEC, com a ponent de la Iniciativa legislativa popular (ILP)

per una nova llei d'educació en contra de la LEC i una mare de l'Ampa de l'escola amfitriona. Val a dir que s'escolten “noves veus”, en contraposició a les “veus dels sindicats tradicionals” per part de mestres, estudiants, mares i pares joves, que es van vincular a l'assemblea groga després d'haver ocupat les places el 15M de 2011, o persones que s'han aglutinat per lluites de barri amb l'eix educatiu, com el cas de l'Hospitalet o el maresme.



En referència a la “necessitat d'emancipació de les famílies del lideratge corporatiu dels sindicats” la postura de FAPAC és favorable a mantenir actives les coordinadores d'Ampes fins i tot allà on ja es reuneixen com a Assemblea Grogas al·legant que “hem de tenir veu pròpia sinó els sindicats ens manipularan”. Al llarg de l'assemblea a l'Hospitalet és evident en diverses ocasions que els docents pensen en les famílies per la força que poden exercir si es mobilitzen massivament. I s'evidencia també que hi ha reivindicacions on els docents es queden sols, per exemple en l'aspiració a disminuir el sostre d'hores lectives. I en altres reivindicacions que promouen les famílies, com la de menjadors gratuïts i universals per a tothom, els docents es depengen.

A Gràcia, el primer dissabte de febrer, la Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE (XEI) i Assemblea groga de Gràcia convoquen unes jornades en

contra de les proves externes imposades per la LOMCE. Amb 50 persones participants ho consideren un èxit. En aquest cas també hi ha una gran presència de docents, però més de la meitat són famílies i activistes de la xarxa associativa del barri. Crida l'atenció l'elevat nivell d'expertesa dels discursos i la finesa de la reflexió de tots ells. En el cas de les famílies cal destacar que no s'estan mobilitzant per una qüestió tangible i immediata com són les places escolars, sinó per una qüestió ideològica respecte el model educatiu de l'escola pública que té a veure amb com s'avalua i és qualifica l'aprenentatge en aquells casos en que es duen a la practica models educatius alternatius.

La velvet zone: la legitimitat de les reivindicacions

Al Poblenou, després de la reunió informativa al centre cívic can Saladrigas (9 febrer 2016), on la plana major del Consorci i del Districte donen explicacions davant de prop de 200 famílies de perquè s'ha reafirmat l'adscripció única, al llarg de més de dues hores, un nucli de pares i mares de l'escola de l'Oest i de l'escola de l'Est segueixen reivindicant el dret preferent d'aquests centres amb l'institut del Centre i apunten que mantindran les reivindicacions. Al seu costat, les famílies de fills únics també fan sentir la seva veu indignada per la desavantatge que suposa no tenir germans en centres adscrits i per tant, quedar exclosos dels instituts més demanats on no podran afegir punts de germans als punts de l'adscripció. Arran d'aquesta posada en escena tan bel·ligerant, es constitueix el “Col·lectiu Fills únics” que arriba a tenir un gran ressò mediàtic fins arribar, poques setmanes més tard, al Parlament de Catalunya.

Comença a aflorar molt clarament el conflicte de legitimitats entre dues postures que ja es van evidenciar en la reunió de la Plataforma anterior a la sessió de can Saladrigas: A. la que celebra que s'hagin igualat les oportunitats de les onze escoles per accedir en igualtat de condicions als quatre instituts, ja que, tal com els percep el conjunt de les famílies, “n'hi ha dos de línia tradicional i dos de línia avançada” amb la qual cosa veuen que tothom podrà

satisfereix les seves expectatives. B. els que es mantenen en la reivindicació de continuïtat escola-institut en ares del que se'ls havia promès. Les famílies de l'escola de l'Est, l'escola de l'Oest i l'escola del centre-Nord, que volen l'institut del Centre en exclusiva, es mantindran inflexibles en l'oposició a la mesura.

Curiosament les veus dels representants de la Plataforma que defensen la postura A, i que tenen un lideratge important, el dia de can Saladrigas, on la majoria de persones assistents representava l'opció B, no van ser capaços d'agafar la paraula i trencar el to insolidari del discurs. Si que ho van fer en la reunió posterior, el dia 17 de febrer, on es va expressar que si la lluita no és per millorar el sistema i es focalitzen les energies només pel dret de les famílies a escollir, “no és lluita, és desgast inoperant... Si només reivindicuem el dret a triar escola en un moment en que hi ha altres drets bàsics de moltes persones molt més amenaçats, farem el ridícul”.

El mes de març hi ha hagut molta intensitat perquè és solapen les accions arran del procés de pre-inscripció, les portes obertes de les escoles (aparador del mercat educatiu) i la tensió per la publicació de l'oferta de places definitiva per part del Consorci d'educació, la reivindicació dels “Fills únics” i l'intent d'apropar al Poblenou les mobilitzacions de la XEI en contra de les proves externes, que ja s'estan fent sentir en altres barris de Barcelona.

Pel que fa al procés de pre-inscripció al Poblenou, hi ha dues novetats importants que afectaran a les famílies. En la resolució de la normativa del procés de pre-inscripció del Departament (7 març 2016) desapareixen els punts per germans en escoles adscrites (només comptaran els punts per germans en el centre on es fa la pre-inscripció), fet que amplia les opcions de tria però va en detriment de la continuïtat de l'itinerari 3-16 a la pública, en igualtat de condicions amb la concertada. Els fills únics segueixen quedant en desavantatge respecte aquells que tenen germans al centre.

Pel que fa a l'oferta de places escolars el Consorci d'educació de Barcelona anuncia (resolució de 29 de febrer de 2016) que es faran dos grups addicionals de P3 al Poblenou pel curs 2016-17: un a l'escola de la Costa (no es percep com a problema) i un a l'escola del Sud-Oest (que generarà un gran rebuig). En realitat aquest “bolet” és l'inici d'una segona línia estructural a l'escola del Sud-Oest que podrà créixer gràcies a l'edifici annexa que es preveu construir en un solar popularment anomenat “la Repla” on s'ha d'enderrocar una església i expropiar el terreny. Les famílies veuen que la construcció del nou edifici va per llarg i és neguen a “tenir els nens i les nenes escolaritzats durant més de dos cursos com sardines”. El fet que l'escola ja té un “bolet” a P5 agreuja la situació. I el fet que al barri hi ha una plataforma veïnal molt activa i nombrosa que fa més d'un any es mobilitza i fa activitats populars, lúdiques i culturals a la plaça per a recuperar l'espai de l'església pel barri, encara posa més turbulències a que finalment *allà* s'hi acabi construint una escola nova. La Plataforma per a l'escola pública del Poblenou es farà ressò de la negativa de les famílies de l'escola del Sud-Est perquè evidencia “un cop més la manca de planificació de les administracions educatives”.

Arran de la proposta d'ampliació de línies a l'escola del Sud-Est s'ha iniciat una campanya amb el lema “No a la massificació, per una escola pública de qualitat” amb recollida de signatures, cassolada a la plaça cada dimecres a la sortida de l'escola, amb l'expectativa d'obtenir ressò mediàtic. BTV en fa un reportatge que s'emet el 9 de març de 2016.

En les següents reunions de la Plataforma, la problemàtica l'escola del Sud-Est ha eclipsat el debat sobre l'adscripció única, que sembla que ja és acceptada per a tothom, o si més no la Plataforma ja no recolza als que es mouen en contra.

Jornades de portes obertes: les escoles es posen a l'aparador

Paral·lelament les escoles i instituts han celebrat les seves jornades de portes obertes per a presentar a les famílies el seu projecte educatiu. A diferència d'altres zones de Barcelona⁷³, és destacable al Poblenou l'afluència massiva de famílies tant a les escoles de primària (futurs pares de P3) com als instituts (futurs pares de 1r). Les primàries segueixen un format de presentació més o menys similar, amb participació de les Ampes, amb visita a tots els espais escolars on hi ha exposats els treballs dels alumnes i possibilitat d'atendre a les famílies en petits grups. En totes les escoles els pares i mares venen acompanyats dels fills petits i l'ambient és d'acollida i el to és molt didàctic, adreçat a persones que per primera vegada contacten amb el sistema. Hi ha una afluència entre 80 i 100 famílies a totes les escoles de la zona exceptuant l'escola del Nord (que com hem vist pateix una situació de segregació evident) on només hi participen 17 famílies. Destacar que a l'escola del Sud-oest l'Ampa ha penjat un cartell reivindicatiu a l'entrada on es llegeix "No a la segona línia. Sense edifici no" i reparteixen tríptics amb la imatge d'uns nens dins d'una llauna de sardines. Objectivament, les famílies de l'escola pretenen fer visible la seva reivindicació, però acaben generant un efecte de rebuig cap a les famílies noves que s'acabaran fent enrere a l'hora de triar una escola amb un conflicte obert tant evident.

És en els instituts de secundària on es posen de manifest les diferències de projecte, de composició social i de cultura escolar, i on, per la pressió demogràfica, situada pel curs 2016-17 a la cohort de 12 anys, hi ha més competència per les places escolars:

- A l'institut de l'Est, que per les famílies de l'escola de l'Est i de l'escola del Sud-Est apareix com a cinquena opció que han de posar per força si no volen trencar les regles de l'adscripció única, només hi ha participat una vintena de famílies, algunes d'ètnia gitana que s'han fet molt visibles, algunes de marroquines que han passat molt desapercebudes i la majoria castellano parlants procedents d'una escola del Besòs que no està a la Zona 26. Detecto dues mares catalanes de l'escola de l'Est, que en marxar expressen clarament que descartaran aquest centre. La informació que dona el director i la cap d'estudis (no hi participa l'equip docent, ni l'Ampa, ni l'alumnat) té un caire més social que pedagògic (informa d'ajuts, preu dels llibres, horari de tardes, menjador gratuït). (Dilluns 22 de febrer de 17h a 19h)
- A l'institut del Centre, la convocatòria va desbordar l'afluència (500 persones al gimnàs, on només hi havia 300 cadires). El director va fer un discurs de contingut pedagògic rellevant, explicant la coherència d'un projecte innovador i centrat en l'infant, i es va fer palesa la força del seu lideratge. Hi va haver presentacions d'alumnes i de l'Ampa. Es van fer nombrosos tuïts a les xarxes d'innovació educativa fent referència a l'acte. (Dijous 25 de febrer de 18h a 20h)
- Per l'institut del Sud-Est, aquest any és la seva oportunitat de posicionar-se com a institut que tal com diu el director "és un centre indefinible ja que per una banda és consideren tradicionals però que s'adapten als nous temps i canvien el centre segons les necessitats, posant a l'alumne al centre". Unes 150 famílies participen en un acte de portes obertes molt treballat amb presentacions dels alumnes que expliquen el programa de mentors entre alumnes grans i alumnes de 1r. d'ESO. Presenten un programa de tutoria entre iguals que és conegut arreu de Catalunya i es va iniciar en aquest centre, on tots els docents són tutors per tal de garantir un contacte constant amb l'alumne i la seva família. Només trenca el to d'una presentació molt centrada en la convivència i els vincles, la referència a les notes obtingudes en els competències bàsiques que segons el director superarien la mitjana de Catalunya, contravenint la instrucció del Departament d'Ensenyament de no fer públiques les qualificacions per evitar la idea de rànquings que encara polaritzarien més el mercat educatiu. (Dissabte 5 de març del 2016)
- L'equip de l'institut del Nord-Est, de nova creació i sense comptar encara ni amb l'edifici

73 Segons registre del Consorci d'educació de Barcelona (5 abril 2016)

provisional, fa una presentació “virtual” del seu projecte al Centre cívic Can Felipa. Hi ha un ambient de dissabte matí festiu, que coincideix amb una gimcana de la coordinadora d’Ampes a la plaça pel “camí escolar”, i les famílies venen amb els infants desbordant l’aforament del teatre (més de 300 persones). Els dos consellers del districte i l’inspector d’educació de la zona es feliciten de que “per fi tenim el nou institut tant demanat al barri” donant un to de que és una conquesta popular i presenten als tres membres de l’equip directiu (joves i d’estètica alternativa) que fan un discurs molt filosòfic durant dues hores (molta gent marxarà abans del final). Presenten, amb la imatge d’un arbre que creix, un projecte d’escola obert, que s’ha de co-crear amb la comunitat, és a dir amb la participació activa d’alumnat i famílies, amb total llibertat i centrat en la idea de la cura i el benestar. Destaquen lemes com “sentir-se bé”, “obeir no és la nostra filosofia” o “decidir: aquest és el nostre camí”. No es parla en cap moment de resultats acadèmics, ni d’aprenentatges formals, ni d’organització escolar, fet que fa que un gruix de famílies no tan alternatives es sentin decebudes i expressin en sortir que “això per a la primària *bueno*, però que a la secundària s’han d’anar preparant per a la selectivitat”. (Dissabte 12 de març de les 12h a les 14h)

- L’institut de Sud-Oest es reafirma com a institut de “pedagogia tradicional” amb una presentació del projecte de centre on el director comença preguntant a les famílies en to desafiant: “segur que volen saber si aquí treballem amb llibres? Doncs efectivament, tenim llibres, tenim deures, tenim exàmens i obtenim un dels millors resultats a les PAU de la ciutat”. Es presenta el funcionament del centre amb tots els programes destacats pel que fa a l’anglès, la robòtica, el treball de recerca, la qualitat dels batxillerats. Té un públic molt concret de famílies (no arriben a 100) que fan una opció “d’excel·lència”. (Dimecres 10 de març a les 18h).

Tercer trimestre: nus i desenllaç del conflicte per l’escolarització

Amb les vacances escolars de setmana santa hi ha una pausa en les mobilitzacions de la pre-inscripció, que es reprenen amb força a partir del 20 de març amb les accions de protesta de les famílies de l’escola del Sud-oest en contra de la segona línia. Es fan cassolades cada tarda a la sortida de l’escola, aconseguint una reunió amb els responsables màxims del Consorci i el districte on públicament les dues administracions han mostrat punts de vista diferents pel que fa a la destinació definitiva del solar “de la Repla” un cop s’hagi enderrocat l’església. El Consorci al·lega les necessitats estructurals d’escolarització a la zona i dona per fet que l’espai és per a fer l’ampliació de l’escola del Sud-oest podent resoldre així la situació endèmica dels “bolets” distribuïts cada curs a escoles diferents. Per la seva banda el districte ha obert un procés participatiu i vol esperar l’opinió dels veïns sobre el futur de la plaça. En una reunió posterior, el Conseller del districte, que és molt conscient de les necessitats d’escolarització i es veu presoner “d’un excés de democràcia” matisarà que les recomanacions del procés participatiu el govern municipal les tindria en compte però no serien vinculants. Es tractaria d’una situació paradigmàtica del difícil equilibri entre els interessos col·lectius, la garantia del bé comú i el rol dels polítics administrant i donant la veu a la ciutadania al que ens hem referit abastament en el marc teòric al voltant de la legitimitat i de la re-conceptualització del síndrome Nimby (Crouch, 2004; Lake, 1993a; J. Subirats, 2011).

Els membres de la Plataforma també fan palesa aquesta contradicció entre la necessitat d’una escola de doble línia al barri, i l’oposició ferma de les famílies que hauran de patir les incomoditats d’escolaritzar els seus fills mentre duren les obres del nou edifici (que es preveuen a llarg termini). Front aquesta indefinició de la plataforma, l’Ampa de l’escola del Sud-oest ha buscat unilateralment suports a la FAPAC, als partits de l’oposició i als mitjans de comunicació. Val a dir que FAPAC s’ha mostrat coherent i es desmarca de la demanda d’aturar una segona línia que permet millorar l’oferta pública al barri, però ofereix el seu suport per a elaborar un mapa escolar per tal de determinar les necessitats de places públi-

ques a la zona, igual que ha fet a l'Eixample i a sant Andreu on els últims cursos la demanda que anava a l'escola concertada religiosa s'ha desplaçat cap a la pública generant pressió en l'escolarització.

A la següent reunió de la Plataforma hi han participat les dues persones de FAPAC que desinteressadament havien fet aquest procés de "Mapa escolar participatiu" a les seves zones per tal d'orientar tècnicament als membres de la plataforma i animar-los a fer el mateix. La incorporació dels sabers tècnics, que ha estat recurrent al llarg de tot el curs, és un signe de les noves maneres de fer política per part d'un col·lectiu amb un elevat capital cultural: les famílies es proveeixen d'evidències solvents per a rebatre els arguments de l'administració, sigui en previsions demogràfiques per a la planificació de l'oferta escolar, sigui en planejament urbanístic o en la planificació de mòduls provisionals, o en els terminis dels diversos procediments: sociòlegs, juristes, arquitectes, urbanistes s'impliquen voluntàriament des del seu rol de mares i pares afectats.

A l'abril la Plataforma es farà ressò de la crida de la XEI amb el lema "Escalfant motors per a la insubmissió de les proves de 3r i 6è. En contra de la LOMCE" en una reunió on la contradicció entre la lluita micro focalitzada en els interessos d'unes poques famílies (ara el focus és el bolet o a la possible segona línia a l'escola del Sud-oest) front una lluita més generalista per a la millora de l'educació, obre un debat molt interessant respecte al propòsit de la lluita i la recuperació de l'epígraf "per l'escola pública" que li dona sentit. Igual que en el trimestre passat el conflicte per l'adscripció única generava moments de desconcert, actualment la divisió és present en el debat quan es tracta de prendre mesures de força i posicionar-se en la lluita de l'escola del Sud-oest, i en canvi es recupera la unitat, la força i la contundència a l'hora de sumar-se en la mobilització de la XEI contra les proves externes i al insubmissió a la LOMCE, previstes per les setmanes següents. La resposta a aquesta crida ha decebut a les persones més actives de la Plataforma: a la reunió informativa només van assistir-hi 20 famílies i finalment les famílies que s'han quedat amb els nens a casa per a que no fessin les proves no han superat el centenar a tot el Poblenou. A Catalunya han arribat a la xifra gens despreciable de 2000 alumnes.

Es significatiu que a la reunió de la Plataforma del 30 març, s'hi afegeixin dos representants de la coordinadora d'Ampes de Sant Andreu que van ser presents a la presentació de l'institut del Nord-oest a can Felipa i interpreten que ha estat la lluita de la Plataforma la que ha aconseguit un nou institut d'aquestes característiques "tan alternatiu i lliure". Han vingut a demanar orientacions per a iniciar un moviment similar pel nou institut que reivindiquen a Sant Andreu i que volen que sigui de "pedagogia avançada" i amb un equip directiu afí al model d'algunes primàries "innovadores" de la zona.

A finals d'abril, el Consorci d'educació de Barcelona fa públiques les dades de pre-inscripció destacant que a tota la ciutat hi ha hagut la confluència de dues tendències: la reducció de la demanda als centres privats concertats religiosos a favor de l'escola pública i la concentració de la demanda a escoles públiques amb projectes innovadors. A la zona 26 hi ha 50 demandes de P3 no esperades (marxen de la concertada) que s'hauran de ressituar amb nous bolets i l'inici d'una escola nova paral·lela a l'escola de l'Est que no estava prevista. L'escola del Sud-oest, com a conseqüència de les protestes, ha tingut només 18 sol·licituds en primera opció per les 50 places que oferia a P3. Malgrat la baixa demanda el Consorci manté l'oferta d'una segona línia estructural amb la intenció de matricular segones i terceres opcions que no han entrat a la primera. El Consorci fa explícit que entomarà el repte de la transformació educativa a la ciutat per posar-se a l'alçada del que demanen les famílies, impulsant un procés d'innovació educativa que acabarà eclosionant amb la presentació del projecte "Xarxes pel canvi" amb presència de l'alcaldeessa Ada Colau i la consellera d'ensenyament Meritxell Ruiz, el desembre del 2016⁷⁴.

74 <http://www.edubcn.cat/ca/noticies/detall?48560>

Com a mostra de la nova dimensió que prenen les coses i del valor que es dóna a la “veu” de les famílies al Poblenou: la reunió de seguiment del nou institut que havia demanat la Plataforma en el marc del Consell escolar del Districte, es va canviar de dia perquè el Comissionat d’educació vol ser-hi directament i es farà a la sala d’actes del districte.

Famílies sense escola, o sense l’escola que volen?

La tensió en aquests moments es focalitza en les famílies de P3 que s’autodenominen “famílies sense escola” per expressar que són famílies que no han entrat a l’opció demanada. En una carta adreçada al Consorci aquestes 60 famílies escriuen que “...la mirada i la manera com acompanya l’escola determina directament en l’aprendre tal i com es corrobora en l’últim informe de l’OCDE sobre els Entorns d’Aprentatge Innovadors. Per això ens preocupa especialment la mesura planificada des de l’Administració pel curs vinent davant d’aquesta situació de mancança de places, on moltes famílies que hem quedat fora de les escoles de l’Oest, de l’Est, del Sud-est, del Nord-oest i de la Platja, siguem reubicats a escoles d’un model completament diferent, com són aquelles on per ara s’ha comunicat que s’obriren línies. Sentim que la resposta institucional continua sense adaptar-se al model pedagògic demanat per la ciutadania de manera reiterada”. (21 d’abril de 2016)

És una mare de l’escola del Sud-oest, amb un clar lideratge a la Plataforma, la que comparteix aquesta carta als companys amb el següent comentari: “Ens ha arribat la carta q han redactat les famílies sense plaça a l’escola desitjada...No sé si demanaran suport de la Plataforma, però en tot cas, com a representant de l’escola del Sud-oest NO votarem a favor...”. Fa deu anys la Plataforma es trobava davant una situació idèntica amb el cas del Lope de Vega: hi ha places vacants a escoles amb més presència d’alumnat nouvingut i classes treballadores, on els projectes no són “tan avançats”, però les famílies segueixen pressionant per a que l’increment de places es faci en unes escoles determinades. Aquesta vegada el nucli actiu de la Plataforma on hi ha una vintena de persones que representen la totalitat de les escoles, té molt clara la seva aposta per l’equitat.

L’últim divendres d’abril 200 “famílies sense escola” de diversos barris de Barcelona s’han concentrat a la Ciutadella. Paral·lelament comença a aparèixer la contradicció entre innovació i equitat. Tothom pot innovar? Escoles avançades front escoles endarrerides? La Fundació Bofill, juntament amb el centre UNESCO i la Caixa presenten el seu programa Escola nova21 fent saltar aquest debat als mitjans de comunicació. Carles Capdevila⁷⁵, en una entrevista a televisió afirmava: “No tothom pot, ni ha, d’emprendre i innovar... hi ha una moda que afirma que si la cosa no funciona és que no tens prou capacitat d’iniciativa (a l’escola o al negoci) ...en realitat l’escola necessita estabilitat, capacitat de reproduir models i sistematització”. Entre els correus electrònics que s’envien els membres de la Plataforma per a consensuar una postura davant la manifestació de les “famílies sense escola...o sense l’escola que volen” en destaca un d’una mare que fa servir per primera vegada el concepte NIMBY en aquest context: “Quan hi ha tanta excitació i indignació a l’ambient es fa complicat pensar raonadament... A mi em costa compartir formes i en algun moment també fons (hi ha molt NIMBY), però hi ha una raó de pes q sí q ens ajunta...la qualitat de l’educació pública.”

La reunió del 26 d’abril amb el Comissionat, que inicialment era pel seguiment de les obres del nou institut del Nord-Est, va quedar col·lapsada amb la presència de més de 100 famílies de P3 “sense escola”. Per aquest motiu el Consorci convoca una nova trobada amb futurs pares del nou institut on l’arquitecte presentarà el projecte. En la crida a la reunió la gent de la Plataforma especifiquen que si hi ha algun pare o mare arquitecte amb disposició d’assistir-hi, millor. També fan difusió de l’oferta final de places escolars que per primera

75 Entrevista a Carles Capdevila al canal 3/24 de 28 d’abril de 2016

vegada és consultable a l'espai de transparència de la web del Consorci. Es tracta d'accions que denoten una nova actitud per part de l'administració front la demanda de participació de la ciutadania i la obligació del rendiment de comptes.



El 30 de maig es tanca la pre-inscripció i s'obren quatre dies per a les reclamacions a les Oficines de garanties de l'escolarització de cada un dels deu districtes de la ciutat. En aquest moments a Barcelona el focus de la crisi ha deixat de ser a la Zona 26 on al final del procés les famílies han acabat acceptant els dos nous grups annexos a l'escola de l'Oest i l'inici d'una segona línia a l'escola del Sud-est, i en canvi es manté la pressió a l'Eixample, per manca de places a la pública, i a Sant Andreu (zona 24) per exigència d'un model d'escola "viva, no directiva i pública" inexistent a la zona. Les famílies

que volen aquest model d'escola han fet un moviment que aplega actualment 350 seguidors a Facebook⁷⁶. Paral·lelament es constitueix un moviment afí, anomenat "Plataforma per l'educació centrada en la persona"⁷⁷ que ha convocat una mobilització general pel 24 de maig, sota el lema "somem l'educació que volem, volem l'educació que somem" a favor del canvi educatiu a l'escola Pública.

Una flor no fa estiu

En les darreres reunions de la Plataforma la presència de famílies de P3 ha estat desbordant la dinàmica i dificultant la coordinació i el seguiment de l'agenda pròpia que s'havia establert a l'inici de curs. En diverses ocasions les persones amb més recorregut associatiu s'han hagut de carregar de paciència i fer pedagogia amb les noves famílies del que significa lluitar per la qualitat de l'escola pública i per l'educació com a bé comú: "L'educació no pot ser un tema que ens toca només quan som afectats. Hauria de ser un tema social. De totes les edats, de la gent del barri, dels propis alumnes de la secundària, que segur que tenen coses a dir i mai els convoquem" (*OP_reunió Plataforma 05/06/2016*). En altres ocasions el to ha estat més crispat, sobretot quan s'ha criticat la poca eficàcia de la Plataforma, i els antics han retornat a les famílies novelles el repte de seguir allà al setembre quan els seus fills o filles ja tinguin escola i tot s'hagi calmat.

Val a dir que l'impuls de les mobilitzacions de les darreres setmanes ha deixat un pòsit i en les dues reunions de juny abans d'acabar el curs s'ha establert un grup significatiu de famílies novelles de P3 i del 1r d'ESO del nou institut del Nord-Oest, que ha fet explícita una declaració de compromís a llarg termini amb la Plataforma. Respecte els dotze o quinze participants habituals, s'hi sumen unes deu persones noves que s'ofereixen voluntàries en el camp de la comunicació, la sistematització de dades i la informació.

S'acorda trencar la dinàmica de reivindicacions unilaterals per a cada escola i es dissenyen uns cartells unitaris i octavetes amb les reivindicacions pels equipaments provisionals i l'en-

⁷⁶ https://www.facebook.com/Fam%C3%ADlies-Sense-Places-Volem-Escola-P%C3%BAblica-No-Directiva-1119046088162460/www.facebook.com/educaciiovivapublicabcn/?ref=py_c

⁷⁷ <http://www.educaciocentradapersona.tk/>

darreriment de les noves construccions escolars que hi ha sobre la taula amb el lema “Per un ensenyament públic, inclusiu, pròxim i de qualitat”: són els barracots del nou institut del Nord-Oest, els barracots del que serà la nova escola annexa a l’escola de l’Oest, i l’ampliació de l’escola del sud-oest per la segona línia. S’afegeix ja la reivindicació del segon nou institut que informalment s’anomena el 22@. Hi ha preocupació per l’anunci de la generalitat de reducció de plantilles i s’afegeix aquest tema a la reivindicació. Els representats de les Ampes de les escoles participants a la Plataforma es comprometen a aprofitar les festes de final de curs que es fan els propers dissabtes a cada centre per a fer difusió de la campanya.

Tornant de vacances d’estiu participo en la primera reunió de la Plataforma del curs, com sempre en dimecres de 19’30h a 21h al Casal de barri del Poble Nou amb la curiositat de saber quantes de les noves famílies s’han fidelitzat: hi assisteixen 14 persones, 6 dels antics i 8 dels nous. S’engega un nou cicle escolar repassant les incidències d’inici de curs a cada una de les escoles (pel que fa a obres, a ratios, a recursos humans que no apareixen), es marca com a objectiu entomar amb més seriositat la insubmissió a la LOMCE i obrir el camp de debat al voltant de la innovació educativa. Atès que les diferents obres segueixen encallades, i l’església de la “Repla” encara està al mateix lloc, demanaran “una reunió urgent” al Consorci i al districte. La dinàmica cíclica de l’educació es fa evident, posant a rodar cada setembre una maquinària que fins al febrer no es tensionarà per la competència per les places escolars, s’agitarà durant la primavera i es resoldrà al juny. El que caldrà valorar en l’anàlisi de resultats és si en aquesta espiral anual, hi ha una progressió i es van assolint les fites proposades per les famílies, o com “en el dia de la marmota”, sempre som al punt d’inici.

8.3. Altres mobilitzacions per a la comparació

Per tal de contextualitzar el cas del conflicte per l’escolarització al Poblenou s’han seguit de prop altres mobilitzacions protagonitzades per famílies en educació. No es tracta d’etnografia en el sentit que no hi ha una presència en el camp dilatada en el temps que permeti copsar les disposicions individuals i creuar-les amb les accions col·lectives, però sí que s’han pres dades en base a observació participant i a entrevistes als actors clau orientades a comprendre el moviment i no tant els posicionaments particulars. Ens hem referit més amunt a la jornada de l’Assemblea groga de Catalunya i a la seva relació amb FAPAC, però m’aturaré en el cas de Gràcia com a espai de cultiu d’on sorgeix la Xarxa d’escoles insubmises a la LOMCE. Descriurem breument el procés pel pacte educatiu a les Illes Balears (observats durant el cursos 2013- 2014 i 2014-2015) com a cas paradigmàtic de l’eclosió de nous actors i de noves maneres de fer política, i finalment farem un apunt sobre un col·lectiu de famílies autodenominades “amics del Pau Claris” que acabaran creant “l’Observatori de la segregació”. Ja fora del camp cronològic de la tesi, però amb un protagonisme important de les Ampa, es va viure a Catalunya una participació massiva de famílies, veïns i veïnes, per tal d’ocupar les escoles la nit de dissabte 31 de setembre de 2017. Es tractava de garantir que les escoles estiguessin obertes com a col·legis electorals, malgrat la prohibició explícita del govern de l’estat, el diumenge u d’octubre de 2017 per a celebrar el referèndum sobre el procés d’independència a Catalunya. No el presento dins del cas, però sí com a epíleg que deixa obert l’interrogant respecte com es defineix la comunitat educativa i quines famílies en formen part.

Assemblea groga de Gràcia, un cultiu propici per a la XEI

L’Assemblea groga de Gràcia (AGG) surt de l’Assemblea de la Vila (és la seva vocalia d’educació) que recollia diverses agrupacions veïnals i a partir del 15M agafa la forma d’assemblea. Hi participen pares i mares, mestres, veïns i veïnes, la majoria dels quals també participen en altres plataformes del barri interconnectant un teixit associatiu i actiu dens

propi del barri de Gràcia. L'Assemblea de la Vila de Gràcia, té diverses comissions: la de salut, la del banc expropiat, i la d'espai públic, d'aquesta en surt la plataforma "Gràcia cap on vas?" orientada a aturar la gentrificació i l'impacte del turisme. La coordinadora d'Ampes de Gràcia també és molt activa però no té el caràcter reivindicatiu de l'Assemblea Grogà i només són famílies. La XEI, Xarxa d'escoles insubmises, va néixer a però ara té una dimensió territorial més gran amb escoles de tota Catalunya. Estan coordinades però tenen objectius diferents. Quan les dones participants a l'AGG em fan el mapa, comenten informalment i amb un toc d'ironia un biaix de gènere: molts pares són actius a l'Assemblea de la Vila, i moltes mares a l'AGG. A la reunió del 9 de març són 6 dones i un home, mestre jubilat.

En aquests moments hi ha tres temes a l'agenda: l'oposició a les proves externes com a acte d'insubmissió a la LOMCE, la manca de places escolars i l'espai públic entès com a entorn educatiu. Aquest darrer punt és clarament específic de l'urbanisme i la composició social de la Vila de Gràcia.

1. Com a acte principal d'oposició a les proves es va celebrar la jornada "Per a l'educació pública al barri de Gràcia" organitzada per la AGG i la XEI, celebrada dissabte 27 de febrer al Casal de barri la Violeta. Es valora com un èxit, tant per l'assistència com per que s'està avançant en generar un discurs compartit al voltant de "l'educació que volem" coherent amb la idea que si canvia la manera d'ensenyar i aprendre també ha de canviar la manera d'avaluar. La focalització de la reivindicació en l'àmbit estrictament pedagògic també és un diferencial respecte a les mobilitzacions d'altres zones. El recompte que jo vaig fer a la sortida confirma la composició de gènere, de classe, de capital cultural i de sector professional de tots els moviments socials educatius que estic registrant: 50 persones, majoritàriament mares (18), pares (5), mares o pares que alhora són mestres (11), mestres (5). Tothom s'expressa en català. Tothom entén el llenguatge expert amb el que es desenvolupa la sessió. A la primera part hi ha ponències i a la segona part proposades d'acció: es faran activitats a les places els dies de les proves per facilitar a les famílies que no portin els nens a l'escola, i es muntaran unes taules amb cadires per convidar als adults a omplir els quadernets de les proves i sotmetre'ls a la "pressió dels exàmens".
2. Pel que fa a l'escolarització, s'està elaborant un mapa escolar amb el suport de FAPAC en la línia d'altres districtes que també pateixen manca de places d'escola pública. Enguany la reivindicació es concentra en el nou institut a Vallcarca. S'ha creat una comissió on hi participen activament les Ampes de les escoles properes i l'associació de veïns de Vallcarca. En el darrer Consell escolar de districte es va informar que s'obriria un procés participatiu per determinar l'ús que els veïns volen donar a un solar que l'AGG ja tenia assumit com a espai per al nou institut (cas paral·lel al de la plaça de la "Repla"). La persona que actualment ocupa el càrrec de conseller polític havia sigut activista de l'AGG (cas paral·lel al Poblenou) i les companyes es senten traïdes. Per a contrarestar-ho, l'AGG està fent una estratègia de comunicació i d'informació al barri per a que es converteixi en una demanda veïnal més majoritària i no només en la reivindicació "de quatre pares, sinó no ens faran cas". Han fet banderoles, samarretes, tríptics i estan planejant una festa popular al solar on ha d'anar l'institut. És significatiu la naturalitat amb la que passen per alt l'oferiment per part del Consorci d'ocupar les places vacants a dos instituts fronterers de la Vila, però amb pedagogies "tradicionals" i composició social amb elevat percentatge de famílies immigrades i castellanoparlants amb l'expressió "no és una opció".

Per últim tracten el tema de l'espai públic citant la "Ciutat dels nens" de Tonucci com a referent, i apel·lant a un ideal d'entorn educatiu que va més enllà dels camins escolars "Els patis no haurien de tenir murs, haurien de ser oberts al barri de veritat. Ara que estem reactivant els camins escolars estaria bé fer un contacte i una col·laboració amb la Plataforma Gràcia cap on vas?". OP_Assemblea Grogà de Gràcia_09/03/2016

De l'entrevista amb la referent de la XEI és interessant destacar l'elevat nivell polític del discurs sobre l'educació i la visió estratègica en les aliances (per exemple amb FAPAC per a

garantir les relacions institucionals amb el Departament d'ensenyament) i la utilització de les xarxes socials i els mitjans de comunicació. Es tracta d'un nucli molt reduït de persones, molt compromeses i amb una gran capacitat d'impacte (el curs 2015-16 van ser prop de 2000 els alumnes que no van fer les proves externes). En el relat fundacional apareixen les protestes contra les retallades com a motor aglutinador:

“El febrer del 2012 vam fer una tancada a l'escola contra les retallades i ens vam quedar a dormir un munt de gent amb les criatures. Vam començar a veure com es reduïen les hores de psicopedagog, que en lloc de venir un cop a la setmana passava una tarda cada quinze dies, vull dir coses molt evidents com que podíem estar quinze dies sense substituït quan una mestra estava de baixa... llavors ens vam tancar. Va ser molt divertit. Tota la tarda vam fer activitats amb els nens...coincidí que a moltes altres escoles de Gràcia i d'altres barris també es van tancar escalfant motors per la manifestació unitària⁷⁸.(...) Al llarg del curs 2012-2013 vam anar madurant la idea d'oposar-nos a la LOMCE i al maig del 2013 sortim com a XEI de la mà de la FAPAC”. *EP_mare_XEI_Gràcia*

El curs 2014 és quan la LOMCE entrava en vigor a tres cursos de primària i això els va esperonar a fer la campanya d'insubmissió. Un dels punts que recullen és la pèrdua del vot de les famílies en el Consell escolar, i la segregació explícita amb la creació de la FP bàsica, “tot el tema de les revalides o les proves externes a primària, el tema d'intentar cada vegada més a l'inici enfocar l'aprenentatge als resultats, tot el tema dels rànquings...una sèrie de coses que veiem que no podia ser. (...) *Bueno* com en tots aquest moviments el que tu dius el nucli dur de la XEI som sis. El que passa es que si que es veritat que quan vam iniciar tot això vam anar de la mà de la FAPAC, i *bueno* ara ja són 56 escoles que s'han adherit a la xarxa, i altres que no hi són però que també han fet objecció a les proves”. *EP_mare_XEI_Gràcia*

El curs 2016-17 la campanya ja no es va centrar només amb la LOMCE sinó que vam aprofundir en el tema de la privatització del sistema educatiu. “Nosaltres vam iniciar la lluita en contra d'unes coses i ara estem portant la lluita cap a un relat amb el qual som capaços de veure que el tema de les proves en el fons es un element que ajuda a la privatització del sistema⁷⁹ perquè permet fer rànquings, i no només això sinó també a mantenir unes escoles per damunt de les altres, a castigar o premiar ja que apareixen els incentius. La gent pot pensar que aquí això no passarà mai, però a Anglaterra ja funcionen així, no és tant estrany... I clar, tot això s'estava fent en el moment en que cau en picat la inversió ja s'ha denunciat per activa i per passiva. Com a societat civil a mi no m'agrada aquest model doncs em mobilitzo. Jo diria que els primers anys van ser més contra les retallades, contra la LOMCE i ara estem en un relat més de defensar l'escola pública”. *EP_mare_XEI_Gràcia*

Al final de l'entrevista apareix la polarització entre el Departament d'ensenyament de la generalitat i el Ministeri d'educació governat pel Partit Popular. La pròpia consellera va fer unes declaracions públiques dient que seria insubmissa a la LOMCE per l'amenaça al model d'immersió lingüística en català, però en canvi es va mostrar favorable a tots els altres aspectes que la XEI veu com a atacs a l'escola pública.

El procés “Illes per un pacte” a Balears

La desinversió educativa fruit de l'aplicació de polítiques d'austeritat per part dels governs conservadors a totes les Comunitats autònomes com a resposta a la crisi, afectarà especialment la situació de l'escola pública a les illes Balears durant els cursos escolars 2013-14 i 2014-15, que al costat de les retallades veurà amenaçat el model d'immersió lingüística en català i una regressió pedagògica en molts aspectes. Per segona vegada consecutiva els

78 <http://beteve.cat/dos-milers-de-persones-protesten-contra-les-retallades-en-educacio/>

79 En la jornada Kalidoskopi sobre innovació educativa (novembre 2016) va participar una mare representant de la AGG i de la XEI amb un discurs radical en contra de la privatització on afegia l'aparició d'Escola Nova 21, impulsada per la Caixa, com a paradigma d'aquest procés de situar unes escoles per damunt de les altres en una lògica de competència de mercat.

resultats PISA 2012 situaran el nivell educatiu de les illes en les darreres posicions de l'Estat espanyol. La comunitat educativa, representada per docents, famílies i societat civil rebrà el decret pel Tractament integrat de llengües (TIL), que posa al mateix nivell català, castellà i anglès, com una afronta directa que, sumada a la resta d'agressions a l'educació pública, aconseguirà aixecar unitàriament sectors i moviments de tipologies molt diverses. Amb el lema "Així no comencem el curs" el setembre de 2013 s'inicia una vaga indefinida que culminarà amb concentracions històriques a les quatre capitals presentant una mobilització sense precedents, amb més de cent mil persones a Palma. L'interès d'aquest procés rau justament en la capacitat de passar del pla reivindicatiu al propositiu (Crouch, 2004), i d'arribar a una formulació unitària en el Pacte per l'educació de les illes Balears per com es donen unes condicions favorables a aquesta articulació (Comas, 2016). La vaga i la manifestació, amb la suspensió del TIL i la dimissió del Conseller d'educació com a victòries, són percebudes pels protagonistes com el punt d'inflexió que els apodera per a proposar-se objectius més ambiciosos en el sentit de millorar el nivell educatiu del país.

Al llarg del procés apareixen nous agents protagonistes d'una nova manera de fer política (J. Subirats, 2011; Villasante, 2017): per un cantó l'assemblea de docents que planteja un tipus d'acció i d'estratègia oposada als sindicats docents clàssics, que estaven en contra de la vaga. Finalment la vaga d'ensenyament s'allarga 25 dies amb un seguiment que oscil·la del 70% al 80% gràcies al suport de la Crida⁸⁰ i d'altres entitats que promouen una caixa de resistència sense precedents per a compensar la suspensió de sou dels docents. Les Ampes participen activament en les activitats de recollida de fons i de sensibilització entre unes famílies que fan costat a la mobilització quedant-se amb els nens i nenes a casa. Molts dels testimonis entrevistats coincideixen en afirmar que fins al moment sindicats i federacions d'Ampes representaven interessos oposats de famílies front docents (per qüestions d'horaris, per vagues que tenien els drets laborals com a única motivació...). L'aparició d'una organització des de la base, on es troben colze a colze Ampes i mestres per un objectiu comú, canvia les relacions en joc:

"Si alguna virtut ha tingut aquest procés és que s'han trencat determinades barreres que hi havia entre famílies i mestres (...) els sindicats mantenien un monopoli de la relació amb l'administració que ara ja no tenen més remei que compartir" *IC_president FAPA_Mallorca*

La societat civil organitzarà actes tant significatius com un concert de l'orquestra simfònica de Palma o la subhasta d'obres d'art de Miquel Barceló o la donació de litografies de la fundació Joan Miró de Palma, com a aportació solidària. Els darrers dies la iniciativa inèdita arreu de l'estat anomenada "aules buides" promoguda per les Federacions d'Ampes serà una bombolla d'oxigen per mantenir la suspensió a l'aire: s'atura la vaga però no es pot fer classe perquè els nens no hi són.

Al llarg del curs es mantenen vives les organitzacions de base on docents i famílies estrenen una nova complicitat, i es va forjant la idea de redactar des de les bases un pacte per l'educació que trobarà l'espai propici per a la formulació de les bases ideològiques a l'escola d'estiu de 2014 a Ses Salines, Menorca, promoguda pel moviment de renovació pedagògica Menorca-edu21.

"Vam tenir clar que estar en una posició frontista no resolndria els nostres problemes perquè també com a mestres necessitàvem una forta autoavaluació i autocrítica. I allà ens vam anar apropant tots amb aquesta voluntat constructiva." *IC_portaveu_Menorca-edu21*

L'octubre de 2014 es constitueix una comissió redactora del pacte formada per sis col·lectius: el Cercle per l'educació (filial del Cercle d'economia), COAPA (confederació d'Ampes), Assemblea de docents (que ha pres el protagonisme als sindicats), Menorca-edu21 i Pitiusses per l'educació. Representen la transversalitat del moviment en quatre eixos fonamentals:

80 Crida és una plataforma ciutadana vinculada a l'obra cultural Balear, que reivindica l'escola pública, laica i catalana i inventa les samarretes verdes com a símbol de la resistència contra el TIL.

a) el territorial, reunint per primera vegada la societat civil de les diverses illes⁸¹, b) el de la titularitat, reunint per primera vegada, amb la figura del Cercle per l'educació, la titularitat privada-concertada i la pública, c) el sectorial, reunint per primera vegada docents, famílies i inspecció educativa en una mateixa plataforma i d) l'ideològic, amb l'eix a favor del català com a aglutinador, i amb els preceptes “laic i públic” com a element en tensió entre els sectors més radicals de la Crida i l'assemblea de docents, respecte els més conservadors del Cercle.

L'abril 2015 es convoca la marxa “passes per l'educació” que recupera la visibilitat de la mobilització al carrer amb la participació de més de 25.000 persones, i es culmina el procés amb la presentació pública del Pacte el 5 de maig de 2015 davant la societat civil, representants polítics, sindicats i mitjans de comunicació. Es formalitza un compromís públic per part de les diverses forces de respectar l'esperit del Pacte que apunta a un nou model pedagògic dotat de més recursos i formació del professorat, respectant la identitat catalana i l'autonomia dels centres educatius.

Com a aspectes paradigmàtics dels nous moviments socials (Martinez et al., 2012) a destacar en el procés d'Illes per un pacte, m'interessa especialment l'aportació de coneixement expert des d'organitzacions de base. Es comparteixen sabers tècnics al servei d'una democràcia participativa, que contribueixen a elaborar discursos alternatius d'una gran solvència⁸², capaços de posar en entredit les “veritats” del científisme hegemònic (Santos, 2004). Més enllà del fonament teòric, en el cas d'Illes per un pacte, la coherència entre el discurs i les pràctiques ha estat l'aval de la legitimitat i l'ascendent del col·lectiu, majoritàriament de dones, Menorca-edu21. S'autodefineixen com a organització oberta i s'ha comportat en tot moment en conseqüència evitant lideratges unipersonals, compartint tota la producció escrita en obert a les xarxes socials, i facilitant la participació de tot el col·lectiu:

“Nosaltres fem coses que una organització d'homes no hauria fet: fèiem llistes per establir rotacions en els actes públics...en la presentació del pacte l'any passat vam ser 30 persones dalt l'escenari. Hem tingut cura de la gent... pensem tasques per a que tothom trobi el seu lloc, i si en algun moment algú dins del grup necessita un parèntesi, doncs el té. No hi ha normes, hi ha molta flexibilitat. Mai hem volgut fer públics els noms de les que estem coordinant...si els fas públics ja et quedés atrapada en el perillós joc dels egos”. *IC_portaveu_Menorca-edu21*

Analitzat des de la distància en el procés del pacte educatiu a Balears es van donar unes condicions propícies a l'acció col·lectiva com són: la preponderància del que ens uneix front a allò que ens separa entre els col·lectius diversos que participen, per fer possible un pacte de mínims, que en el context de Balears, “ni els mínims més mínims estaven garantits”. La flexibilitat i la generositat de les diverses organitzacions de respectar i entendre la lògica de cada una d'elles (dinàmiques assembleàries versus dinàmiques de delegació de les decisions) basada en el respecte i el reconeixement mutu. El factor humà, es a dir la vàlua i la capacitat de les persones que han liderat el procés amb “talento para la conciliación, alta tolerancia para el compromiso y fiabilidad para negociar soluciones que obtengan el asentimiento de sus seguidores”(Dahl, 2012 p. 177). La rigorositat en el diagnòstic i l'ambició en els plantejaments. La reconstrucció de vincles i l'articulació de sentits col·lectius de pertinència “ya que hay mucha política en lo que aparentemente podría definirse como simples dinámicas sociales” (Subirats, 2011). I per últim l'arrelament a la comunitat i a “la manera de fer del lloc”, que dona força a la defensa d'un estil propi que es veu amenaçat:

“jo crec en aquesta força...la majoria de nosaltres som gent de poble i en els pobles de Mallorca hi ha associacions i xarxes potents. Els nostres pares s'han deixat la vida pel poble i nosaltres ens veiem amb

81 El rol de la Universitat de pedagogia de les Illes balears amb seus a totes les illes, va ser el de facilitador de reunions virtuals interconnectades amb la xarxa i de secretaria tècnica posant a l'abast els seus equipsaments i personal per a facilitar la dinàmica de redacció del Pacte.

82 Ho hem vist més amunt en el cas de la XEI, en la FAPAC, i ho veurem a continuació amb el col·lectiu de famílies que creen l'observatori per la segregació.

Dels amics del Pau Claris a l'observatori de la segregació

Aparentment es tracta d'un cas similar a la Plataforma del Poblenou que marcava el seu inici en la negativa de les famílies d'escolaritzar-se a l'escola Lope de Vega, fortament estigmatitzada. En aquest cas, el curs 2007 les famílies de l'escola Fort Pienc s'oposaran a la creació d'un bolet a P3, proposat pel Consorci per satisfer les demandes de les famílies de la zona que volen escoles innovadores i de classe mitjana, mentre que molt a prop, a la frontera entre l'Eixample sud i ciutat vella, hi ha l'escola Pere Vila i l'institut Pau Claris, amb un alt percentatge d'alumnat procedent de la immigració de Xina i del Pakistan, on queden grups buits. A la guetització d'aquests dos centres s'hi afegeix la sensació de traïció perquè el Consorci els havia anunciat que serien institut-escola, i en lloc d'avançar en aquesta direcció el curs 2007-08 anuncia un bolet a l'escola, veïna trencant qualsevol opció d'omplir les vacants amb famílies catalanes. "Allà va ser un moment de guerra amb el Consorci.... ens diu que ja han enviat un SMS dient als pares que tenien plaça al Fort Pienc al grup extra i que això era com un fet administratiu i no es podia tirar enrere". *EP_pare activista Fort-Pienc*

En aquest cas, el grup de pares i mares que s'organitza informalment sota el nom "Amics del Pau Claris" mostren una clara vocació de trencar la segregació escolar, i compten només amb la força de les seves decisions a l'hora de triar escola. A diferència de la Plataforma del Poblenou no tenen estructura ni estan en xarxes de barri, no hi ha implicades ni l'associació de veïns, ni l'assemblea groga, ni FAPAC, i com que són només els "militants d'una causa" no hi ha diversitat interna ni divisió d'interessos com hem vist al Poblenou. Els propis protagonistes són conscients que una orientació política tant evident a vegades els ha anat en contra: "Tenim discussions entre nosaltres ... quan la gent percep que a partir d'un moment això ja és militància política diuen jo no vull seguir". *EP_pare activista_Pau Claris*

Malgrat la informalitat i la dimensió reduïda del col·lectiu, que agrupa les famílies més compromeses pel tema de la segregació escolar de les Ampes del barri del Fort-Pienc, la dreta de l'eixample i el barri de la Rivera de Ciutat vella, la seva activitat ha anat mantenint-se al llarg d'aquests 10 anys, i en el procés d'escolarització 2017-18 la seva influència ha estat notable aconseguint els objectius de reequilibri de matricula que s'havien proposat.

"Vam fer un parell de reunions cada any de cara a la matricula amb els responsables del Consorci. Es van fer algunes accions com per exemple tots vam anar a exposar el nostre centre a les portes obertes dels altres de manera que es veiés que hi havia un cert fluxe [incloent les escoles menys volgudes per l'elevada concentració d'immigrants], que ens coneixíem, donar una certa visió de normalitat, però tret d'això poca cosa més.(...)Bueno, fèiem una festa cada any. Vam demanar una subvenció al districte per fer una festa conjunta, unes extraescolars conjuntes, alguna xerrada... Volíem visibilitzar que estàvem junts, vam obrir un bloc, però es clar, la base és molt petita. En realitat som una colla d'amics. Ens dèiem Coordinadora d'Ampes del barri de Fort Pienc. Érem secundaris dins de l'activitat de les Ampes, però érem els presidents". *EP_pare activista_Pau Claris*

En els darrers anys el focus ja es posa en el pas de la primària a la secundària i es treballa per a que les adscripcions generin fluxos de reequilibri entre escoles i instituts. La major part de les famílies de classe mitjana catalanoparlants de les "escoles innovadores" de la zona que estan buscant plaça per secundària i s'adonen que els que consideren "bons" instituts de l'Eixample estan col·lapsats, desestimen l'opció d'escola concertada que fins al moment havia funcionat i comencen a reivindicar amb força la creació del nou institut, que portarà el nom d'una pedagoga il·lustre, l'Angeleta Ferrer. És en aquest moment que el col·lectiu agafa el nom d'Amics del Pau Claris i es posiciona en contra de l'obertura de l'Angeleta Ferrer mentre en els dos instituts segregats de la zona hi hagi places vacants, fet que els situa en una clara confrontació amb les famílies que aspiren a escolaritzar els seus fills en un

institut innovador, ideal que es projecta en l'Angeleta Ferrer. Polarització que es fa difícil de gestionar tant per part de FAPAC, que se sent interpel·lada pels dos sectors de famílies, com per les administracions públiques que veuen la necessitat de places públiques de secundària a l'Eixample però comparteixen la preocupació per frenar la segregació.

Internament, els protagonistes expliquen que s'han hagut de carregar de raons per a rebatre arguments forts a favor de la continuïtat pedagògica entre escoles i instituts innovadors: “diuen que són punta de llança i com a famílies no ho hem de frenar sinó que ho hem d'impulsar. Diuen que no pots anar frenant l'excel·lència. Sempre igualar per baix, igualar per baix.... només promou l'equitat i ens oblidem l'excel·lència”.

“Vam organitzar xerrades amb sociòlegs que parlaven de segregació, un advocat que havia treballat la segregació. Van companys que havien fet l'estudi sobre elements de tria d'escola... Intentàvem trencar aquella visió de barri: dues escoles desitjades i dues no desitjades. El primer que fèiem era visibilitzar aquest ecosistema de desitjats i no desitjats. I això hi ha molta gent que no vol escoltar-ho però nosaltres érem el corcó que sempre quan hi havia alguna cosa traïem el tema”. *EP_pare activista_Fort Pius*

Tal com hem dit a l'inici es tracta d'un grup de famílies amb un alt nivell de militància i expertesa tècnica, que s'implica a nivell personal i opta per inscriure el curs 2016-17 als seus fills i filles al Pau Claris per a aportar el nivell d'heterogeneïtat que garanteix una educació de qualitat per a tothom, malgrat seran un petit grup d'alumnes catalans en minoria. “En el moment en que jo dic, hi apunto el meu fill estic signant el compromís més fort. El meu fill gran es diu Romà, i nosaltres vam dir a principi de curs a l'escola, en Romà anirà al Pau Claris i llavors es genera un altre discurs. No era *raro*, feia tres anys que ho dèiem, però en aquell moment ja fèiem la pre-inscripció, llavors es va obrir un altre món. Es va començar a trencar la barrera mental de la desconfiança cap el Pau Claris”. *EP_pare activista_Pau Claris*

L'equip docent d'aquest institut es bolca amb aquestes famílies i es compromet a treballar en base a projectes globalitzats a primer d'ESO i anar modernitzant poca poc l'estil pedagògic. Hi ha bones valoracions. Tant és així que en la pre-inscripció del curs 2017-18 va tenir 60 pre-inscripcions de la zona de l'Eixample. I el que és més significatiu és que a l'altre extrem de ciutat Vella, al barri del raval hi ha un altre institut amb una situació similar que viu un moment d'impuls a un projecte educatiu innovador, i els pares i mares “Amics del Pau-Claris” ajuden a l'Ampa d'aquest centre a coordinar-se amb les Ampes de les escoles frontereres de l'Eixample esquerre, que també es troben sota la pressió de manca de places a la pública, i aconseguiran una pre-inscripció de 40 famílies pel mateix curs. Va ser en aquest moment que el grup més compromès es constitueix en l'observatori de la segregació com a espai de reflexió. Diuen: “Nosaltres dos vam arribar a fer un lema ‘contra la pedagogia, sociologia’. Clar es que sense els nous mètodes no es pot aprendre... però hi ha famílies obsessionades amb la manera com s'ensenya a l'escola, i nosaltres diem, sense gent amb capital cultural, sense diversitat per compartir, si que no es pot aprendre”.

Enguany la tensió entre les dues fraccions de famílies ha arribat als mitjans de comunicació i a l'escena política local, pel fet que una escola de nova creació de la zona, considerada un referent de les “escoles de pedagogia avançada”, treia la seva primera generació d'alumnes de sisè, que donaven per fet que “el seu institut de continuïtat” seria l'Angeleta Ferrer. Al Consorci, la pressió per la manca de places a l'Eixample havia fet preveure l'avançament d'aquesta obertura en instal·lacions provisionals, per al curs 2018-19, trencant l'acord tàcit al que s'havia arribat amb els “Amics del Pau Claris” de consolidar el flux al menys per dos anys. En un escrit que “els amics del Pau Claris” adrecen al Consorci el novembre del 2017, expressen la seva decepció amb un to clarament moralitzador: “Estem decebut perquè les famílies que durant els dos darrers anys havien fet l'opció d'assumir l'adscripció al Pau Claris estan desconcertades. Es veu que a moltes d'elles els havia costat molt de prendre aquesta decisió, relativament incòmoda a nivell personal, i carregada de l'emotivitat d'un deure

moral de sumar-se al compromís amb la desguetització d'un centre que, amb un projecte innovador, comptava amb un equip docent compromès on l'administració havia manifestat el compromís d'implicar-se en la regeneració i la consolidació”.

Contra intuïtivament l'administració acabat donant la raó als “Amics del Pau Claris” i el Consorci, en un comunicat del 25 de gener de 2018, fa públic que “El Consell de Direcció del Consorci d'Educació ha decidit finalment posposar l'obertura de l'Institut Angeleta Ferrer fent-se ressò de l'acord del Consell Escolar Municipal del Districte de l'Eixample que “consideren que pot posar fre a la desagregació i frenar la demanda d'altres instituts del districte, i en concret l'Institut Pau Claris.”

Les setmanes següents la famílies de les escoles contrariades per aquesta decisió van protagonitzar mobilitzacions per exigir l'obertura del nou institut sota el lema “per una educació pública de qualitat”. Finalment les dades de pre-inscripció 2017-18, informen d'un desplaçament d'aquestes famílies cap a altres zones, en una clara estratègia de fugida del Pau Claris.

Escoles obertes l'u d'octubre de 2017

El relat sobre les mobilitzacions ciutadanes que van permetre votar en el referèndum sobre la independència de Catalunya el diumenge 1 d'octubre dona per descomptada la participació de la comunitat educativa en l'obertura de les escoles. En un article publicat al diari de l'educació (Comas, 2017) desgrano les presències i les absències d'una part d'aquesta comunitat, observant una vegada més que les famílies de classe treballadora, d'origen immigrant i amb poc nivell instructiu, no participen en els moviments socials educatius.

La participació de famílies l'u d'octubre va venir d'un fet absolutament prosaic: calia obrir les escoles com a seus electorals per a celebrar un referèndum que el govern de l'estat considerava il·legal, per la qual cosa les direccions de les escoles havien estat advertides per la delegació del govern, d'inhabilitació i greus sancions econòmiques si facilitaven l'accés als centres. A partir d'aquí “la comunitat educativa” de manera aparentment improvisada i autogestionada convocarà jornades lúdiques, culturals i festives des de divendres fins al diumenge, per tal que l'escola romangui oberta fent possible que més de dos milions de persones a tot el país poguessin exercir el seu dret de vot. La nit de dissabte els mitjans de comunicació es fan ressò d'escoles arreu de Catalunya ocupades pacíficament per les famílies, els infants, els veïns i les veïnes, on s'organitzen àpats comunitaris, s'habiliten els gimnasos per a dormir i es fan xocolatades per esmorzar, s'amenitza tot plegat amb música, poesia, jocs, contes o debats... en una mostra extraordinària de capacitat d'autogestió i creativitat popular. El discurs oficial (TV3) destaca la capacitat d'iniciativa i la implicació de la “comunitat educativa” sense determinar a quin tipus de col·lectiu es refereix. Al costat de la “comunitat educativa” apareix una nova figura, anomenada Comitès de defensa del referèndum (CDR) que emergiran al llarg del cap de setmana aglutinant veïns i veïnes, persones actives a la ANC (assemblea nacional de Catalunya) i d'altres compromeses amb la democràcia, com a protagonista real de l'acció a les escoles.

Només a Barcelona, sembla ser que dels 156 centres educatius que eren seu electoral, 71 van ser ocupats la nit de divendres i 97 la nit de dissabte. Si posem que la mitjana de persones (entre els llocs on van ser només una vintena i els que en van agrupar més d'un centener) fos de 60, estem parlant d'unes 600 persones, més les criatures, que van desobeir la llei dormint a les escoles. A les 6 del matí de diumenge aquestes xifres es desborden i totes les seus poden obrir les portes gràcies a l'arribada massiva dels veïns i veïnes del barri custodiant les urnes. Vaig seleccionar una petita mostra de 7 escoles públiques i un institut de Gràcia i del Poblenou i les vaig visitar entre les 9 i les 12 de la nit de dissabte 30 de setembre. Pretenia saber el nombre de persones presents i la seva tipologia, què estaven fent, quin ambient hi havia, com i qui havia pres la decisió d'obrir l'escola i si l'AMPA hi havia jugat algun paper.

“Màgica” era una de les paraules talismà repetides constantment en els mitjans i les xarxes. L’ambient de tensió i sentiment de resistència creix a mida que avança la nit i augmenten els rumors de la presència policial i la por a possibles desallotjaments forçosos, que finalment no es van donar fins el dia de la votació.

21h. Escola del Nord de Gràcia⁸³: Hi ha unes 25 persones entre el pati i el vestíbul. Totes adultes i gent gran. Tres o quatre adolescents. Ambient silenciós, d’expectació. No es coneixen gaire entre elles. No hi ha cap família ni cap mestre de l’escola. Formalment organitzen un recital de poesia. No aclareixen com han aconseguit les claus. Fa una setmana es va crear a Vallcarca (a l’ateneu popular la Fusteria) el Comitè de defensa del referèndum i s’han organitzat per obrir les escoles on *no hi ha Ampa*: “aquí no hi ha Ampa. Aquesta escola és *rarota*... no veus que no hi ha nens? A l’institut de la Vall d’Hebron també ho hem anat a cobrir. Allà els estudiants són poc arrelats. No veus que són de cicles... amb un perfil...” Explica un dels responsables del CDR.

21’20h Escola a Vallcarca⁸⁴: Hi ha unes 50 persones adultes i una quinzena d’adolescents jugant a bàsquet. Han parat una taula llarga al pati i estan sopant, compartint el que ha dut cada ú. Bon ambient, germanor, es coneixen entre ells. Es quedaran a dormir. Sembla una Ampa...i ho és: és l’Ampa de l’escola concertada que hi ha dos carrers més amunt, que com que no són seu electoral han vingut “en pes” a obrir aquesta escola on creuen que no hi ha Ampa. També hi ha algunes famílies d’altres centres concertats de prestigi del barri. Es van organitzar amb el Comitè de defensa del referèndum de Vallcarca, i es van repartir les escoles públiques on els va semblar que no hi hauria gent. A la que hi ha al costat del Parc Güell “no els hi ha calgut anar perquè allà si que hi ha una Ampa activa que garanteix les activitats tot el cap de setmana”. Un pare s’aixeca i pregunta amb veu forta: algú dels presents porta els fills a aquesta escola? Ningú! Em diu, ho veus...?

21’45h Escola a la frontera entre Gràcia i Guinardó⁸⁵: Hi ha unes 30 persones grans, 10 joves, 10 nens i nenes. Estan asseguts a les escales exteriors a l’entrada de l’escola, altres en rotllana i alguns en una taula acabant de sopar. Hi ha quatre famílies de l’escola, dues catalanes i dues procedents d’altres regions d’Espanya, de classe treballadora. Es queixen de que l’Ampa explícitament no s’ha volgut implicar (van fer vot per correu electrònic i va sortir que no) i l’activitat per mantenir l’escola oberta l’ha hagut de fer el Comitè de defensa del referèndum de Gràcia. Elles deixen molt clar que hi són a títol personal, igual que tres mestres que també hi han estat tota la tarda i ara han marxat. Hi ha un grup de joves que són monitors de lleure de l’esplai del barri. Esperen l’arribada de més companyes. A les 22h comença una cassolada i es posen a picar desorganitzadament, tímidament.

22’15h Institut a la frontera entre Gràcia i Guinardó⁸⁶: Hi ha unes 50 persones adultes i una vintena de joves. A la porta estan fent una batucada amb molt de ritme i soroll. Alguns joves amb timbals i altres percussions. Aquí no hi ha ningú

83 És un centre d’alta complexitat sociocultural, per tant hi ha poca presència de famílies catalanoparlants de classe mitjana, malgrat està remuntant matricula i té bons resultats gràcies a un projecte Magnet. Hi ha una AMPA activa i des de l’equip directiu es treballa per la participació de les famílies.

84 És un centre de complexitat mitjana, amb força presència de famílies llatinoamericanes. Té una Ampa activa, amb tradició d’organització d’activitats esportives al barri.

85 És un centre d’alta complexitat, amb una presència de famílies immigrades molt superior a la mitjana del barri, fruit de la segregació escolar en aquesta zona.

86 És un centre d’alta complexitat, amb una presència de famílies immigrades molt superior a la mitjana del barri.

del centre, m'aclareixen. Cap alumne, malgrat hi ha molts adolescents i joves d'altres centres. Han vingut dos professors per ajudar-los a instal·lar-se al gimnàs però l'activitat l'organitza el CDR de Gràcia i el grup de tabals del corre foc.

22'30h Escola de Gràcia⁸⁷: Hi ha unes 150 persones i molts nens i nenes jugant al pati. Acaben de sopar (taules parades, begudes, tipus festa de l'Ampa), hi ha equip de so amb música al pati, cartells i pancartes, on es veu que l'activitat lúdica i cultural no ha parat en tota la tarda. Dos quarts d'onze i comença un debat amb dos juristes de Balears per parlar de drets i llibertats democràtiques. Hi ha 90 adults i 20 infants apuntats per dormir. Estan demanant que alguns voluntaris vagin a reforçar altres escoles de la zona on manca gent (en citen dues de les que concentren més famílies castellanoparlants i immigrades). Aquí ho tenen tot molt organitzat. Es nota que no és la primera activitat col·lectiva que organitzen, hi ha un alt nivell de compromís amb l'escola i amb el país. És la primera de les quatre escoles que he vist on puc parlar de "comunitat educativa" amb certesa. Van decidir actuar en una assemblea improvisada divendres tarda, i ja no van marxar de l'escola. No ho organitzen com a Ampa sinó les famílies a títol personal, per a no comprometre a ningú.

23'00h Escola de l'oest del Poblenou⁸⁸: Es comença a fer tard però encara hi ha molta animació al pati de l'escola: hi ha unes 200 persones (pares i mares joves) i una trentena de nens i nenes. Han fet sopar popular i estan començant a organitzar el gimnàs per dormir amb les criatures. Hi ha música en directe. Ambient festiu amb els dracs i gegants de l'escola a l'entrada. Cartells, begudes, equip de so. Igual que a l'escola de Gràcia es veu tradició d'organització d'esdeveniments d'aquesta mena malgrat aclareixen també que no ho fan com a Ampa sinó que són les famílies voluntàries a títol personal. Ho van organitzar divendres a la sortida de l'escola i via watzap. L'equip docent de l'escola no ha passat en cap moment, però els hi ha fet confiança "estan a casa seva", aquí clarament és la comunitat educativa que s'apropia d'un espai que li és familiar. La diferència és el to festiu del Poblenou, contraposat al to més polititzat de Gràcia.

23'20h Escola del centre del Poblenou⁸⁹: Poca gent, silenci i cares llargues d'expectació perquè han començat a córrer rumors que la policia podria intentar fer-los fora de les escoles per la força. Deu persones fumen a fora el carrer (dins l'escola mai ho farien), i no més de deu al pati, fosc i en silenci a aquesta hora de la nit. Al sorral uns joves han plantat dues tendes per dormir perquè no els han obert la porta de l'escola. La resta dormiran sota el porxo. De l'Ampa només hi ha tres persones compromeses a la Plataforma per l'escola pública del Poblenou. M'expliquen que l'Ampa de l'escola passa per un mal moment, la junta actual està dimitida. L'Ampa no es va voler posicionar. Han obert avui a la tarda pels pèls perquè han tingut el suport de la gent del barri organitzada en un CDR. No saben com ha aparegut la clau del pati. No hi ha hagut gens d'activitat. Han menjat un entrepà a peu dret. Compten que a la nit no seran més de 30 i estan espantats perquè sembla que la policia nacional ja s'està començant a mobilitzar. Han enviat els nens cap a casa.

87 És un centre de baixa complexitat conegut al barri pel seu projecte innovador. Els tres centres estan al mateix carrer separats per pocs metres, però la composició és completament diferent. Aquí hi ha famílies de classe mitjana catalanes amb formació universitària.

88 És un centre de baixa complexitat que forma part de la xarxa d'escoles de nova creació i innovadores del barri. La majoria de famílies són catalanoparlants de classe mitjana.

89 És un centre d'alta complexitat, dels més antics al barri, amb una presència de famílies immigrades molt superior a la mitjana de la zona.

24h Escola del Sud-Oest del Poblenou⁹⁰: Hi ha unes 50 persones, alguns nens i adolescents, la minoria són famílies de l'escola, la majoria veïns i veïnes del casc antic, persones bastant grans. Estan fent cinema a la fresca: Indiana Jones. S'ha obert l'escola gràcies a la implicació del CDR. M'aclareixen que l'Ampa no hi té res a veure. Alguns nens ja dormen al gimnàs però diuen que a les 5h se'ls enduran cap a casa per seguretat.

A més de l'observació en directe, les informacions d'altres escoles de la ciutat confirmen una tendència segons la qual allà on hi ha Ampes actives amb famílies catalanoparlants de classe mitjana l'afluència de gent i d'activitat ha estat un èxit. La fórmula normalment ha estat la mateixa, les famílies en assemblea han decidit organitzar-se i han rebut l'impuls del Comitè de defensa del referèndum del barri. En el cas d'escoles on les famílies són majoritàriament de classe treballadora, provinents d'altres indrets d'Espanya o del món, l'escola s'ha pogut obrir gràcies a la presència dels CDR. Només trenquen aquesta tònica dues escoles i un institut de Nou barris. Allà, famílies treballadores i precàries amb molta tradició de lluita veïnal s'han mobilitzat per obrir l'escola en defensa de les llibertats democràtiques⁹¹.

Constatem de nou que la il·lusió d'una comunitat educativa activa, mobilitzada des de la base per la defensa d'un ideal, és un constructe i que caldrà abandonar el concepte comunitat en singular i tractar de les comunitats en plural amb tota la seva diversitat interna. Hi ha un grup de famílies, que també són pares i mares de l'escola, veïns i veïnes del barri que la nit de l'u d'octubre no hi eren: malgrat casa seva fos a pocs metres d'allà, i l'escola fos la seva escola, no era una lluita que els pertanyés. En aquest cas l'alteritat no només té a veure amb una distància respecte la cultura escolar, sinó que pesa el fet sociològic que la reivindicació d'independència i pel dret a decidir ha estat capitalitzada per forces polítiques amb poc arrelament als barris treballadors castellano parlants.

Es fa evident que la nit del l'u d'octubre ha estat una comunitat educativa (la que s'articula al voltant del catalanisme, de la cultura popular, el lleure educatiu, l'associacionisme de barri) la que ha passat a l'acció posant a disposició de la societat el capital i el rodatge del fer coses en comú. Les Ampes compten amb unes habilitats de gestió i organització que les han fet capaces (allà on no ho ha fet el CDR) de programar i sostenir activitats durant un cap de setmana per garantir (contra la llei i l'amenaça de les forces de l'ordre) que l'escola romangués oberta el diumenge. En certes escoles ha estat una comunitat trasplantada, cobrint una "absència de la comunitat del lloc", i en d'altres una comunitat que "jugava a casa". La imatge d'unes escoles obertes a pulmó per la pròpia comunitat és molt potent pels observadors internacionals, però alhora és molt feble de portes endins quan la comunitat real d'aquella escola no hi és representada.

90 És un centre d'alta complexitat, dels més antics al barri, amb una presència de famílies immigrades i de classe treballadora força superior a la mitjana de la zona.

91 El vídeo de l'1 d'octubre a l'escola Tomas Moro mostra gràficament aquesta presència.

III.

ANÀLISI DELS RESULTATS

Seguint la lògica que ha guiat el marc teòric i el model d'anàlisi, la presentació de resultats s'agrupa en quatre blocs: els tres primers corresponen a les dimensions d'anàlisi i el quart als efectes de l'acció col·lectiva de les famílies en termes d'equitat i qualitat educativa. Es presenten en primer lloc els resultats vinculats a la dimensió política: s'identifiquen les relacions de poder, les aliances i les confrontacions, en el marc de la governança educativa; s'estableixen tipologies de moviments de famílies en educació tenint en compte la maduresa organitzativa del moviment, l'agenda i les estratègies de l'acció col·lectiva que adopten; i s'identifiquen els resultats, en termes de capacitat d'incidència en les polítiques educatives, que obtenen les famílies dins del sistema. En segon lloc es presenten els resultats referits a la dimensió comunitària analitzant fins a quin punt la participació de les famílies vincula amb la democràcia escolar, observant el potencial de l'Ampa tant pel que fa a teixir vincles comunitaris com en la capacitat de fer de palanca i influir en l'àmbit públic. És en aquest apartat on es presenten les tensions entre la idea del que és comú i el que és públic, el que és responsabilitat de les famílies o el que pertoca a l'administració. Es tracta d'un debat que, en el cas del Poblenou, atès el perfil de famílies de classe mitjana i la seva capacitat per a finançar propostes que enriqueixen l'oferta escolar pública, també apunta cap a la tensió entre les accions de clausura adreçades a millorar la qualitat educativa per als "nostres" i les accions de reivindicació, adreçades a exigir canvis en el sistema. En tercer lloc s'analitza la dimensió de classe, posant en relació l'hàbitus i el capital cultural de les famílies amb les expectatives que aquestes tenen respecte l'educació dels fills i les estratègies de clausura social que se'n deriven. Es comparen les variables que influeixen en la tria de centre educatiu per part de les famílies de la mostra respecte d'altres estudis a nivell de Catalunya (Alegre et al., 2010). S'observa fins a quin punt el concepte "innovació educativa" impacta en el mercat educatiu analitzant les preferències de les famílies segons modalitats de projecte pedagògic. Per últim, i com a conclusions finals, s'indagarà com cada una d'aquestes dimensions impacten en l'equitat educativa, i fins a quin punt s'assoleixen efectes en termes d'igualtat d'oportunitats educatives.

9. Dimensió política: la capacitat d'incidència de les famílies

*“El moviment ha de sortir de la base.
Ja que ningú es mou, ho fem nosaltres!”*

Unes famílies que fan més política de la que es pensen

Una preocupació teòrica que m'ha acompanyat durant tot el procés d'escriptura de la tesi ha estat la d'ajustar l'escala i la profunditat del camp a l'anàlisi de les dades etnogràfiques, sobretot en la dimensió política, en la que hem encetat el marc teòric parlant de crisi de la democràcia en majúscules i no era evident l'aplicabilitat d'aquests conceptes a l'estudi de cas. El neguit d'estar aplicant preceptes analítics d'escala global i d'una gran profunditat epistemològica, a realitats observades a escala local, en base a dinàmiques quotidianes, a relacions personals i a ambicions polítiques aparentment “de poca volada” com les que caracteritzen als moviments de famílies per l'educació, m'ha fet dubtar en alguns casos de la validesa de les interpretacions. Per a conjurar aquests dubtes m'ha estat útil la proposta de J. Subirats quan afirma que “hi ha molta política” en pràctiques comunitàries que exploren ordres alternatius (J. Subirats, 2011) i es vinculen en definitiva a la idea d'un coneixement “altre” (en el sentit radical de l'alteritat) i d'una manera de fer comunitat que és en si mateixa crítica amb el sistema, tal com ho formula De Sousa Santos (2004). La reivindicació del calat polític dels moviments de famílies en educació, i del poc reconeixement que reben com a moviments socials, també s'hauria formular en termes de gènere des d'una perspectiva feminista. Quan prenem consciència que els moviments de famílies tracten de temes vinculats tradicionalment al món de les cures, i per tant al món de les dones, i es mouen en la intersecció entre la llar (la família com a àmbit privat) i el carrer (com àmbit públic), s'evidencia la manca de visibilització d'uns actors (o millor dit d'unes actrius) que seran eclipsades quan els que es mouen per l'educació són els docents pels seus drets laborals, o si el que hi ha en joc és la llengua, i la mobilització pren una referència identitària. Els discursos hegemònics projectaran una intencionalitat política més elevada si les mobilitzacions abracen causes més enllà de la conciliació, la qualitat, l'equitat o els models educatius, quan apareixen altres actors, més enllà de les famílies, potser perquè quan parlem de famílies, parlem sobretot de mares i deduïm encara que l'acció que duen a terme és exclusiva de l'àmbit privat. En realitat observarem un teixit veïnal on s'interrelacionen les lluites i el trànsit d'allò més micro al nivell macro, que com en el cas que s'explica a continuació pot fer el salt d'uns horts urbans a la defensa del dret a l'habitatge:

“Jo també estic en una plataforma que es diu ‘Ens plantem!’ aquí al Poblenou, per aturar les places hoteleres i la venda de pisos que s'està fent a gent amb un alt poder adquisitiu i que la gent ha de marxar del barri. Es una moguda per l'habitatge. Va començar abans de l'estiu de la ma d'uns veïnes, dones, que estaven molt vinculades als horts urbans (espontanis) en un solar que hi havia aquí al barri”. EP_mare_plataforma_escola de l'Oest

Malgrat els moviments de famílies en educació irrompen massivament al carrer, es tanquen a les escoles, sostenen vagues indefinides, fan accions performatives al carrer, o són capaços de comprometre setmanalment durant cursos sencers, unes hores de presència activista en reunions de coordinadores o assemblees, a més de les hores de tasca voluntària que inverteixen en les accions promogudes per les Ampes dins de l'àmbit de l'escola, tenen un autoconcepte de si mateixos molt allunyat de la militància política que s'autoatribueixen els moviments emancipadors⁹².

Al llarg del capítol em proposo demostrar que, sense voler-ho, les famílies organitzades en plataformes actives (no incloem en aquest grup els col·lectius de famílies creats conjunturalment com a afectats per un conflicte de tria d'escola) fan més política de la que es pensen, o de la que són capaces d'admetre. En adoptar un posicionament crític i sovint radical respecte a l'administració i les polítiques d'educació, estan en línia amb altres moviments ciutadans que a escala global lluiten per l'emancipació i la justícia social. En el marc teòric apareixia una cita de Žizek (2012) en aquest sentit, en la que probablement els nostres protagonistes no es reconeixien per la manca de perspectiva, malgrat estar cultivant permanentment la crítica al sistema: “hoy por hoy, el enemigo fundamental no es el capitalismo ni el imperio ni la explotación ni nada similar, sino la democracia misma: es la ‘ilusión democrática’, la aceptación de los mecanismos democráticos como marco final y definitivo de todo cambio, lo que evita el cambio radical de las relaciones capitalistas” (Žizek, 2012). Ens situarem per tant en el moment del el “despertar de la indignació” i l'aspiració a més democràcia, que no hauria tingut lloc mentre els ciutadans haguessin seguit acceptant acríticament les regles i els valors del sistema sense ser capaços de fer propostes alternatives (Vallespín, 2003).

“Bueno ja t'he dit que en el nostre cas el detonant és la indignació per les retallades. Creem la comissió i ens comencem a moure. Si que es veritat que hi ha un 15M que està aquí i que el fet de passar de la indignació a l'acció està una mica a l'aire”. *EP_mare_XEI_Gràcia*

L'aposta per aplicar polítiques d'austeritat des de l'any 2009 (Bonal, X., & Verger, A., 2017; Martínez-Celorrio, Xavier i Marín, A., 2016) per part dels governs conservadors tant a l'estat espanyol com a la Generalitat per a fer front a la crisi econòmica va comportar una desinversió en educació, tal com s'ha desenvolupat en el primer capítol, de conseqüències devastadores per l'escola pública. El concepte “retallada” apel·la a aquesta situació de precarietat, que segons el nivell de politització del col·lectiu es denuncia demanant més inversió i prou, o bé s'enllaça amb la crítica a la privatització i l'aplicació de mesures neoliberals en el sector dels serveis públics. El punt d'inflexió, també ho hem esmentat abastament, es situa en les mobilitzacions dels “indignats” el 15M de 2011, a les que seguiran les mareas i en el cas de l'educació les mobilitzacions amb samarretes grogues amb el lema “SOS escola

En els discursos dels propis protagonistes, la gravetat de la situació que afronten és el que legitima la reivindicació i la radicalització de les formes de lluita ja que es tracta de situacions de crisi prou objectivables que permeten cristal·litzar interessos, posicionaments i sectors diversos en un sol focus de lluita. Totes les persones entrevistades que van participar en plataformes, coordinadores, assemblea groga en aquella etapa, recorden el 2011 com un any de molta unitat, molta acció reivindicativa i presència als mitjans, per que es va sumar l'efecte de les retallades i l'aplicació de la LOMCE. Fins i tot s'evoca amb una certa nostàlgia:

“Si que es veritat que a partir del 15M i a partir de que es veu que la problemàtica dels bolets és una cosa que ja està enquistada, les Ampes agafen molt més de pes, un pes que històricament havia porta més l'associació de veïns, ara recaurà més en les famílies. El tema barracons també va ser una lluita que va catalitzar moltes forces. En aquell moment esclata el fort de les retallades i la Plataforma impulsa les campanyes”. *IC_tècnic_Poblenou*

92 Els nous moviments socials emancipadors han desplaçat la lluita per la presa del poder governamental institucionalitzat, a una transformació d'aquelles pràctiques personals i col·lectives que en allò quotidià interioritzen una relació de subordinació (Martinez et al., 2012)

Les persones que en aquells moments ja formaven part de la Plataforma situen la crisi per les retallades com a catalitzador que els va donar força i impuls com a moviment social:

“La Plataforma no tenia massa credibilitat, les escoles no hi venien, eren quatre gats, els que tenien problemes d’inscripció... arribar a acords conjunts no era possible. Les escoles anaven totes a la seva. Jo crec que va ser a partir de les retallades que tothom va veure que això ens afecta a tots i ens vam posar a treballar junts. I aquí és quan va haver un gran canvi. En aquest moment també es van implicar mestres que venien a interessar-se pel que passava”. *EP_mare_plataforma_Institut del Sud-Est*

Es fa evident que estem davant d’uns ciutadans que cultiven diàriament l’aptitud per emetre un judici crític sobre els dirigents polítics, però amb una idea fonamentada respecte el que està realment al seu abast. Juntament amb l’aptitud per a pensar en el bé comú de la nació com un tot, no com quelcom reduït als propis vincles comunitaris, que, tal com afirma Nussbaum són les aptituds fonamentals per a una democràcia real (Nussbaum, 2012 p.49). Aquell compromís ètic que Tedesco reclamava per a mestres, aquí el veurem encarnat en els pares i les mares: “Postular l’adhesió a la justícia hauria de ser un requisit per a la professió docent perquè l’escola no pot ser neutral amb els continguts culturals que li toca transmetre” (Tedesco, 2008).

9. 1. Caracterització dels moviments de famílies com a nous moviments socials

Un dels interessos de la recerca ha estat conceptualitzar el moviment de famílies en educació dins la categoria de “nous moviments socials”, tal com s’han descrit a partir de la revisió de la literatura en la primera part. A partir de l’anàlisi de resultats podem afirmar que efectivament els moviments de famílies en educació encaixen en tots els indicadors amb els nous moviments socials, segons el model descrit per Martínez i Casado (2013), tant en la dimensió simbòlica (organització i estructura) com en la dimensió expressiva (programa i valors), però difereixen en la dimensió política on els propòsits i les estratègies polítiques adoptades són diametralment diferents entre els uns i els altres. A continuació veurem els paral·lelismes i les diferències, tant pel que fa a l’estructuració i l’organització dels moviments com en el propòsit de la seva lluita podent arribar a establir una proposta de tipologies que situa la voluntat emancipadora en un extrem i la voluntat garantista en l’altre.

Moviments oberts, de base comunitària, de barri

En la dimensió simbòlica els nous moviments socials es caracteritzen per unes pràctiques i unes cultures organitzatives basades en l’obertura i l’accessibilitat en l’admissió de nous membres i la vocació inclusiva de les seves dinàmiques. En els moviments de famílies l’obertura és total: observem organitzacions molt lleugeres, amb un nucli motor molt reduït, una segona corona més o menys estable i una tercera corona molt àmplia de persones fluctuants que s’impliquen més o menys segons el seu moment vital. El fet que els moviments de familiars d’alumnes estiguin subjectes a la vida activa escolar dels seus fills i filles, fa que la “caducitat” dels lideratges sigui molt breu, i hi hagi una elevada rotació dels membres de l’organització en els càrrecs i les comissions de treball. La mobilitat es percep com una feblesa de l’estructura, però crec que constitueix en realitat un valor d’obertura i un antídoto respecte a l’endogàmia que moltes organitzacions de base comunitària acaben patint.

“També hem d’entendre que les famílies tenen una caducitat molt ràpida per que els fills creixen que no tenen interès. A la bressol és *visto i no visto*, per tant es molt difícil estructurar res una mica sòlid, a primària tens una mica més de recorregut però de seguida arribes a l’ESO. Una certa continuïtat te la donen el fet de tenir germans, que allarguen la vida del pare d’alumnes, però sobretot les estructures associatives que no siguin estrictament de les Ampes. Es a dir aquí qui ha estat donant cohesió és l’Associació de veïns”. *IC_tècnic_districte*

L'estructuració lleugera, no jeràrquica on les decisions les pren l'assemblea és també la característica de les plataformes de famílies analitzades, en les que gairebé mai les decisions es prenen per votació sinó que es dialoga fins a arribar al consens. Es tendeix a un lideratge múltiple o poc centralitzat i les relacions quotidianes acostumen a ser de respecte, reconeixement i reciprocitat.

“Hi ha un grup de gent que ens hem entès molt bé. Amb els camins escolars també va passar. Hi va haver un grup que vam treballar molt bé junts, t’hi dediques per que veus que avui ho entomo jo però un altre dia és un altre el que agafa la iniciativa i que tothom s’hi posa això ajuda molt, perquè si veus que la única que tira del carro ets tu al final dius aquí us quedeu”. *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-oest*

L'opció del consens com a dinàmica de funcionament, té una cara, la de la cohesió, però, tal com explica aquesta mare, també té una creu per que farà caure algunes reivindicacions de l'agenda:

“Posem en comú el que està passant, el que necessites, si pots donar un cop de mà a una altra escola...és això, això és perfecte! El problema és que per arribar a consens hi ha reivindicacions que s’han quedat pel camí, altres en les que no ens posarem mai d’acord, o que les escoles tenen interessos contraposats”. *EP_mare_plataforma_Escola del Centre-Nord*

El pes de les xarxes socials i la comunicació via internet contribueix enormement a l’horitzontalitat i el dinamisme d’aquestes organitzacions on l’opció de ser-hi virtualment, en períodes on la participació directa es complica, representa una gran avantatge. Són freqüents els xats virtuals per a debatre posicions, per a fer córrer informacions o per a compartir cartells, dissenys de samarretes o altres elements de difusió que a cada Ampa es multipliquen a partir dels models vituals.

El sentiment de pertinença, que és un altre dels trets distintius dels moviments socials, es forja des de la comunitat escolar, al voltant d’un espai amb una gran càrrega emocional i simbòlica on, en la intersecció d’allò privat amb l’esfera social, pares i mares dels amics i companys de les criatures, dels mestres que les eduquen, els monitors que comparteixen el lleure, els veïns que ens trobem a la plaça, es construeix un “nosaltres” teixit amb vincles forts, a vegades similars als de parentiu, perquè hi ha en joc la criança, la cura, el futur dels propis fills i filles. Els nous moviments socials, tal com s’han descrit en el marc teòric, compten amb espais de trobada significatius generats expressament per a teixir els vincles de la identitat col·lectiva. En el cas dels moviments de famílies en educació aquests espais són pre-existents, ja que són la base constituent de l’acció col·lectiva posterior:

“Això són pisos de protecció oficial i la meitat ens coneixem. I ens comentem les lluites del barri. Ja des del principi que estava a l’Ampa de l’escola de l’Est hi van haver reunions amb l’associació de veïns. Tots ens coneixíem.” *EP_mare_plataforma_escola de l’Est*

Sovint en el relat dels membres de la Plataforma o d’altres moviments, es mencionen els llaços personals i les relacions d’amistat, com a argument que permet sostenir la dedicació voluntària i el compromís a llarg termini. Es posa el capital emocional en joc a favor de l’acció col·lectiva. Fins i tot, seguint els arguments de D. Reay (2005b) respecte a la dificultat de convertir capital emocional i social en capital cultural, podríem aventurar que en l’espai de l’acció col·lectiva es fa la transferència entre l’elevat grau de compromís emocional que prenen les mares per l’educació dels fills en l’àmbit familiar, cap a l’esfera social i, atesa la naturalesa de les reivindicacions per a la qualitat de l’educació, aquest capital podria acabar esdevenint capital cultural per a les criatures.

“A vegades tinc la sensació de que perdem el temps. Però de fet ... som gent afí que veus que també en té ganes i que et fan sentir que no ets un pop en un garatge sinó que *bueno* quan un no en té tantes ganes, l’altre potser estira, i així anem fent”. *EP_mare_plataforma_escola de l’Est*

Una altra característica dels nous moviments és que mantenen autonomia política i econòmica, es a dir que no estan vinculats a cap partit ni sindicat ni reben finançament per part de l’administració ni d’altres corporacions. En el nostre cas, la independència és evident, malgrat hi hagi simpaties i afinitats declarades per certs partits o sindicats. En canvi quan comparem la dinàmica de la plataforma del Poblenou amb altres moviments, com l’Assem-

bla groga o el pacte educatiu a les illes Balears, observem que apareixen moments de crisi interna justament per la interferència de partits o sindicats respecte un moviment que es volia autònom. Abordarem la tensió específica entre moviments de famílies i sindicats en el proper apartat.

Pel que fa al suport econòmic, normalment els moviments de famílies s'autofinancen, i aquesta és la seva força (el cas més destacat el trobem en la caixa de resistència d'Illes per un pacte), però cal fer una salvetat en el cas de les Ampes i de la FAPAC, ja que com a associacions que són, poden gaudir de subvencions públiques, fet que, no hauria de ser incompatible amb mantenir independència de pensament respecte a les administracions finançadores.

La transversalitat i la transterritorialitat de les lluites és també una característica que comparteixen els moviments socials i els moviments de famílies, malgrat en els casos que hem observat a Catalunya, la seva escala sigui d'àmbit nacional i no internacional.

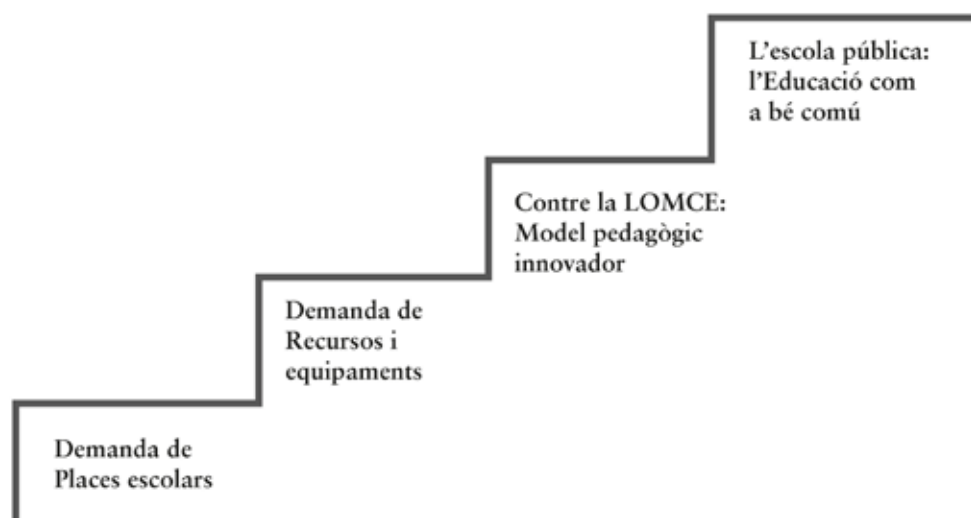
Construcció progressiva d'un relat

En la caracterització dels moviments socials la dimensió expressiva té una importància cabdal pel fet que el discurs respecte al diagnòstic sobre la situació de partida que es vol canviar, i al model ideal que es persegueix, es quelcom que es construeix col·lectivament i des de les bases. Aquests moviments, segons la descripció de Martínez i Casado (2013), dediquen recursos a la formació de les bases amb l'objectiu de l'apoderament de les persones com a subjectes polítics. Són freqüents en aquests àmbits les escoles d'estiu per a la formació de quadres. En el cas dels moviments de famílies la formació no té un caràcter tan intensiu ni un propòsit programàtic tan explícit, però sí que són freqüents les jornades de dissabte matí amb contingut teòric i pràctic, combinades amb accions reivindicatives o festives. En el cas d'Illes per un pacte, on les famílies participen conjuntament amb els docents, s'identifica en el relat l'escola d'estiu de "Ses Salines" a Menorca el 2014, com a moment fundacional. En el cas de la Plataforma per a l'escola pública del Poblenou cada reunió té un marcat caràcter pedagògic en el que els membres més experts transfereixen el coneixement necessari per a avançar i aprofundir en la lluita als membres novells, i en algunes ocasions conviden persones expertes per a formar-se (per exemple en les sessions sobre mapa escolar en les que van participar els membres de la FAPAC que ja ho havien dut a terme en altres zones).

Pel que fa a l'agenda dels moviments de famílies en educació, s'observa una progressió que va des de demandes immediatistes molt focalitzades a l'entorn escolar, fins a l'aspiració d'una transformació més sistèmica i holística, amb projecció de futur. La progressió s'associa al grau de maduresa del moviment en el sentit de que un itinerari més prolongat en el temps permet una base social més cohesionada i, en conseqüència, la confluència d'un grup de persones amb major capacitat d'anàlisi i proposta en l'elaboració d'un discurs, que requereix dels temps i dels espais per a compartir els significats, identificar els reptes i construir un relat compartit per tots els membres. En contraposició a la maduresa hi situaríem la joventut i la lleugeresa, en tant que estructuració feble, dels moviments.

La defensa de l'escola pública, i per extensió la defensa d'un estat del benestar que garanteixi uns serveis públics de qualitat i la denuncia de la privatització a mans del mercat com a amenaça, serà un dels punts clau en l'agenda dels moviments de famílies en educació, la majoria dels quals ho contemplen en la visió de l'organització. Però, segons el context polític i social, tal com hem vist en la narració del cas, el focus de la lluita es posarà a) en l'accés a l'escola i la distribució de les places escolars en el mercat educatiu, b) en la manca recursos i d'equipaments per una educació de qualitat, c) en el model pedagògic, contraposat al que propugna la LOMCE, o d) en la lluita per l'igualtat d'oportunitats des d'un concepte de l'educació com a bé comú.

Gràfic 7: progressió de l'agenda en pro de l'escola pública



Es tracta de quatre nivells de reivindicació que responen a una progressió d'escala sobre el camp de joc i de maduresa del moviment: les plataformes locals que agrupen les escoles del barri, com la Plataforma del Poblenou, o generades a partir d'una conjuntura determinada, com l'agrupació "Famílies sense escola" a la que ens hem referit en la narració del cas, normalment estan focalitzades al primer i segon punt de l'agenda (mobilitzacions per aturar la creació d'un grup addicional (bolet) a una escola o a la inversa, per aconseguir una ampliació de places en una escola molt volguda, protestes contra els barracons, reivindicació de nous equipaments). L'observació de camp permet afirmar que per a passar a reclamar igualtat d'oportunitats, equitat educativa i entrar a valorar críticament el model educatiu que proposa l'administració, calen estructures organitzatives més sòlides on la construcció d'un relat polític crític i propositiu sigui possible. I sovint aquest creixement té a veure amb la trajectòria del propi moviment al·lentada per la conjuntura política de cada moment. Dit d'una altra manera, el procés viscut des de la crisi econòmica, agreujat per les polítiques d'austeritat el 2008, esclata en el període 2011 al 2013 amb una mobilització unitària contra les retallades, al que a partir del 2014 s'hi afegeix l'amenaça al model d'escola pública amb l'aprovació de la LOMCE que porta a l'articulació, en el moment actual d'un discurs més ideològic, de defensa de l'escola pública:

"Jo diria que els primers anys van ser més contra les retallades, contra la LOMCE i ara estem en un relat més de defensar l'escola públic". *EP_mare_XEI*

"La pública no és només l'oferta de places; és molt més que això [en un discurs crític cap a un sector de la Plataforma]" *IC_presidenta AMPA_Escola del Sud-est*

Considero rellevant el nivell de metacognició d'aquestes dues mares que reconeixen l'evolució que han fet els seus respectius moviments (XEI i Plataforma) des d'una reivindicació molt centrada en la manca de recursos a una proposta de model i a una idea de l'educació com a dret.

Fins i tot en el discurs "pro-pública" s'explicita que per l'administració, el fet que hi hagi escola concertada suposa un estalvi i es denuncia la posició de l'escola pública en el model de doble xarxa escolar, com a reducte pels que no s'ho poden pagar, deixant al descobert un clar posicionament neoliberal que s'ha descrit en el marc teòric. Recordem la vinculació del marge d'elecció de centre, que apareix com a un dels eixos centrals en la pràctica totalitat de les reformes educatives occidentals (Agnès Van Zanten, 2007) i la tendència a la privatització que reclama l'agenda global neoliberal, i que S. Ball resumeix amb els conceptes de: "*competition, choice, devolution, managerialism, and performativity*" (S. J. Ball, 2010).

“Estic satisfeta d’haver aconseguit que la gent vulgui anar a la pública i veure com a nivell polític sembla que te diguin perquè seria més fàcil econòmicament que el qui pugui pagar-se la concertada vagi a la concertada, i la pública que quedi pels que no s’ho poden permetre. I clar, jo això, no ho puc permetre. Això es lo que em fa estar allà... *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-oest*”

Simbòlicament en el discurs de les famílies de la Plataforma, s’evoca “la pública” per fer referència a un bé comú que l’administració ha de garantir i que es veu amenaçat per “la privada” o els interessos privats, que poden materialitzar-se amb formes molt diverses.

“Teníem un problema greu aquí al barri, el regidor de districte convergent, amb tot el que porta la paraula convergent, portava els seus fills a les monges. (...) Avui el mateix t’ho dóna la pública i igual una mica millor. Si et mantens a la concertada desconeixes completament la realitat del barri”. *EP_pare_plataforma_Escola del Sud-est*

No és casual que la junta de la FAPAC llancés un vídeo per la campanya d’escolarització del curs 2016-17 on apareixien personalitats catalanes del món de la cultura, l’esport o la política dient la mateixa frase: “jo porto els meus fills a la pública”, en una campanya que col·loquialment responia a la idea “d’orgull de la pública”.

“Aquí el que ha fet molt mal es que hi hagués una concertada i no s’hagués tallat, perquè s’hi ha apostat per la mercantilització, com diuen molts companys meus. Ja no té sentit que existeixi la concertada. En realitat, per molt que diguin, ens han estat tancant línies de pública, i a la concertada no. Abans de donar-li a una concertada, deixa les línies de la pública. Jo la meva aposta quina és? O pública o privada, i res de concerts”. *IC_presidenta_FAPAC*

La Iniciativa legislativa popular⁹³ impulsada el 2014 per les Assemblees grogues, abundava en aquest punt proposant un sistema educatiu que superés la situació de doble xarxa d’escoles sostingudes amb fons públics i progressivament prescindís de les escoles de titularitat privada, a les quals els permetria fer activitat però sense finançament públic. Aquest punt va fer que la ILP no prosperés al Parlament, tal com hem esmentat en la narració del cas. En algunes ocasions en els debats dels moviments, es fa una referència tangencial al que en la LEC es descriu com a “contracte programa” per a referir-se al fet que els escoles privades- concertades s’haurien de fer càrrec de les mateixes necessitats socials que ara per ara absorbeix en un percentatge molt major, la pública. És un debat interessant i ple de matisos i controvèrsies:

P1: Home, nosaltres en principi sempre hem d’anar a favor de la pública, però si és per alleugerir la pressió del bolet a l’escola del Sud-oest podríem demanar que el posin a les monges de la rambla. M2: Jo com a mare, m’envien a les monges i els hi monto un pollo. No estic d’acord. P2: No crec que des d’una plataforma pro-pública haguem d’afavorir que creixin les monges. P3: Doncs jo no ho veig així. És en el sentit de que es mengin elles el *marron* del bolet. M2: Elles estarien encantades, no veus que són més clients a pagar!. *OP7_reunió_plataforma Poblenou_30/03/2016*

Fora de Barcelona, el conflicte d’escolarització el curs 2015-16, en lloc d’estar marcat per la sobredemanda i la manca de places escolars, patia els efectes d’un descenç demogràfic sostingut, sobretot a les zones rurals, que obligava al tancament de grups escolars, amenaça que el Departament d’ensenyament feia recuare en el sector públic, deixant intacte el sector privat. Front aquesta realitat els moviments de famílies es posicionen denunciant de nou la tendència a la privatització amb el lema “la pública no es toca”:

“El lema aglutinador durant la pre-inscripció podria ser “La pública no és toca” deixant clar que si volen tancar línies, tanquin les de la concertada”. *OP_assemblea groga l’Hospitalet_23/01/16*

En alguns discursos de persones amb un elevat compromís amb els moviments de famílies i una llarga trajectòria d’activisme, la defensa “de la pública” adquireix un valor substantiu: no li calen adjectius per a justificar-ho. Esdevé un model de compromís ètic i ciutadà que va més enllà de la condició de pare o mare. M’interessa especialment la veu d’aquest testimoni perquè il·lustra la progressió dels quatre graons del gràfic 7, en l’escala de les reivindicacions:

93 Consultable a: <http://www.ilpeducacio.cat/>

“Jo sempre ho he dit, jo em vaig posar a l’Ampa o a la Plataforma no per a aprofitar-me’n demà. Jo no vinc a lluitar aquí per uns instituts perquè els meus fills van a 5è o a sisè i els instituts els vull per ara mateix. No. Això no em serveix. Has de lluitar sempre per l’escola pública, la bressol, la secundària fins i tot la gent que no té fills. Escolta, en la manifestació que vam fer l’any passat de la cadena que vam unir els dos solars ostres ens va *apoiar* la “Flor de maig”, aquests no són del col·lectiu fill únic, aquests no tenen ni fills, però estaven defensant una causa justa...ostres els pilars de la societat, un d’ells és l’educació i això ha d’*abarcar* tota la societat”. *EP_pare_plataforma_Escola del Sud- est*

Vinculada a la defensa de l’escola pública, laica i catalana apareix l’oposició a la LOMCE, que en si mateixa seria contrària a aquests tres eixos programàtics, i que es focalitza en dos aspectes en l’agenda dels moviments: el de l’erosió de la participació democràtica per haver deixat a les famílies sense capacitat de vot en el Consell escolar i el de l’aplicació d’unes proves externes que, segons l’opinió d’un sector de pares i mares, col·lisiona amb un model educatiu obert i no dirigista.

“Ojo, que de vot no en tenim ningú. Això s’ho va carregar la LOMCE...per això hem d’oposar-nos a la LOMCE i això se’ns ha passat...” *OP11_reunió plataforma Poblenu_01/06/16*

Els moviments alhora són crítics amb la posició del govern de la Generalitat que si bé s’oposa a la LOMCE per aspectes com l’agressió al model lingüístic de Catalunya, assumeixen altres propostes clarament conservadores i favorables al mercat.

“El que passa és que aquí a Catalunya el rollo de la LOMCE és molt ambigu. I els relats i la informació és completament contradictòria. Començant perquè la primera que va dir que seria insubmissa a la LOMCE va ser la Consellera. I amb el tema de les revàlides passa igual. Aquí diuen que seran les proves PAU de sempre i que no canviarà res però a nivell estatal avisen que si els alumnes no fan la revàlida de 4t no tindran el títol de graduat de l’ESO.” *EP_mare_XEI*

En la jornada que va organitzar Assemblea Grogga de Gràcia juntament amb la XEI per a debatre el tema de les proves i l’avaluació, apareix un discurs “antisistema” molt propi d’aquell context que centra l’oposició a la LOMCE en la idea de privatització de l’escola pública:

“Quan buscàvem arguments de lluita per a la jornada d’avui van aparèixer coses com: No a aquest model d’avaluació empresarial. Se’ns aplica el mateix barem que a la indústria. És un sistema d’avaluació no per a millorar sinó per a seleccionar i segregar. És el mateix la LEC que la LOMCE”. *OP_Jornada XEI_Gràcia_27/02/2016*

És rellevant observar la progressió de nivells en l’agenda, seguint l’escala del gràfic 7, en el discurs dels membres de la Plataforma del Poblenu, quan en reprendre l’activitat el curs 2016-17 es formula el repte de focalitzar-se en l’oposició a la LOMCE i no centrar-se tant en el tema de les places escolars. D’acord amb l’esquema l’oposició a la LOMCE es trobaria en un estadi de reivindicació sistèmica, d’abstracció i de projecció a llarg termini que està lluny de les reivindicacions immediates. Segurament això explica que sigui un tema que, tot i reconeixent la seva importància, no es prioritza ni a la Plataforma ni a les reunions de les Ampes:

“Una cosa que sempre deixem pel final m’agradaria que ho entoméssim des del començament de curs, que són les mobilitzacions contra la LOMCE. La campanya conjunta per les proves l’any passat ens va agafar molt a última hora. Hauria de ser un dels reptes importants de la Plataforma”. *OP13_reunió plataforma Poblenu_21/09/16*

“Va costar a la meua escola aconseguir parlar del tema de la insubmissió a la LOMCE. Jo ho portava a les reunions de la junta però altres temes més urgents sempre passaven al davant i no hi havia temps”. *EP_mare_plataforma_Escola de l’Oest*

Els propis impulsors de la insubmissió a les proves reconeixen que per a fer aquest pas cal una consciència política que avui per avui no tenen les famílies ni està en el relat de les Ampes:

“A l’escola del Centre hi havia vuit mares de sisè convençudes, però després de la reunió amb l’inspector es van acollonir i al final van fer presentar els nens a les proves. No hi ha gens de consciència política”.

Finalment la lluita per combatre la segregació, en l'escala de progressió de l'agenda es situaria en el darrer estadi, on sota el lema "l'educació com a bé comú" s'inclou la promoció de la igualtat d'oportunitats i la denúncia de les desigualtats. En aquest cas serà FAPAC qui lideri aquesta lluita, posant de manifest com un discurs amb major voluntat de canvi sistèmic es correspon a una organització amb una major maduresa estructural, pels seus anys de trajectòria, pel seu nivell d'implantació al territori i la seva àmplia base social i per la fidelitat a la missió fundacional a favor d'una escola pública, laica i catalana. En la reunió de la junta de FAPAC del 22 de gener de 2016, s'expliciten dues qüestions rellevants: que s'han trobat molt poc recolzats en la lluita contra la segregació per part del col·lectiu docent, tant moviments de renovació pedagògica com sindicats, i que, a diferència dels que fan discursos rectòrics en aquest àmbit (en referència a alguns partits polítics que han tret la bandera de l'equitat educativa durant la campanya electoral), ells venen amb propostes concretes per que l'administració actui amb contundència a favor de l'equitat:

"La igualtat d'oportunitats és cabdal, és un dels temes que ens ha preocupat més com a FAPAC i ens hem trobat molt sols batallant això. Perquè et pots trobar sindicats que en parlin però el primer punt que cau és la segregació. El tema de la segregació, quan hem anat a les comissions de garanties de l'escolarització hem trobat hostilitat manifesta per part de la inspecció, per part dels mestres que ens han titllat d'exagerats...et deien que no n'hi havia per tant, potser s'han acostumat a aquestes situacions... La nostra proposta és augmentar l'heterogeneïtat a les aules. Hem passat de demanar una reserva de percentatge d'alumnat amb Necessitats educatives especials. Nosaltres el que plantejem es a la inversa: posar un màxim, es a dir, posar unes places de reserva no per les NEE sinó pels alumnes autòctons de classe mitja de manera que sigui 8 places, i que si no s'arriba a les 8 places aquestes escoles tinguin ratios de 18 alumnes per aula. *OP_espais institucionals_junta FAPAC*

En aquesta mateixa sessió de treball apareix el conflicte ingerent a les organitzacions que representen les famílies entre l'interès particular i l'interès col·lectiu en termes d'equitat. S'expressa en el següents termes:

"A sant Andreu quan arriba al matriculació es fan unes barbaritats de gent fent cua perquè només volen unes determinades escoles i es creen unes diferències entre famílies, i entre projectes que és bo i que no és bo. M'entens? I nosaltres com a FAPAC nosaltres hauríem de liderar un discurs de que no s'han de generar enfrontaments entre famílies. Perquè hi ha famílies que demanen afegir una línia nova en una escola quan a l'escola del costat hi ha places buides?" *OP_espais institucionals_junta FAPAC*

Si bé l'equitat ha estat present tradicionalment a l'agenda de FAPAC, en el cas de la Plataforma, les tensions internes entre el col·lectiu que defença un dret preferent d'accés a les escoles i instituts de major prestigi i el col·lectiu que insisteix en que la missió de la Plataforma es treballar pel bé comú, ha estat present al llarg de tota l'observació de camp focalitzada en el que hem anomenat el conflicte per "l'adscripció única" que s'ha explicat en la narració del cas.

"Està clar que estem en desacord intern a la Plataforma sobre el tema de l'adscripció única, i ja es veu que no aconseguirem una postura unitària com a Plataforma. Per això posem la reivindicació d'una sessió informativa a can Felipa i així evitem que ens apretin a que ens posicionem com a Plataforma. Hem d'acceptar que a vegades no arribem a consens. Tampoc tinc molt clar que una decisió com aquesta que afecta tant a les famílies, ens competeixi a les AMPA o a la Plataforma resoldre-la. No es que no hi hagi acord perquè pensem que la decisió d'adscripció única sigui irrevocable. És perquè aquí dins hi ha interessos contraposats en aquest aspecte. *OP2_reunió Plataforma Poblenou_18/11/2015*

El to autojustificatiu de la persona que parlava en aquesta reunió on es posa de manifest la polarització dels interessos, encaixa amb el de l'entrevista realitzada a l'actual conseller d'educació del districte, que anteriorment havia estat membre de la Plataforma, on apareix amb sinceritat aquesta absència, però es justifica perquè la segregació "no generava problemes" des del seu punt de vista, que evidentment no és el dels que l'han patida:

P. Des de la Plataforma hi ha hagut accions per l'equitat o per evitar al segregació escolar?

R: No, realment estàvem ficats en altres històries i això no generava problemes. IC_tècnic_conseller_districte

S'ha posat de relleu tant en el marc teòric com en la descripció de context la rellevància dels darrers informes del Síndic en matèria de segregació i el fet que les agendes polítiques incorporessin el punt de l'equitat en els programes, de manera que des de les plataformes de famílies, en aquet cas la de nou barris organitzada com a Assemblea grofga, se'n comencen a fer ressò:

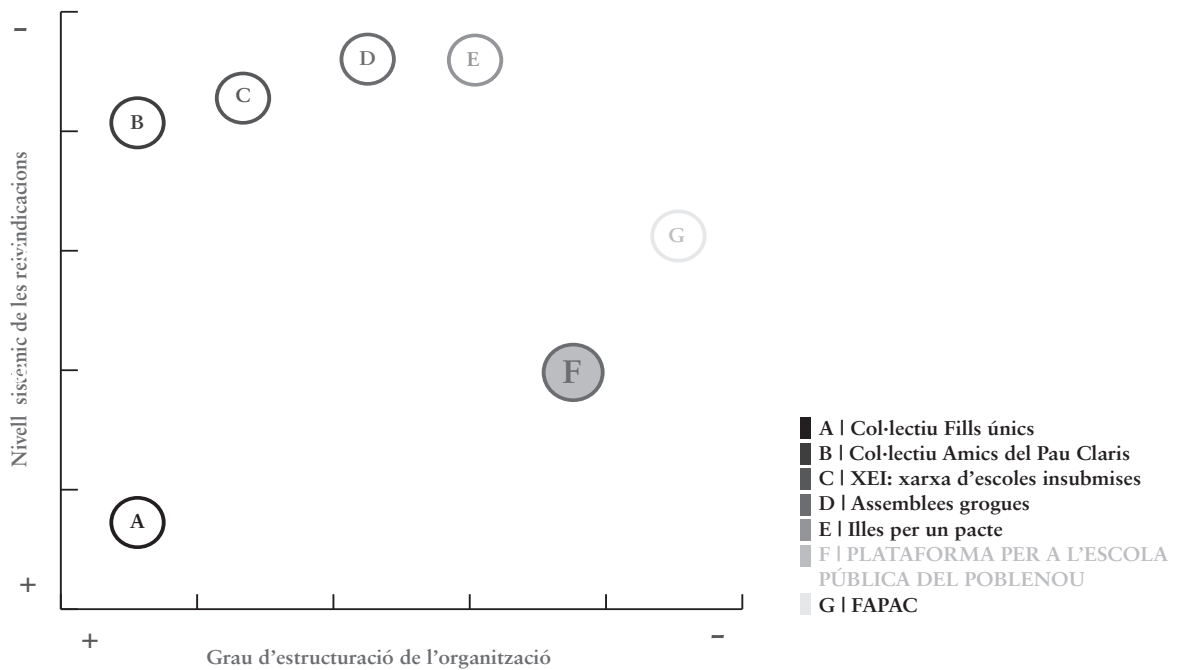
“El tema de segregació es comença a viure en els darrers anys i justament ahir a la reunió de l'Assemblea grofga vam proposar fer una jornada sobre la segregació escolar a Nou barris, perquè comença a ser preocupant... “EP_pare_activista_AG_Nou Barris

Fins aquí s'ha analitzat l'agenda de punts que es reivindiquen en cada nivell de l'acció col·lectiva, i a continuació s'analitzarà el paral·lelisme entre el nivell d'estructuració organitzatiu de cada col·lectiu i l'abast de les millores que persegueixen, si són sistèmiques o focalitzades en qüestions concretes i d'execució immediata. Finalment es dibuixaran unes tipologies que transitin del pol de l'emancipació al de les garanties de la qualitat del servei. La qüestió de l'equitat, que és central en la tesi es reprèn més endavant en veure els resultats de la tria d'escola i la configuració del mercat i en les conclusions finals.

Tipologies i dinàmiques dins dels moviments de famílies en educació

Si bé els moviments de famílies en educació es corresponen amb la caracterització dels nous moviments socials en els aspectes organitzatius i d'estructura i en la dimensió expressiva no tots es comporten de la mateixa manera ni tenen les mateixes trajectòries o dinàmiques de funcionament. En el gràfic 8 es mostra un eix de coordenades on la línia vertical representa el nivell de les agendes de cada col·lectiu, seguint l'escala de progressió de les reivindicacions que hem plantejat més amunt, essent el nivell més baix el més local i immediatista, que es centra en la demanda de places escolars o accés a certes escoles, seguit per la demanda de qualitat, la demanda de model i situant en el grau més alt la reivindicació sistèmica de l'educació com a bé comú. En la línia horitzontal hi hauria una gradació del nivell d'estructuració, situant a l'esquerre aquelles organitzacions molt lleugeres, fluctuants i conjunturals (gairebé pensades per fer campanyes de pressió), i en l'extrem de la dreta les organitzacions amb personalitat jurídica, estructura estable i trajectòria sostinguda en el temps. S'ha posat en relació el cas del Poblenou (lletra F) amb la resta de moviments estudiats per tal de tenir una perspectiva situada que permeti una anàlisi a partir de la comparació.

Gràfic 8: tipologies de moviments de famílies segons nivell d'escala en l'agenda de reivindicacions i grau d'estructuració



Es fa difícil determinar una tipologia on hipotèticament es pogués establir una correspondència entre un nivell elevat de reivindicació, amb un propòsit de transformació del sistema educatiu, respecte la maduresa de l'organització (que equivaldria a una trajectòria estable durant anys, estructura formalitzada, acció planificada, base associativa forta) ja que si bé podem identificar tendències hi ha casos que s'escapen de la classificació. En l'extrem esquerre de l'eix de coordenades hi trobem tres col·lectius d'estructura molt feble i que s'han fet presents en l'escenari públic gràcies a les xarxes socials i els mitjans de comunicació, i en canvi persegueixen objectius molt diversos: (A) Col·lectiu Fills únics pretén un canvi de baremació en la normativa d'accés per a poder triar escola, (B) el Col·lectiu Amics del Pau Claris es mou per la lluita contra la segregació escolar i (C) la XEI, propugna la insumissió al model educatiu que proposa la LOMCE. En la franja central hi hem situat les plataformes amb un nivell d'estructuració mitjà, que pel fet d'agrupar Ampes o altres organitzacions es poden considerar organitzacions de segon o tercer nivell, però la seva estructura no és estable en el temps sinó que apareixen reactivament en un moment de protesta per una crisi educativa important, i la seva vitalitat anirà molt vinculada a la reacció front polítiques educatives que es llegeixen com agressions al sistema públic. Hem situat en aquesta franja les Assemblees grogues (D) i el col·lectiu d'institucions aplegades pel pacte educatiu a les illes Balears (E). Es tracta de dues formacions de base social molt àmplia i diversificada, que neixen reactivament per una situació donada, però amb el temps acaben generant una dinàmica de treball estable i es marquen un propòsit de transformació sistèmica de l'educació recollit, en el cas de l'assemblea groga amb la ILP per una nova llei d'educació catalana, i en el cas de balears, on gràcies a una organització molt transversal i ben travada, s'acaba aconseguint un pacte educatiu que assoleix un ampli consens social. En la banda de les estructures més sòlides hi hem situat la Plataforma del Poblenou (F) per la seva llarga trajectòria i base vinculada a la coordinadora d'Ampes i a l'associació de veïns, per la formalització del seu funcionament i l'espai de governança i reconeixement assolit entre les administracions educatives. En canvi el seu nivell de reivindicació molt sectorial i localista, no es correspondria a la maduresa que presenta com a organització. Per últim (G) situem a la FAPAC en l'extrem esquerre, amb més de trenta anys d'història i una estructura que per algunes persones de les bases és excessivament pesant i burocratitzada, estructurada a base de plataformes territorials per tot Catalunya, que al seu torn agrupen les Ampes de cada municipi, i un propòsit polític que, si bé durant molts anys s'havia mantingut en la vo-

luntat d'enfortiment del sector famílies dins del sistema educatiu, reivindicants més presència en els espais institucionals i dinamitzant i prestant serveis de suport a l'acció de les Ampes, en els darrers temps es proposa obertament objectius emancipadors, alhora que es fa ressò de reivindicacions afins. Només cal fer una ullada a la web de la FAPAC per a trobar-hi les crides de la XEI en relació a la insubmissió a les proves, el recolzament a la ILP quan aquesta estava activa, o les campanyes a favor de l'escola pública.

Veiem per tant que l'estructura no és condicionant dels objectius polítics de cada moviment, en el sentit que una major estructura o base social consolidada amb el temps no es condició per una major amplitud en les propostes, sinó que la tendència afirmaria que aquelles plataformes de segon o tercer nivell que tenen base associativa àmplia gràcies a les organitzacions locals o sectorials que agrupen, però “encara” no tenen “els peus de fang” per una estructura jeràrquica poc àgil, com la XEI o les Illes per un pacte, són les que fan propostes de major calat transformador i d'un elevat grau d'innovació social. En el proper capítol afegirem la variable de la capacitat d'agència que acabarà de tancar una proposta de classificació amb els ouputs que cada model d'organització és capaç d'assolir.

Atès que parlem de moviments vius i orgànics, les tenions i dinàmiques internes són les que aniran marcant unes opcions o unes altres, tant en el nivell de les propostes polítiques, com en el nivell del funcionament intern, per aquet motiu, tanquem l'intent de creació d'unes tipologies incorporant la perspectiva de la gestió quotidiana dels conflictes i l'emergència dels lideratges, que és el que finalment configura la cara visible de l'organització. Es posaran de manifest els riscos de l'assemblearisme, on es pot produir l'efecte pervers de fer emergir personalismes i diluir les responsabilitats compartides alhora que pot comportar un aleniment de la presa de decisions que acaba fent perdre eficàcia al moviment (Martínez & Casado, 2013). Per aquest motiu Villasante (2017) destaca que l'auto-reglamentació dels processos de presa de decisions dels grups auto-organitzats on no hi ha jerarquia, és la clau d'una dinàmica productiva. En la Plataforma per a l'escola pública del Poblenou durant el curs 2015-16 han estat recurrents els debats interns i les contradiccions al voltant d'aspectes com la representativitat en la presa de decisions. Com es gestiona el relleu intern i la incorporació de nous membres? Com es gestiona la representativitat (discernir si es parla en nom de l'Ampa o en nom propi)? Com es resol la tensió entre els interessos particulars de cada Ampa i els col·lectius? Com es construeix l'agenda?

Veurem que es prenen decisions, no explicitades però que operen ajudant a superar moments d'impàs, com el fet de no sotmetre els temes a votació i prendre totes les decisions per consens, o la pràctica de respectar els tempos de cada una de les Ampes representades a la Plataforma per tal de no tensar massa la corda, deixant madurar els temes polèmics. Al llarg d'un curs de presència en les reunions de la Plataforma, he pogut observar com s'evita la polarització respecte als temes conflictius i abans de forçar una decisió del tipus estem amb A o estem amb B, s'acorda aplaçar el comunicat com a col·lectiu i s'avança per un espai neutral fins que aquell tema acaba decantant cap a A o cap a B per pròpia inèrcia, i pel treball de “cuina” teixint complicitats en els espais informals, tal com s'ha vist amb la polèmica de l'adscripció única o amb l'oposició a la segona línia a l'Escola del Sud-oest, que finalment han acabat decantant a favor de l'interès general.

La tensió que genera una gestió del temps orientada al llarg o mitjà termini, o a la immediatesa dels resultats, ha aparegut en diverses ocasions posant de manifest com el grup de persones estables, que hem anomenat nucli dur de la Plataforma, té molt clar que un moviment social vol temps llargs d'actuació perquè es basa en la construcció de complicitats, de xarxes, d'interlocucions, de discurs compartit:

“El problema és que els resultats de la Plataforma no son visibles ni a curt *plaç* ni a mig *plaç* i jo crec que es una mica anar fent, anar fent de mica en mica, anar fent anar fent i ja sortiran els resultats. La Plataforma és un treball del dia a dia, es un treball d'aquests *lento* però *sin pausa*”. *EP_pare_plataforma_Institut del Nord-oest*

En diverses ocasions les meves notes de camp recullen la dificultat de gestionar un moviment obert en el que, segons el moment del cicle escolar s'hi afegeix en persones mobilitzades per problemàtiques d'escolarització que els afecten en primera persona. Recullo una nota de camp del mes de novembre, quan es publica l'oferta de places escolars, i una del mes de febrer quan ja es coneix la normativa d'accés i tothom fa càlculs de probabilitats per entrar en els centres educatius desitjats.

Comencen súper puntuals, a les 19'05 ja estan totes les cadires del voltant de la taula ocupades i la gent que va arribant ha d'anar a buscar cadires fora i afegir-se a la conversa que ha començat precipitadament. Molta gent porta informació del que ha parlat amb la seva AMPA, o que han cercat documentació o que han fet les cartes que havien acordat. Tota la reunió tindrà aquest to tens i desorganitzat amb moltes converses que es sobreposen i dificultat per portar un fil comú. Ricardo i Sebas són els que exerceixen un major lideratge. Assisteixen 18 persones (7 més que a la reunió de fa quinze dies).

OP2_reunió Plataforma Poblenu_18/11/2015

El fet de que avui hi hagi aquestes persones noves fa que es reiterin aspectes que en altres sessions ja havien quedat resolts. Hi ha un cert aire de cansament per la sensació d'estancament amb els mateixos temes.

OP5_reunió plataforma Poblenu_17/02/2016

Es tracta de dues reunions en les que el neguit per obtenir les places escolars desitjades mou a un grup de famílies a apropar-se a la Plataforma amb la intenció de ceure recolzades les seves aspiracions, i els membres estables, si bé celebren l'ampliació de la base social, es veuen en l'obligació de reconduir les opinions fragmentades i no alineades amb el discurs propi de la Plataforma sense enfrontar-s'hi. D'aquí, la sensació de cansament o de retorn al punt d'inici que s'escolta sovint.

Una segona tensió té a veure amb la representativitat i el conflicte d'interessos i que es va fer palès arran de la proposta d'adscripció única el curs 2015-16, en que l'administració proposava que les 11 escoles de la zona poguessin accedir amb igualtat de punts als 4 instituts, trencant així la preferència de tres de les escoles per l'institut del Centre, que és amb distància el més valorat a la zona pel seu grau d'innovació educativa:

“Viqui: Jo no he vingut aquí a defensar els meus interessos. Fa sis anys que estic aquí quan els meus fills encara eren petits. Jo estic representant la meva AMPA. Ricardo: Això de la representativitat és molt relatiu... els que parlen molt pel watzap no són la veu de la majoria. Viqui: Serà si heu fet una votació prèvia dels punts a tractar abans de venir. Jo moltes vegades passo enquestes als pares per saber com es posicionen. Ricardo: Això a la meva AMPA amb el que ens costa organitzar-nos és impossible. Viqui: Quan es prengui un acord com a Plataforma si que hauríem de garantir la representativitat.” *OP1_reunió Plataforma Poblenu_04/11/15*

Malgrat el diàleg que acabem de veure està centrat en la qüestió de la representativitat i pretén dirimir si les persones presents a la Plataforma parlen amb veu pròpia o només transmeten decisions que prèviament s'han consensuat en les respectives Ampes (debat que mai s'ha acabat de tancar d'una manera formal), el que hi ha a l'aire és si el posicionament final de la Plataforma respecte a un tema que apunta directament a la igualtat d'oportunitats, pot acabar desplaçant-se cap als interessos exclusius d'un grup d'escoles.

El cas de la creació d'una nova línia escolar a l'escola del Sud-oest, que va esclatar el març del 2016, presenta una tensió similar entre conflicte d'interessos: tant la direcció de l'escola com de l'Ampa s'oposen dràsticament a la segona línia, pel fet que veuen que les obres

d'enderroc de l'església on s'ha de construir l'ampliació de l'escola van per llarg, i ateses les necessitats d'escolarització de la zona, el Consorci d'educació de Barcelona (CEB) el curs vinent ja obrirà el grup addicional (bolet) a P3 sense disposar de l'espai suficient. Aquí la dicotomia de la Plataforma és entre acceptar una nova línia escolar a futur o negar-s'hi per les poques garanties i la "incomoditat" que generarà en els estudiants actuals de l'escola. Es fa evident la paradoxa d'haver estat exigint increment de places escolars estructurals i en el moment en que s'ofereix l'oportunitat rebutjar-la per les males condicions amb les que es durà a terme.

"P1: Crec que com a Plataforma hem de seguir apretant per a que es construeixi una nova escola. P2: Si però la reivindicació l'hem de recolzar amb dades a la ma. M1: De moment tenim una dada en contra: aquest any a Catalunya es tanquen 60 grups de P3. P2: Ens cal un sol relat. Si anem a la mobilització hem de saber que volem! M2 (nova): I si fem una acció per a uns espais escolars dignes lligant la precarietat dels mòduls? La M1 mostra el cartell groc "no som sardines" i diu que ja estan anant per aquest camí. (...) M3: Doncs no li donem més voltes i demanem una plaça pel barri on hi ha l'església i així segur que no li posen el bolet perquè no hi haurà possibilitat d'ampliació. P4: Discrepo. Una cosa és lluitar per l'educació pública i l'altra és renunciar a fer una escola en el solar de l'església. OP7_reunió plataforma Poblenou_30/03/2016

La tensió entre l'interès particular i l'interès general, a la qual hi aprofundirem més endavant en el capítol dedicat a les estratègies de clausura social, serà present en totes les reunions de la Plataforma i s'endurà gran part de les energies del nucli dur que, tal com hem vist, s'erigeix en garant del propòsit a favor de l'educació pública. Hem insistit en diferenciar les accions puntuals de famílies preocupades per obtenir una plaça escolar en l'escola desitjada i els moviments de famílies per la millora de l'educació pública. Amb l'aparició de pares i mares que han de pre-inscriure els seus fills a P3 o a primer de l'ESO a les reunions de la Plataforma aquesta diferenciació pren cos i s'explicita clarament per part dels propis protagonistes:

"Avui és una reunió diferent, normalment com a plataforma tenim una llista de temes per a defensar l'escola pública del barri...voy a lo que iba...y no os estoy acusando de individualistas...pero en realidad tenemos que dar el paso y salir del "que es lo que me está pasando a mí". Os animo a relajar y participar en la movilización, estar encima de que se cumplan las promesas, etc. Al final, amb la pre-inscripció és evident que algú pilla. Anem a criticar la falta de previsió de l'administració per la manca de places, i no a defensar la tria del model pedagògic". OP9_reunió plataforma Poblenou_04/05/2016

Seguint aquesta reflexió d'un dels líders naturals de la Plataforma, que explica que la dinàmica "normal" de les seves reunions de la Plataforma passa per fer una llista de temes comuns en relació a les amenaces de l'escola pública, és interessant veure que quan iniciem un nou cicle escolar, és el moment de deixar enrere les distorsions i les casuístiques particulars del curs anteriors i recupar l'agenda. Això és el que va passar a la primera reunió del curs 2016-17 i que queda recollit en l'acta que, com és habitual, pren la persona que fa de secretària i envia a tots els membres la setmana següent:

"Primer fem una roda de centres explicant la situació de principi de curs en quant a substitucions, hores de vetlladors..."

Repassem els temes principals que necessiten seguiment:

- Ampliació de l'escola del Sud-oest: no enderroquen l'església fins que es faci efectiva la compra.
Inici de curs als barracons de l'Inst. del Nord-oest: menjador endarrerit una setmana, falta de material: ordinadors, pista de basquet sense condicionar. Les obres de l'edifici definitiu no han començat l'1 de setembre com havien promès. Demanem que enviïn el PDF del projecte a la Plataforma.
- Ampliació escola Oest: Improvisació, mestres obrint capsos encara...

- Previsió del 2n. Institut pel proper curs: S'acorda que els membres de la Plataforma portin les dades actualitzades d'alumnes de 6è. per la propera reunió.
- Objeció a proves LOMCE: Es demana que portin material. En Quim enviarà l'enllaç de la informació que pengen a la pàgina web de l'AMPA de l'escola.
- Demanar que ens informin del projecte de totes les escoles i instituts del barri "Aprenem en xarxa".

Per tot això, demanarem reunió amb el Districte".

OP13_acta reunió plataforma Poblenou_21/09/16

Recordem que s'ha tancat la narració del cas fent referència a la dinàmica cíclica del sistema escolar on cada setembre s'obre un nou curs i sembla que tot es recomença des de zero, però queda l'interrogant a l'aire de si en efecte s'està avançant en espiral, es a dir, cada curs passem per les mateixes estacions però creixem en les aspiracions polítiques, o bé ens trobem encallats en un bucle reiteratiu que pot acabar esgotant el moviment. En les conclusions reprendrem aquesta qüestió incorporant els efectes no previstos de les mobilitzacions en el balanç de resultats.

Moviments emancipadors vs moviments garantistes

En la dimensió política és on trobem més discrepàncies entre el model de teòric que descriu els nous moviments socials (Martínez i Casado, 2013) i el que hem observat respecte els moviments de famílies en educació a partir de la recerca. La diferència rau en el canvi social que es proposen uns i altres, ja que els primers persegüen una transformació radical del sistema i, atès que en la majoria dels casos parteixen d'una situació d'opressió, s'autodesignen com a moviments emancipadors, en el sentit de cerca de la llibertat i la pretensió de subversió de les relacions de poder. En el cas dels moviments de famílies, si bé en algunes organitzacions, tal com acabem de veure es persegueix la garantia del dret a l'educació en el sentit més literal del terme, i es pretén recuperar un nivell de democràcia real en el sistema educatiu, no ens situem en una posició antisistema. En el cas dels moviments de famílies, tant els discursos com les estratègies es mouen entre el que és utòpic i el que és possible, i en cap moment prenen formes revolucionàries que posin en perill l'ordre establert, malgrat en algunes ocasions voregen els límits de la legalitat amb les seves accions.

La base de les estratègies dels nous moviments socials és una mobilització confrontativa i transgressora que normalment rep resposta repressiva per part dels estats, front la qual tenen capacitat de resistència. L'ocupació de les places arreu de l'estat espanyol el 15M de 2011 respondria a aquest patró de mobilització, de la mateixa manera que l'ocupació de les escoles el diumenge 1 d'octubre de 2017 pel referèndum per la independència de Catalunya va ser clarament un desafiament a la legalitat. En les dues ocasions es tracta de moviments massius de confrontació amb el poder, que van patir repressió, i van ser capaços de resistir simbòlicament més enllà de la dissolució física en el moment del xoc. És il·lustratiu però, que es tracti de casos en els que les famílies hi són presents, però formant part de moviments d'abast polític més ampli. Són una peça important en la mobilització però, ni de bon tros, la principal. Les estratègies dels moviments de famílies que hem relatat en el capítol anterior si bé tenen una base de desobediència, com en el cas de la insubmissió a les proves externes, en les tancades contra les retallades o en la vaga indefinida contra el TIL a Balears, no comprometen ni la seguretat dels que hi participen ni la de les autoritats. El més freqüent són mobilitzacions on es pot participar en família. Amb la presència dels infants, en les manifestacions legals, pacífiques i de caràcter festiu, les jornades, els actes al carrer, les cassolades de protesta, o les estratègies en l'àmbit de la comunicació com l'enviament de cartes massiu, la presència activa en espais institucionals, els murals i les pancartes en els espais públics o la presència en els mitjans de comunicació. Accions per les quals no s'ha patit mai repressió, i que en el fons cerquen fer pressió per obtenir espais de diàleg i d'entesa amb l'administració més que la confrontació antisistema.

És per tant en la dimensió política, tant pel que fa al propòsit com en relació a les opcions polítiques que es prenen, on es posa de relleu una diferència fonamental entre els nous moviments socials i els moviments de famílies en educació, que és la que hem situat en la dicotomia: “moviments emancipadors” versus “moviments garantistes”, en el títol d’aquest apartat. De totes maneres, si apliquem els indicadors que distingeixen aquests moviments, trobem que algunes de les opcions dels moviments de famílies es troben a la frontera. El col·lectiu de Fills únics i el d’amics del Pau Claris han quedat fora d’aquest anàlisi pel fet que són massa reduïts i puntuals per a considerar-se moviments.

Taula 21: distinció entre moviments de famílies orientats a l’emancipació social o a la garantia de la qualitat del sistema

Emancipatòri	Garantista
La dissidència i l’inconformisme com a manera crítica d’estar al món.	Reclamen espais de governança i participació directa a l’administració
Propositiu: formulen reivindicacions o propostes que llancen al sistema polític.	Contenciós: activisme negatiu, basat en la queixa, el rendiment de comptes i el “que paguin pel que han fet” adreçat a la classe política
Qüestionen allò inqüestionable, desnaturalitzen formes hegemòniques de poder instituint aportant pensament alternatiu.	Reclamen participar en el disseny i les polítiques públiques
Proposen models alternatius al capitalisme des del discurs de la sobirania i la gestió comunal dels recursos.	Reclamen més recursos i exigeixen millor qualitat i equitat en els serveis públics
Qüestionen la compatibilitat entre la democràcia i el capitalisme	Denuncien la tendència a la privatització i la incapacitat de l’estat per controlar les lògiques del mercat.
L’espai col·lectiu de decisió on pensar el com ho fem té tan de pes que l’horitzó on es vol arribar	Es pacta l’agenda i l’estratègia més que les pràctiques que haurien de determinar la cultura de l’organització

Font: elaboració pròpia

El discurs de la dissidència l’identifiquem només en la XEI i l’Assemblea Groga, ambdues organitzacions amb un clar arrelament en el moviment dels indignats del 15M, són les que forcen més les costures del sistema i es situen a l’extrem més radical, respecte la resta de moviments de famílies que pretenen millorar el sistema des de dins i conjuntament amb els representants de les institucions. Podem afirmar que tots els moviments de famílies són capaços de fer propostes en l’àmbit polític, es a dir, no només es queixen de l’ordre establert sinó que construeixen propostes de millora, però l’àmbit discursiu que els hi és més comú és el de la denuncia de les vulneracions del dret a una educació pública i de qualitat per a tothom. En aquest sentit sovint funcionen com els comitès de defensa o de garanties dels drets que coneixem en altres àmbits ciutadans, i que en aquest cas estarien centrats en la justícia educativa. El rendiment de comptes, la transparència, la reivindicació de més veu en els espais de presa de decisions són els tets característics d’uns moviments de famílies que, seguint l’expressió de J. Subirats, estarien reivindicant més qualitat de servei públic que un exigü estat del benestar està deixant de garantir. Però si en alguns aspectes es troben a la frontera amb els moviments emancipadors és perquè el model educatiu (ho hem vist abastament en la revisió de pensadors com Sen, Tedesco, Mirieu, Nussbaum, Fraser, Bauman, Bourdieu entre d’altres) és el reflex i la projecció del model de societat que volem. D’aquí el calat i la profunditat sistèmica de les propostes educatives. Tedesco afirma amb contundència que

el gir d'un enfoc tecnocràtic de l'escola cap a una escola orientada a la justícia social, en la mesura que violenta les tendències de pensament hegemònic dictades pel mercat, requereix una presa de consciència clara i gairebé militant (Tedesco, 2008). És en aquet sentit que una lluita per un model educatiu equitatiu, lliure i inclusiu esdevé emancipadora en si mateixa.

Dins de l'intent de caracterització dels moviments de famílies val la pena tenir en compte el pes del capital cultural i social de les persones que constitueixen cada col·lectiu (i que finalment s'aglutina en forma de capital social del col·lectiu) i que té a veure amb els valors que comparteixen, les coneixences i relacions en el camp de joc de que disposen, les expectatives que persegueixen, les habilitats en l'acció col·lectiva, el lideratge i la conducció d'equips que han adquirit al llarg de la seva biografia. El fet d'haver participat en moviments associatius de diversa índole en l'època de joventut, apareixerà al llarg de l'anàlisi com una variable de pes a l'hora de distingir uns posicionaments dels altres, sobretot en la manera de relacionar-se amb el poder. Observem un estil de fer política per part dels moviments amb una major tradició d'associacionisme entre les seves bases (FAPAC i Plataforma), més dialogant (en el sentit de perseguir el consens i no la confrontació) i més situat (en el sentit de disposar i comprendre la informació de context), i més institucional, diferenciat al d'aquells col·lectius moguts per reivindicacions més focalitzades o conjunturals (XEI o Fills únics), formats majoritàriament per persones novelles en l'activisme associatiu, que no persegueixen obtenir una base social àmplia sinó que des d'un nucli reduït, són àgils en la generació de discursos que obtenen una gran capacitat d'incidència, i no els cal obrir debats en assemblees ni generar consensos, en un estil organitzatiu que no els hi és familiar.

És il·lustrativa de la poca tradició en l'àmbit de l'activisme polític del col·lectiu Fills únics, la conversa amb una de les mares que lideren el moviment, quan fa referència al fet que en un primer moment, quan porten la reivindicació al Parlament, només van rebre recolzament del Partit Popular. Ella ho explica amb el to d'una anècdota curiosa però que en cap moment va suposar una contradicció de fons, posant de manifest el posicionament més tacticista que ideològic de la seva lluita.

“Bueno jo tampoc hi entenc massa. Va ser molt curiós perquè de repent la diputada del PP diu “si clar per això estem, per ajudar al ciutadà que ens ha votat” i a mi se'm va quedar la cara descomposada. Estava intentant que no se'm notés gaire.... jo havia votat molt als socialistes... i clar va ser una mica fort que la única persona que et respon sigui la del PP. Clar vam flipar tot el grup perquè crec que de tots els que hi érem ningú deu votar al PP. De fet les opcions de cada ú són molt respectables. Ningú parlava d'això. El que esperàvem és que des dels partits més d'esquerres esperàvem haver tingut més resposta i clar ens va sobtar que l'única resposta va ser la del PP. I que molt bé perquè gràcies a ella... al final vam dir tirem, si aquesta dona ens pot ajudar doncs tirem”. *EP_activista fills únics_institut del Nord-oest*

El capital cultural i social del col·lectiu de famílies de la Plataforma per a l'educació pública del Poblenou, tal com s'ha descrit en la mostra, és propi de les classes mitjanes amb formació superior i professions tècniques qualificades, fet que les situa en una posició privilegiada per pressionar l'administració, marcant l'agenda política i pressionant per a que es compleixin les promeses. Sobretot en el camp de l'escolarització, denuncien la manca de planificació escolar de l'administració local esgrimint mapes escolars coproduïts per les pròpies Ampes, que han fet els seus càlculs de creixement demogràfic i necessitat de places.

“Que no ens diguin que manca planificació per la poca fiabilitat de les dades del padró! Si que hi havia planificació. La Plataforma fa cinc anys que anem fent números de previsions de creixement de places. Però som el país d'Europa amb menys inversió en educació”. *OP_espais institucionals_informativa districte_09/02/16*

Fins i tot en algunes ocasions les pròpies famílies exploren possibilitats de locals, terrenys o modificacions de planejament per a ubicar-hi els equipaments escolars segons les necessitats que ells mateixos han detectat, invaint clarament les competències de l'administració, fent una feina que correspondria fer a l'Ajuntament, però que no compleix:

“Jo he anat a reunions on l'administració diu coses que havíem exposat nosaltres dos anys abans. A veure, si ja havíem plantejat aquest problema fa dos anys, ara no em vinguis dient que hi ha aquest

problema!. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Oest*

Per tal de superar aquesta situació on les famílies estarien duplicant, sense tenir-ne l'encàrrec, la tasca de planificació escolar de l'administració, la FAPAC el curs 2015-16 formalitza la voluntat dels moviments de famílies de poder tenir veu en la confecció del mapa escolar en una petició formal al Departament d'ensenyament, respecte la qual no han obtingut resposta:

“Una de les coses que hem demanat ara és estar a la taula mixta que es fa a tots els municipis, amb l'ajuntament i el Departament, per a fer la planificació educativa abans de les pre-inscripcions. No ens han dit ni que si ni que no. Perquè no podem *estar* les famílies? És la nostra ciutat, és el nostre barri! Perquè ens *l'han de donar* tot fet, quan després a nosaltres si que ens poden exigir. Perquè al final a les Ampes l'únic que ens demanen són calés”. *IC_presidenta_FAPAC*

El reclam de que la veu de les famílies, com a sector implicat, es tingui en compte en les taules mixtes i en els espais formals de presa de decisions, ja ha anat aplegant al llarg de la recerca com a opció de política institucional tant de FAPAC com de la Plataforma, però així com en el cas de l'administració local s'han obert espais de diàleg, a la generalitat la distància entre el govern i els governats segueix essent molta. En el proper capítol analitzarem el rol de cada administració en la governança educativa amb més deteniment.

Tanquem la reflexió inicial que contraposa moviments emancipadors i moviments garantistes amb una cita que reforça la idea compartida pels membres actius dels moviments respecte a que si no es pressiona des de baix, l'administració no es mou, i que si finalment s'aconsegueixen coses és gràcies a l'acció col·lectiva.

“Crec que la pressió social i la força que podem fer des de baix es lo més fort que té. A qualsevol nivell, de fet l'Estat també funciona així, només per pressió social és quan aconseguim les coses i jo sempre ho dic a les reunions quan li dic a la gent que entri a les comissions, que la única força que tenim som nosaltres mateixos i si no treballem no ens queixem. I tenim molta sort que la Plataforma és súper activa, està molt ben organitzada, hi ha gent molt potent, gent que té ganes”. *EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest*

Es tracta d'un discurs expressiu, d'ordre més emocional que racional, on no s'analitzen els perquès de l'inmobilisme del govern, o d'unes polítiques públiques que avancen en la direcció oposada al que el moviment social persegueix en ares del bé comú, sinó que es celebra la força dels vincles comunitaris, sota l'ideal gairebé romàntic de “junts podem arribar molt lluny”.

9.2. Rol dels actors en un nou marc de governança

En el capítol 9.1. s'ha presentat una caracterització dels moviments de famílies en educació basada en les seves dimensions internes (simbòlica, expressiva i política), però per completar l'anàlisi cal situar cada una d'aquestes dimensions en relació al context social, econòmic i polític per tal d'observar-les com a interaccions situades en una realitat concreta i no com a models ideals. En aquest sentit la narració del cas ha aterrat el discurs en un camp de proximitat ben definit en l'espai i el temps, com és el barri del Poblenou a Barcelona, durant el curs 2015-2016. Es tracta d'un moment polític especial marcat per l'assumpció de l'alcaldia per part d'Ada Colau, com a representant de Barcelona en comú, un partit de nova creació originàriament més proper als “nous moviments socials” que als partits tradicionals, i que es percep per part dels moviments com una oportunitat de canvi en l'estil de fer política. A la Generalitat es mantindrà el govern de Convergència i Unió però hi haurà un canvi significatiu al front del Departament d'ensenyament amb una Consellera del sector demòcrata cristià, jove, amb un tarannà obert i dialogant. A nivell estatal es manté el govern del Partit Popular amb un ministeri d'educació centralista, molt bel·ligerant amb el tema de la llengua (amb voluntat de limitar el model d'immersió lingüística català) i radicalment conservador pel que fa al model educatiu expressat en la LOMCE. Si bé els moviments socials sempre

han percebut que el poder local és el seu interlocutor més directe, el fet que el govern municipal estigui en mans de persones amb una trajectòria afí, es celebra explícitament en les converses mantingudes:

“Cap a 2014 es va començar a gestar la candidatura de Barcelona en comú, i a les primeres reunions jo hi era junt amb altres de l’associació de veïns. Vam estar fent la proposta de programa des d’un inici. Jo vaig exposar tot el tema educatiu del Poblenou, vull dir que hem tingut un paper”. *EP_pare_plataforma_AAVV*

La referència a un canvi d’estil polític, visible tant en el fons com en les formes i en la coherència entre allò que es predica i les pràctiques en la vida personal, serà constant en molts dels discursos sobre la relació dels moviments amb les administracions:

“Els conservadors juguen molt amb la por. L’ajuntament sortint no era tant proper com el que tenim ara. Juguen amb el posat, amb la corbata i creen una distància que ara s’ha trencat, ja podem parlar de tu a tu, amb el mateix respecte. Això a nivell de ciutadà de peu, de treballador que som nosaltres, anar a un lloc i que t’escoltin i que et responguin els correus electrònics i que quan fas una petició, sol·licitud et donin resposta aquell dia dorms una mica millor. I una cosa molt important: com pots creure amb l’educació pública si no portes els fills a la pública?” *EP_pare_plataforma_Escola del Sud- est*

Per contra, la distància i el poc reconeixement del sector famílies com a actor polític segueix essent el punt feble del Departament d’ensenyament que, segons la visió dels moviments, amb el Consell escolar de Catalunya o la taula de coordinació intersectorial, fa la posada en escena de la participació, però en realitat no se’ls obre mai la possibilitat de participar en la presa de decisions:

“Finalment allà [al Departament d’ensenyament] et convoquen dos dies després de la roda de premsa de la Consellera pera explicar-te el mateix que ja havia dit. I li dius, escolta’m que jo també se mirar la web i total per fer-me passar aquest mateix *power-point* no em facis perdre el temps ni jo te’l faré perdre a tu. No ens han presentat mai res prèviament o abans de tancar l’acord (...)La situació en general amb els ajuntaments sempre ha estat més dialogant, amb tots els ajuntaments és més fàcil el diàleg que amb la Generalitat. *OP_espais institucionals_junta FAPAC_22/01/16*

Però a banda de les relacions de confiança que genera la proximitat, els membres de la Plataforma, d’acord amb l’elevat capital cultural i social que ostenten, demostren tenir molt clar el mapa de competències en matèria de política educativa entre les administracions que operen a Barcelona (Ajuntament i districtes municipals, Consorci d’educació de Barcelona, Departament d’Ensenyament de la Generalitat i Parlament de Catalunya), informació que els atorga una capacitat d’acció estratègica que no tindrien moviments més novells o més allunyats de les administracions. Per exemple veiem que s’adrecen al districte per a que es faci seves les reivindicacions dels veïns i insti a les respectives administracions a que compleixin amb les seves competències:

P1: imaginem que divendres fem una mani davant la plaça del districte... timbals... tuits i a més entrem la carta al registre. Així si que ens escoltarien. (...)

P2: centrem-nos en el districte. Això és una mancança d’infraestructures al nostre barri i qui ha de defensar-nos és el districte. Nosaltres no hauríem d’anar a pressionar al Consorci. Si ens hem de moure al carrer, ho hem de fer aquí a la plaça de l’ajuntament [es refereix a la seu del districte] sinó a Urquinaona [seu del Consorci] qui ens coneix? Jo a qui haig d’agafar pel coll és al districte. Són els que estan més a prop dels veïns. És a ells que els reclamem aquestes infraestructures”.

OP3_reunió Plataforma Poblenou_02/12/2015

En canvi tenen clar que per a les noves construccions, el finançament el proporciona la Generalitat, el sòl el proporciona l’Ajuntament i la competència de planificació i control d’obres recau en el Consorci d’educació de Barcelona (CEB):

“La Plataforma valorem que cada any el Consorci d’Educació ha d’afegir bolets de P-3 a les escoles de Poblenou i que ja es hora que el Departament d’Ensenyament construeixi una altra escola”. *OP6_reunió Plataforma Poblenou_09/03/16*

Podem concloure per tant que el capital social i cultural d'aquestes famílies els proporciona un nivell d'informació respecte a l'estructura de governança del sistema educatiu, i una familiaritat amb les institucions que és un actiu ineludible a l'hora de valorar la seva capacitat d'agència i el seu nivell d'apoderament.

La idea d'una nova governança que es construeix entre les parts implicades queda perfectament reflectida en la primera reunió del curs 2016-17, en que els representants del Districte de Sant Martí i els representants del CEB reuneixen als representants de la Plataforma i les escoles afectades per noves construccions. En la conversa que transcriu a continuació es fa palesa la voluntat de construir conjuntament aquest marc per part de l'administració, obrint fins i tot la possibilitat de co-crear unes noves normes de funcionament. És interessant observar que l'oferiment que fa la Consellera d'educació del districte, en el sentit de pactar la manera de funcionar que sigui millor per a tothom, requereix una maduresa a la Plataforma, com a organització amb un nivell de coherència interna, que no sempre podrà sostenir. Es planteja obertament el dilema entre fer un front unitari per al conjunt de les reivindicacions o avançar unilateralment i separadament cada escola amb la seva Ampa, reproduint les tensions entre interessos col·lectius i interessos particulars que, com hem vist en el capítol anterior acompanyen el dia a dia d'aquesta organització:

“Consellera del districte: Va, decidim la qüestió de si fem reunions junts o separats?”

Ricardo: Ho hauríem de parlar en una reunió interna de la Plataforma

Clara: L'escola del Sud-Oest vol mantenir les reunions bilaterals.

Gerent districte: Jo, com a districte puc oferir una reunió a final d'octubre amb el projecte executiu del nou institut acabat amb qui vosaltres digueu.

Director institut: nosaltres voldríem mantenir les reunions bilaterals, però garantint que hi són les quatre bandes implicades: direcció i equip docent, AFA (amb ells ens reunim cada setmana i són part del projecte), Districte i Consorci.

Ricardo: No cal doblar reunions però si que cal donar-li més força a les reivindicacions i això només ho podem fer si tenim la mirada global des de la Plataforma.

José Mari: si a les bilaterals s'afegeix un representant de la Plataforma ja quedaria garantida aquesta visió de conjunt!”

OP_espais institucionals_informativa districte_10/10/2016

Aquella expressió, d'aire naïf, que hem reproduït més amunt de la boca d'una de les mares de la Plataforma que considera que “junts anem més lluny”, aquí queda qüestionada des del punt de vista de la tàctica de les persones implicades que arriben a considerar que si tracten separadament cada un dels conflictes i es reuneixen bilateralment amb l'administració, potser en surten més ben parats. Un cop més serà un dels membres veterans de la Plataforma, amb el pseudònim Ricardo, el que, com la seva companya, recorda que “cal donar-li més força a les reivindicacions i això només ho podem fer si tenim la mirada global des de la Plataforma”.

Xarxes i espais de confluència amb altres moviments

Tal com s'ha demostrat en recerques prèvies (Comas et al., 2013) la majoria d'Ampes participen d'altres xarxes o coordinadores que les vinculen amb el territori o amb altres causes socials. En aquest sentit Martínez i Casado (2013) remarquen com a fortalesa organitzativa dels nous moviments socials la seva capacitat d'articular xarxes i confluències inter-moviments, establint connexions que els permeten superar l'escala local o sectorial. En el cas de la Plataforma del Poblenou només s'amplia el focus més enllà de la seva missió fundacional: la defensa de l'escola pública al Poblenou, per adherir-se a reivindicacions de millora de la qualitat de vida del barri, i ho fan alguns dels seus membres a títol personal:

“Davant del cole hi ha un transformador de Fecsa-Endesa i volem treure'l. De fet ja ho hem aconseguit.

Vam crear una plataforma amb els veïns. Vam estudiar molt el tema amb tècnics d'aquests que mesuren el tema de les radiacions". *EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest*

El cas del suport de la Plataforma a les mobilitzacions a favor dels refugiats de la guerra de Síria representaria una forma de vinculació sectorial entre organitzacions, que en el nostre cas té una clara vocació pedagògica i de transmissió de valors de solidaritat i de ciutadania democràtica entre els infants. La crisi dels refugiats que va colpejar la societat europea el curs 2015-16, va comptar amb una participació important per part de les escoles i les Ampes de Barcelona. Amb el lema "volem acollir" es van promoure campanyes de solidaritat on s'implicaven infants i famílies:

"Entre els de les comissions barri i escola i família van organitzar allò dels pallassos sense fronteres a can Felipa que també va anar molt bé. A mig matí vam haver de portar més taules perquè estaven desbordats. La cosa era recollir diners per a enviar un pallasso a Macedònia durant una setmana. I es van recollir diners per dues setmanes, vam doblar...érem 5 Ampes. Després tornarà aquest pallasso aquí i ens explicarà el tema dels camps de refugiats". *OP_junta Ampa_Escola del Centre_21/01/2016*

Les trobades entre Ampes o amb les Ampes i altres moviments s'acostumen a circumscriure a conjuntures puntuals, però que adquireixen una intensitat prou important per a generar vincles entre els participants. L'expressió d'aquesta mare n'és la mostra:

"Per nosaltres com a famílies [les tancades pel tema dels barracons] ha estat la descoberta d'altres pares i mares de les altres dues escoles que estaven com nosaltres. La lluita uneix. Tothom en la seva mida hi ha participat. Hem sumat esforços malgrat hi ha famílies que estan en situacions molt precàries i tenen altres prioritats. Aquestes no han vingut". *OP_assemblea groga l'Hospitalet_23/01/16*

En el moment fort de la crisi econòmica i de la desinversió en educació, tant FAPAC com algunes de les Assemblees grogues dels barris més afectats a Catalunya van promoure actuacions contra la pobresa infantil que van prendre una gran rellevància. FAPAC va encapçalar la reivindicació per a l'ampliació de la cobertura de les beques de menjador amb un gran ressò mediàtic i l'assoliment d'una millora substantiva del pressupost de la generalitat per a aquesta finalitat. El cas de la coordinadora d'Ampes de Nou barris també és paradigmàtic, i la valoració d'haver fet una bona tasca a favor de la gent que més ho necessita és un actiu d'aquesta plataforma amb una clara orientació social que no trobem ni en la del Poble nou ni en la de Gràcia, clarament ocupades per persones de classe mitjana:

"Si ha valgut la pena? Suposo que sí, si no no estaríem encara en actiu. Que s'ha de fer es evident que sí, perquè tot el tema social s'hi ha de treballar... aquí a nivell de districte s'ha aconseguit un Pla de xoc contra la pobresa infantil. Es va fer un Ple extraordinari parlant d'aquest tema en el districte (ja en aquest mandat), motivat, o a instàncies de l'Assemblea groga de Nou barris. Nou barris cabrejada va iniciar l'elaboració d'un document amb quatre eixos bàsics: educació, habitatge, sanitat i social i nosaltres vam entrar amb el tema d'educació". *EP_pare_activista_AG Nou Barris*

El contacte entre mobilitzacions d'índole diversa sovint ve motivat per la ideologia política i la militància de les persones que formen part dels moviments i que estan compromeses en més d'una lluita, de manera que, tal com hem vist, són elles mateixes les que fan de nodes d'una xarxa col·lectiva. Per aquest motiu, l'opció política apareix com a variable rellevant en el cas de les persones que, a més de participar a l'Ampa i a la plataforma, són o han sigut actives en d'altres organitzacions de base social.

Federacions i plataformes de tercer nivell amplifiquen la capacitat de veu

Pel que fa a l'escala, els nous moviments socials, segons el model teòric de Martínez i Casado (2013) acostumen a tenir una vinculació de les diferents escales local-regional-global, fet que els permet amplificar la seva capacitat de veu, i sobretot amplificar les lluites per part d'aquells que es troben en situacions d'opressió a nivell local. En aquest sentit la diferència és marcada: els moviments de famílies a Catalunya poques vegades intercanvien les seves

experiències i els seus propòsits amb moviments similars a nivell internacional, malgrat podrien fer-ho per què les experiències hi són, però mantenen les seves reivindicacions en l'àmbit municipal i a tot estirar, a nivell de comunitat autònoma. Malgrat els propis membres dels moviments són conscients que els calen aliances amb organitzacions de segon o tercer nivell, amb una base més àmplia i un àmbit geogràfic més extens, per a accedir a certs espais de governança que d'altra manera els estarien vetats, reconeixen que les dinàmiques locals els atrapen i els és difícil fer el salt d'escala:

“Des de la plataforma hem estat vinculats amb Assemblea groga però aquest pas [a participar formalment a l'assemblea groga de Catalunya]no l'hem acabat de fer. Amb FAPAC també el vincle no acaba de funcionar. Jo els hi vaig fer un correu dient que érem moltes les escoles afectades per bolets i tot això, però no ho van liderar. És difícil fer el salt del barri a la ciutat”. EP_mare_plataforma_Escola del Sud-oest

Hi ha un espai de coordinació en el nivell meso que vincula les Ampes d'una mateixa zona educativa que si que es visualitza com a potenciador de la capacitat d'agència de les famílies: en el cas del Poblenou, aquest és l'espai que ocupa la Plataforma per l'escola pública. El que es fa més difícil és imaginar el següent esglaió a escala de ciutat:

“Jo crec que tenim més força com a Plataforma perquè es visibilitzen la suma d'Ampes que hi ha darrere. Si fem una crida a les famílies de l'escola, sortim al carrer quatre, més aviat fem el ridícul”. OP11_reunió plataforma Poblenou_01/06/16

En el sentit de reforçar la coordinació territorial i ampliar-la establint lligams estables amb organitzacions veïnals, va ser estratègica la decisió de la Plataforma, conjuntament amb un col·lectiu que provenia de l'assemblea groga, d'aixoplugar-se sota el paraigües de l'Associació de veïns, políticament no connotat, refusant altres possibilitats d'aliances locals on el color polític era més marcat:

“Algunes persones de la plataforma, a partir del 15M es van vincular més a l'assemblea social i a Flor de Maig⁹⁴. Fins i tot es va proposar en algun moment que la plataforma tingués la seu a l'ateneu Flor de maig. Jo en aquest punt si que vaig ser molt insistent per a que l'eix vertebrador fos l'associació de veïns per no anar cada ú al seu aire i tenir una mica de coordinació”. EP_pare_plataforma_AAVV

El rol d'articulació a nivell de territori que ha fet tradicionalment l'Associació de veïns del Poblenou apareix recurrentment en moltes de les converses com a fortalesa per la Plataforma, i efectivament, aquest és un tret distintiu respecte altres agrupacions de famílies que li ha donat una estabilitat, un nivell d'organització i una dinàmica interna molt notables, sostenint un recorregut a llarg termini que no trobem en la comparació amb altres moviments:

“Amb l'associació de veïns, i tant. Tinguem en compte que de tot el que hem aconseguit, si hem aconseguit algo que jo crec que sí, ha sigut perquè hem anat tots a una. Sols no arribarem enlloc. El moviment social si no és unit no serveix de res. Els avanços a nivell educatiu al Poblenou s'han fet gràcies a la massa social.” EP_pare_plataforma_Escola del Sud-est

Malgrat la Plataforma no hi tingui una vinculació estreta es fa palès el valor de la FAPAC com a federació de tercer nivell pel seu lideratge en el discurs, marcant en certa manera l'agenda política, i per la seva presència des de fa més de trenta anys aglutinant les veus a favor de l'escola pública. FAPAC es descriu com una estructura molt consolidada, percepció que es correspon amb les dades respecte a la base social de les diverses federacions d'Ampes que hem vist de la recerca “Famílies amb veu”. Al costat d'aquesta valoració, els actors també fan referència a les febleses de FAPAC per trobar-se lluny de les mobilitzacions de barri, i haver creat una estructura centralitzada molt jerarquitzada i una mica anquilosada. La

94 La Flor de Maig neix com a cooperativa de consum al Poblenou l'any 1890, té edifici propi que va ser recuperat per l'Associació de Veïns del Poblenou, el 1978, com a ateneu popular, de filosofia llibertària. En els darrers anys es distingeix pèl seu anarquisme i anticapitalisme radical.

nova junta, escollida a finals del curs 2014-2015 expressa la voluntat de “re-democratitzar” l’organització amb una clara vocació de reconnectar amb les bases i recuperar l’espai que ha perdut davant d’assemblea groga i d’altres plataformes similars.

“Jo com a FAPAC si hem sentit forta. Crec que passem un bon moment perquè s’han creat les diferents juntes territorials i hi ha presidents amb molta força i amb moltes ganes de treballar. Pensa que ara som més veus. Abans no hi havia tants presidents, només hi havia cinc. Ara són deu. Es el doble de territoris, amb les seves juntes”. *IC_presidenta_FAPAC*

Els membres de les Ampes i de les diverses plataformes valoren de FAPAC la seva representativitat de les famílies a nivell institucional, la seva solvència davant la comunitat educativa i la seva vocació clara de ser la veu de les famílies.

“Mira ara penso en coses que la FAPAC ens permet i que nosaltres com a XEI no podríem fer, doncs tenir accés a les reunions oficials que es fan al Departament. Ells estan a la taula com a interlocutors. Que després tampoc es que serveixin per molt aquestes negociacions, però com a mínim hi ets i tens l’oportunitat d’explicar el perquè i fer preguntes de les coses que ens interessa saber”. *EP_mare_activista XEI*

L’autopercepció de fortalesa que expressa la presidenta de FAPAC es correspon amb una clara emancipació, per no dir distanciament, respecte dels sindicats. En moments anteriors, sobretot en el punt àlgid d’elles protestes per les retallades, les famílies es van mobilitzar al costat dels sindicats docents a favor de l’escola pública, però amb el temps, s’observa que les reivindicacions d’uns i altres no sempre coincideixen, i que els moviments de famílies volen expressar-se amb veu pròpia.

“- Aquest és el tema, [els sindicats] ens volen per la mobilització i no per escoltar la nostra opinió com a famílies. - Les marees grogues han tingut una trajectòria d’uns dos anys en el territori i després s’han extingit. Saps perquè, perquè el que aguanta la marea groga són les Ampes. Hem d’anar de la ma però no per rebre ordres. - Tenim les nostres opinions! *OP_espais_institucionals_junta FAPAC_22/01/16*

L’opinió de que els sindicats representen els interessos corporatius dels docents, i en conseqüència la seva lluita es centra en la defensa dels drets dels treballadors, i gràcies a aquesta base social sovint s’han erigit en interlocutors únics davant l’administració obviant a les famílies, és compartida per molts dels representants dels moviments de que observen un canvi de tendència i s’atribueixen un major protagonisme:

“Els sindicats s’han centrat molt amb el decret de plantilles i cal criticar que no s’han mullat per la qualitat de la pública.(...) Com per exemple el tema de la innovació, de les proves externes, se’ls ha oblidat als sindicats. Només estan pel decret de plantilles. I això arriba fins on arriba però és una guerra determinada. Haurien de ser més inclusius amb les reivindicacions. *EP_mare_XEI*

S’observa una tendència segons la qual el sector famílies tendeix a arrelar les reivindicacions a la realitat més immediata, clarament vinculada a la vida escolar dels fills o filles relativament curta, i en canvi els docents perseguirien propòsits més a llarg termini formulats des de discursos normatius en referència als drets que hi ha en joc.

Xarxes socials, innovació social

L’observació del camp confirma la proposta de M. Castells (2015) quan afirma que el nostre món és un món híbrid on, en referència a l’impacte que va tenir el discurs dels indignats el 15M de 2011, si bé és veritat que les xarxes socials van contribuir a difondre el missatge, el missatge es va fer viral perquè coincidia amb l’experiència vital de la gent. L’anàlisi dels moviments socials urbans a partir d’una dinàmica de cercles concèntrics en el que unes poques persones constitueixen el grup motor (a vegades representen l’1 o 2 % del conjunt del moviment), seguides per una segona corona de persones militants, col·laboradores assídues que tenen una especial importància com a “retransmissores” a través de les xarxes socials, una tercera corona de simpatitzants que ajuden i freqüenten les convocatòries i una quarta de “votants” o “amics” de la causa que la defensaran però no hi dedicaran temps ni esforços

o recursos personals (Villasante, 2017) és clarament el patró d'organització de la XEI (Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE) i de les Assemblees grogues per citar les que tenen més recorregut, i del col·lectiu de Fills únics en l'extrem de l'estructura menys ferma, més reduïda i més explícitament orientada a una acció mediàtica puntual:

“Jo li deia em sembla molt bé que algú vagi a la Plataforma, però això ha de ser un grup satèl·lit que pugui bombardejar com ens peti. O sigui: jo no em vull casar amb ningú. (...) Només el correu per a poder-nos comunicar. No tenim facebook, si que jo vaig obrir un tuit que es diu col·lectiu fill únic (...) Va ser un moviment molt ràpid i que ens va funcionar. Jo lo que no vull és que per aconseguir una cosa hagin de passar cinc anys. No. Ho sento, ja hem esperat prou”. *EP_activista fills únics_ Institut del Nord-oest*

La Xarxa d'escoles insubmises (XEI) és un cas paradigmàtic d'un moviment social articulat a través de les xarxes més que en una estructura de participació amb base de militància, que curiosament està liderat per persones que no venen d'una tradició associativa, però tenen molt recorregut en el camp de la comunicació virtual i el periodisme. S'estructura a partir d'un nucli que difon la idea de la insubmissió a les proves externes com a eix d'oposició a la LOMCE i a partir d'aquí les Ampes de les escoles que s'hi volen sumar, soles o en grup, s'autogestionen seguint els “tutorials” o pautes per a l'acció col·lectiva que hi ha penjats en el seu espai web. El més important, un cop duta a terme la insubmissió a les proves per part de cada escola, és anotar en l'espai compartit al núvol el seguiment que hagi tingut la insubmissió en cada territori per a poder fer el recompte general: apareixen les mètriques a internet (visualitzacions, “likes”, tuits i retuits) com a termòmetre de l'impacte d'unes consignes desplegades virtualment. En els discursos de la XEI apareix clarament l'agilitat i la capacitat de reacció ràpida que elles tenen com a organització, juntament a la presència en els mitjans de comunicació com una fortlesa que les Federacions o entitats més estructurades no tenen:

“Nosaltres som més oberts, no tan jeràrquics, més informals i més ràpides en la gestió, en la presència en les xarxes, tuiters, etc. Amb la FAPAC quan els hi hem proposat de fer campanyes, fins que et diuen *l'okey* ja ha passat el moment... ja no cal perquè ja s'ha passat!” *EP_mare_XEI*

L'opció de la insubmissió a les proves podria considerar-se un paradigma d'innovació social, ja que com a estratègia és audaç i radical, es pot articular a partir d'un nucli de lideratge reduït que no requereix infraestructura organitzativa ja que es basa en un compromís particular de molts que pot acabar tenint un impacte col·lectiu. Com a contrapès, cal apuntar que ha estat una estratègia àmpliament seguida per les classes mitjanes amb capacitat d'organitzar-se per no portar els fills i filles a l'escola el dia de les proves, i amb afinitat ideològica amb el missatge contra a una educació dirigista:

“Les accions d'insubmissió són una resposta que dintre del catàleg “quin tipus de resposta pot donar la societat civil” la insubmissió és una de les dures. Vull dir que encara que t'obliguin a fer això, doncs jo no vaig. (...) Home déu n'hi do. Són famílies que s'han hagut de quedar amb els fills a casa els dies de les proves que han sigut un o dos com a mínim, i moltes vegades tres dies, amb les dificultats de conciliació que tots tenim!”. *EP_mare_XEI*

Es interessant destacar que en una de les escoles del Poblenou on la insubmissió a les proves el curs 2015-16 va tenir més seguiment, amb 90 famílies adherides, la solució per resoldre el problema de la conciliació per quedar-se els fills a casa va ser molt pròpia de les classes mitjanes professionals, però molt allunyada del que s'entén per militància activa: van contractar un servei de monitors que va organitzar un “casal obert” davant de l'escola.

“El que vam fer és que ens presentàvem tots al davant del cole, a la plaça que hi ha al davant, vam contractar els monitors de l'empresa que porta l'espai del migdia, el cost ho va assumir l'AFA, i ja està, ho vam veure clar i ha està. *EP_pare_Plataforma_ Escola de l'Oest*

Es evident que l'opció de delegar en tercers la tasca que requereix un esforç o una renúncia, pagant el servei, posa en entredit alguna de les dimensions de l'acció col·lectiva que estem analitzant vinculada a la coherència entre les pràctiques i els discursos. En aquest cas el cost de la insubmissió “només” és ocupar-se de les criatures un dia laborable, ja que el sistema no ha posat cap sanció ni ha establert cap mesura repressora. Més endavant veurem que

hi ha altres treballs pro-comú que es poden abordar col·lectivament i que són susceptibles de ser “externalitzats”, de manera que s’obre un debat intern en el moviment per la tensió entre grau de compromís i risc personal que estem disposats a prendre i l’eficiència de les accions col·lectives. Un debat que es circumscriu en aquells casos on el gruix de les famílies mobilitzades té suficient capital econòmic per a fer front a despeses extraordinàries, i que en cap cas apareix, en els barris de classe treballadora. El valor mediàtic i el ressò de l’acció en el cas de l’escola de l’Oest al Poblenou, queda garantida amb escreix. És més, segurament gràcies a la facilitat de poder deixar les criatures en un servei de monitors s’hi hagin adherit més famílies. Per contra, amb l’externalització de l’acció col·lectiva, es perd la dimensió comunitària d’una pràctica relacional que en si mateixa subverteix el sistema i genera nous imaginaris socials (els pares i mares, per torns, presents a la plaça fent activitats reivindicatives un dia de cada dia i explicant en primera veu als vianants el perquè de la insubmissió durant tot el dia, tal com es va fer a Gràcia) i produeix vincles comunitaris basats en el compromís personal.

Per últim observem una acció en un dels barris típicament de classe treballadora de Barcelona, on la tradició reivindicativa articulada a través d’un teixit associatiu molt potent i dinàmic fa que la innovació social adopti un potencial i una projecció més enllà dels propis barris implicats. La capacitat de convocatòria i d’organització fruit d’una llarga trajectòria de col·laboració en uns barris on es viu l’impacte de la crisi amb tota la seva cruïra, juntament amb la creativitat i les eines dels moviments socials contemporanis produeixen moments que els propis protagonistes descriuen com d’eufòria i d’un gran valor simbòlic, a més de que com a peça audiovisual penjada a les xarxes es difon viralment i en pocs minuts assoleix un nombre de visualitzacions que inimaginables per altres canals.

“Bé, en els moments més actius vam fer un flash-move, ara fa tres anys...està penjat a la web de la coordinadora... ens vam trobar un dia al matí a la plaça del districte i allà vam fer un flash-move amb una cançó, una coreografia, ens vam trobar les 11 escoles! Va ser un èxit i allò va ser l’hecatombe, el màxim de funcionament com a assemblea groga”. EP_pare_activista_AG Nou Barris

No serà la primera ni la última vegada que les accions de protesta en el marc de l’educació prenguin un caràcter festiu, performatiu, artístic, irreverent, on es posa en joc la creativitat de totes les persones implicades. Recordo per exemple el debat electoral organitzat per FAPAC (maig 2015) amb la consellera Rigau i els altres candidats, on les assemblees grogues van rebre als polítics amb una escenificació de l’enterrament de la LOMCE amb un seguici fúnebre on participaven una colla de mares vestides de negre, amb mantellines i gemecs de ploraneres, els pares que portaven el taüt, les espelmes, les flors i tot un muntatge que va atraure els periodistes gràfics aconseguint un important ressò mediàtic de l’acte.

Un cop més el capital cultural del col·lectiu de famílies juga a favor d’aquest tipus de propostes creatives, que en alguns casos acaben esdevenint productes de molta qualitat estètica⁹⁵, però que no venen acompanyats d’un compromís a llarg termini i ni persegueixen un ideal de transformació sistèmic, tal com ho denuncia un pare activista per l’equitat educativa del col·lectiu “Amics del Pau Claris “que, recordem-ho, porten el nom d’un institut del casc antic de Barcelona que pateix una greu segregació escolar.

“A la nostra escola, a l’època de les retallades vam produir un vídeo⁹⁶ de molta qualitat que ha estat molt

95 Val la pena destacar algunes de les propostes reivindicativo-artístiques que han deixat productes visuals de gran qualitat, promogudes per les Ampes en els darrers anys: la instal·lació el 2012 de fotografies de gran format al solar on s’hauria d’haver construït l’escola l’Univers a Gràcia, obra del col·lectiu d’artistes Inside-Out: http://mirades.ara.cat/mirada_656, o el projecte co-creable de l’artista Lluís Sabadell Artigues promogut per l’AFA de l’escola castellum a Girona: <http://cocreable.org/guiacocreacio/>

96 En el rodatge del vídeo hi col·laboren Oriol Broggi, Pep Planas i Mercè Pons. Es pot consultar a: https://www.ara.cat/societat/Alumnes-primaria-protesta-Wert-decret-substitucions_0_886111520.html

vist a youtube perquè hi ha molts pares que treballen a TV3, o al cinema [el vídeo recrea una escena de la pel·lícula Casablanca]. Aquestes famílies però, entren fins aquí amb el tema de les retallades perquè va ser molt clar. I després pensen que haver participat en aquesta moguda ja els dona prou legitimitat per entrar a l'administració a reclamar el que jo vull. No són del nostre grup de famílies de la coordinadora".
EP_pare_activista_Pau Claris

Per tancar la revisió dels diferents rols que adopten els actors polítics en un nou marc de governança com l'actual podem remarcar: la voluntat del poder local d'establir espais d'interlocució estables amb els moviments veïnals, entre els quals el de famílies per l'educació pública hi té un paper important; la distància i la poca voluntat democràtica dels espais institucionals a nivell de país com són el Consell escolar de Catalunya on les famílies se senten poc reconegudes; la configuració de noves aliances de segon i tercer nivell on la relació entre federacions d'associacions d'Ampes i sindicats d'educació es debilita a mesura que les famílies se senten més apoderades i articulen un relat amb veu pròpia; i constatar una vegada més que el capital social i cultural facilita un accés privilegiat a informació rellevant que serà estratègica per a l'acció col·lectiva de les famílies.

9.3. Capacitat de veu i d'agència

La capacitat d'agència s'establirà, seguint el model d'anàlisi proposat, a partir de la combinació de tres variables: 1) La capacitat del subjecte col·lectiu, segons quins siguin els seus capitals, la seva capacitat organitzativa i de convocatòria, per a fer-se sentir i esdevenir agent polític reconegut per l'administració. 2) L'eficàcia de les seves estratègies d'acció (veu, sortida) i l'encert de l'agenda en el context sociopolític del moment. 3) La permeabilitat del govern a les propostes del col·lectiu

Donada la complexitat del camp en el que ens movem, on les lògiques de les polítiques educatives, les del mercat educatiu, les preferències de les famílies o les tradicions pedagògiques dels establiments escolars s'entrecreuen, difícilment es podran aïllar uns oputs atribuïbles a les lluites protagonitzades pels moviments de famílies. L'impacte de l'acció col·lectiva hauria de permetre respondre si allò que ha passat, hauria passat igualment, de no haver existit la mobilització, i això és difícil de valorar. Els propis protagonistes parlen d'una capacitat d'influir inespecífica que inclou la capacitat de generar una opinió pública (gràcies també a la concurrència dels mitjans) favorable als eixos programàtics del col·lectiu i, el que és més important, aconseguir que les administracions públiques, els partits i altres i institucions incorporin aquests punts en la seva agenda i finalment, s'apunten el protagonisme en l'assoliment d'allò que es reivindica (revocar una normativa, aconseguir un nou equipament, aturar un grup addicional, etc.). Es fa referència en els discursos i les observacions recollides, a la capacitat de veu d'unes famílies que tenen l'autopercepció d'estar reconegudes com a interlocutores per part de les administracions, que se senten recolzades per un històric de victòries, la qual cosa les apodera i les autoritza a seguir essent exigents amb els poders públics, i les anima a mantenir unes expectatives altes sobre els resultats que obtindran de la seva lluita.

Aquesta seguretat en la pròpia capacitat d'agència, tal com veurem a continuació, ve donada principalment pel capital cultural i social del col·lectiu, seguida de la tradició de lluita, la gravetat de la situació que afronten, la capacitat organitzativa del moviment, l'estratègia de comunicació i l'històric de victòries front l'administració.

Capital cultural i social del col·lectiu

En l'apartat on s'ha descrit la mostra s'ha fet evident la preponderància de famílies de classe mitjana (destacant l'absència de classe treballadora) amb una elevada formació acadèmica (destacàvem 15 mares i 15 pares amb formació universitària, i 7 i 6 mares i pares respecti-

vament amb cicles formatius superiors) i un nivell professional mitjà de tècnics superiors, entre els membres dels moviments de famílies. Evidentment aquesta composició determina un capital cultural del col·lectiu que el posiciona en una situació d'avantatge a l'hora d'interlocutar amb l'administració. S'esgrimeix el coneixement expert i tècnic respecte al camp de l'educació, utilitzant termes jurídics, sociològics, demogràfics que estan molt per damunt del nivell cultural de la població catalana en general. Poso només tres exemples dels molts que es podrien aportar per a demostrar el grau d'afinament en el llenguatge d'aquests pares i mares:

“Si no us volen dir dates, heu de saber que l'article 26 de la Llei de la transparència obliga a que us ho responguin per escrit”. *OP_XEI reunió al Poblenou_05/04/16*

“Si quan es fa l'anàlisi dels resultats [de l'aplicació de l'adscripció única] es posa en evidència que s'han separat germans o que no s'equilibra la demanda, es revertirà la mesura de l'adscripció única?. Es cert que des de la LOGSE als anys 90 la qüestió dels instituts escola ha quedat relegada però caldria reimpulsarla. Un mapa escolar que es basa en la zonificació i una normativa absurda retalla el dret d'escollir de les famílies”. *OP_espais institucionals_informativa districte_09/02/16*

“La llei de contractes ho diu ben clar, i amb sort això començarà a l'abril [parla una mare advocada]. El problema és que si això s'endarrerix que passarà amb el segon nou institut que s'havia de fer en aquest solar on estem ara. *OP_espais institucionals_informativa districte_10/10/16*

Entre la mostra de famílies hi ha un grup molt elevat de persones dedicades a la docència (10 de 24) i que per tant són actives en els moviments educatius com a pares o mares d'alumnes, però també tenen una vinculació professional en aquest àmbit, la qual cosa aporta coneixement expert, informació de primera mà i proximitat en el tracte.

“P1: Jo l'altre dia em vaig trobar a la consellera d'educació del districte pel carrer i em va dir que té clar que ha de constituir aquesta comissió de seguiment i que té pendent de convocar-nos. P2: Ostres, jo la vaig veure a la mani contra el racisme i no vaig pensar en dir-li. M1: Potser prou d'amiguisme! Que ens rebin formalment i ens expliquin l'estat de les obres i dels barracons i ens presentin com han anat les dades de matrícula per a valorar si realment cal reivindicar una escola nova”. *OP7_reunió plataforma Poblenou_30/03/16*

La presència de docents entre les persones actives en els moviments en el rol de mares o pares és observable també en el nivell de les aportacions de caire educatiu que apareixen a totes les reunions. En mostro només una de tantes:

“Diem no a l'avaluació externa, però la interna és necessària: els infants han de tenir ítems per a la seva autoavaluació”. *OP_XEI a Gràcia*

Al costat del capital cultural apareix el capital social del que disposen les famílies a l'hora d'establir relacions socials, constituint l'*habitus* de classe, com a forma incorporada de la condició de classe i dels condicionaments que aquesta condició imposa sobre les pràctiques (Bourdieu, 1988). Dues tipologies de capitals que es retroalimenten (Savage, 2005) atès que si el capital social posiciona als subjectes en espais centrals de la cultura hegemònica, les relacions amb les que compta, normalment es troben en aquest mateix àmbit social, de manera que els “amics i coneguts” de la xarxa no són uns “amics i coneguts qualsevols” sinó que són “algú” ben posicionat en els àmbits de decisió, en els mitjans de comunicació o en espais d'on obtenir informacions privilegiades. Es tracta de vinculacions que s'evidencien amb molta freqüència en les converses i es fan visibles amb normalitat:

“El que vam fer és preguntar entre la gent del grup “qui té contactes” llavors resulta que hi ha una mare que havia treballat a tele o a radio”. *EP_activista fills únics_ Institut del Nord-oest*

“A partir d'aquí una de les mares, que és periodista, va fer un article sobre la tancada i estàvem tots una mica eufòrics i vam pensar d'anar més enllà. El 2012 vam fer una reunió que va venir el Miquel Essomba (que encara no era comissionat d'educació) i un advocat de la FAPAC per parlar de la LOMCE a l'escola, i això són coses que van anar desencadenant una mobilització”. *EP_mare_XEI*

“Ei, que a P4 tenim un pare que treballa a BTv...de fet és gerent de BTv... podríem provar-ho!”. *OP_assemblea Ampa_ Escola del Centre- Nord_17/12/15*

Però hi ha un capital social que marcarà la diferència de posicionament entre unes famílies i unes altres a nivell ideològic. L'hem anomenat “tradició d'associacionisme” i s'ha destacat com a variable rellevant per a distingir aquelles persones que participen dels moviments educatius amb una motivació molt instrumental vinculada directament a l'escolarització dels propis fills o filles, d'aquelles persones que s'impliquen amb una voluntat de transformació social, de compromís amb el dret a l'educació i estan disposades a comprometre's a llarg termini per una causa comú. Més de la meitat (13 de 24) de les persones vinculades a la Plataforma o altres moviments socials pro-educació provenen d'un passat en el que havien participat en associacions adquirint així unes destreses pel que fa a lideratge, gestió de grups, programació d'accions públiques, captació de socis, mirada crítica i reflexiva respecte la societat i formulació d'ideals. Una evidència que il·lustra la reflexió de Pedro Olalla⁹⁷ quan afirma que “la manera com entrem per primer cop a la política, marcarà tota la nostra trajectòria política posterior”. No hem comptat dins de la categoria “tradició d'associacionisme” el fet de ser membre de l'Ampa de l'escola, on hi trobaríem pràcticament el 100% de la mostra. La tradició d'associacionisme l'hem dividida en els conceptes que s'especifiquen en la següent taula:

Taula 22. Tradició d'associacionisme entre els membres de la Plataforma (n=24)

Associacionisme orientat a l'activisme social	6 persones
Associacionisme vinculat a cristians de base dels anys 90	5 persones
Associacionisme vinculat al lleure educatiu (esplai) i la cultura popular	4 persones
Associacionisme vinculat al sindicalisme i la militància política	3 persones
Associacionisme vinculat a l'independentisme	1 persona
Sense trajectòria d'associacionisme	11 persones

Font: elaboració pròpia

La vinculació de 5 persones de 24, a moviments de cristians de base ha estat una sorpresa de la investigació. Tots ells i elles havien participat de joves a la JOC⁹⁸, Joventut obrera cristiana amb molt arrelament en barris de classe treballadora del districte de Sant Martí. La majoria d'aquella època en recorden i reivindiquen els valors de solidaritat que van aprendre a l'esplai, i alguns d'ells han mantingut una participació activa amb comunitats de revisió de vida com l'associació catòlica obrera. Es tracta d'un subgrup dins la mostra els pares dels quals provenen de la immigració espanyola i van créixer en els barris de Sant Martí majoritàriament de classe treballadora, castellano parlants o bilingües. Són pares i mares joves que van poder estudiar, han aconseguit llocs de treball qualificats i han pogut desplaçar-se a viure al Poblenou on perceben una millor qualitat de vida i millors escoles per a educar les criatures. És interessant destacar que el que s'ha anomenat “nucli dur de la Plataforma” en referència a aquelles persones que hi són sempre i mantenen el lideratge, inclou la totalitat del subgrup dels que en la seva joventut havien participat d'associacions cristianes.

“Des que hi ha el Ricardo i el Manolo⁹⁹ a la Plataforma estem sent més efectius. Es nota que tenen experiència en mogudes d'aquestes i no perden el punt de vista general”. *EP_mare_plataforma_Escola*

97 Pedro Olalla (2/05/2018) conferència “La maduresa política”, dincle “Som adults” del CCCB

98 La Joventut Obrera Cristiana (JOC) és la branca juvenil de l'Acció Catòlica. A Espanya va crear-se el 1956, al Congrés de Valladolid de les Joventuts Obreres d'Acció Catòlica, i va tenir una gran expansió entre els barris obrers d'elles perifèries urbanes durant els anys vuitanta.

99 Tots els noms propis reixen són pseudònims. En aquest cas es tracta de dues persones provinents de la JOC.

de l'Oest

En el discurs de les persones que de joves han estat vinculades al món associatiu, sovint aflora la preocupació per l'organització, per no perdre de vista els objectius, per no perdre capacitat de convocatòria davant l'arribada fluctuant de nous pares i mares interessats quan s'inicia el període d'escolarització.

“Ara aquest any la dinàmica [de la Plataforma] ha estat molt bé. Jo crec que ha estat dels millors anys. Molt bé no només per tot el que s'està fent sinó per la gent que hi ha. Hi ha gent molt conscienciada, gent que no és individualista, que pensa en les seves coses sinó que pensa en el global, en el barri”. *EP_mare_plataforma_ Institut del Sud-est*

Quan s'ha creuat la variable de tradició d'associacionisme activista amb mobilitzacions basades en accions puntuals a les xarxes socials, campanyes de comunicació o actes performatius al carrer, recollits sota l'epígraf “innovació social”, és interessant destacar la seva mirada crítica: troben a faltar una orientació de les accions a objectius comuns; vinculen la participació social amb el fet de participar a l'escola; relaten el moment de les retallades com a punt àlgid de la mobilització; posen en valor la constància, el teixir complicitats des de baix trencant desconfiances i mites infundats; critiquen les famílies que només es mobilitzen per interessos propis i que gràcies al ressò d'algunes de les actuacions es veuen amb força per a exigir el que convingui a l'administració. Una distinció equiparable a la que fa Bauman (2003) entre comunitat ètica i comunitat estètica en referència a la dificultat en la societat contemporània per prendre compromisos de llarga durada, o al lema “nada a largo plazo” al que es refereix Sennett (2000), per explicar el perquè no arrelen valors de respecte, de lleialtat, o de solidaritat. Uns valors respecte als quals segons Sennett (2008), les parelles joves d'avui confrontades a la responsabilitat parental d'educar als fills senten nostàlgia i voldrien recuperar models més normatius dels que havien renegat per ser “moderns”, lligats a valors forts (com en el cas del cristianisme a casa nostra) característics del segle XX i en ple retrocés en el segle XXI. Segurament no és casual que aquells que, en el cas del Poble nou, reivindiquen el valor del compromís pel bé comú siguin els que s'han socialitzat en un entorn familiar de lleure associatiu, de cristianisme de base o de militància obrera que els ha inscrit en un estil relacional “del segle passat” i que avui es reivindica com a innovació social, co-creació de polítiques (Villasante, 2017; Crouch, 2004) o es posa en valor des de la idea “del poder de les pràctiques” (Santos, 2004).

“Realment volem el millor per l'escola pública del barri, però de tota l'escola pública del barri. Que no escombrem cap a casa jo crec i crec que aqueta és la força. Jo tinc aquesta sensació. T'has trobat un treball sistemàtic, que potser abans no ho era tant. Jo penso que un Ricardo, en Quim, el Manolo...ells en el tema d'organització d'actes, no sé si per la JOC o l'ACO...que teníem aquella premissa de “veure, jutjar i actuar” i després a cada activitat que feies fer una revisió de com ha anat, que s'hagués pogut millorar, etc. I em recordava una mica la seva manera de fer tant sistemàtica ...una manera que funciona. No queda res diluït i es fa amb reflexió”. *EP_mare_plataforma_ Escola de l'Est*

En molts casos la tradició d'associacionisme i l'arrelament al barri, que s'expressa amb la frase “són del barri de tota la vida” van juntes i es vinculen en el relat (i també apareix de manera evident amb els creuaments) a un major compromís no només amb la millora de la pròpia escola sinó de la qualitat de vida a la ciutat. Es fa la diferència entre els nous veïns de la zona de la Vila olímpica o Diagonal mar, que tenen un major poder adquisitiu, i els que coneixien el Poble nou originari de classe més popular:

“Aquí també es veu molt la diferència que hi ha entre Plataforma i Ampa: la gent que està ficada a la Plataforma normalment té un historial, per exemple, en Quim que és del barri de tota la vida, l'Anna que també és de sempre...de gent que tens una memòria de com era el barri abans i de que no tot eren flors i violes, o gent que participa d'altres lluites com el Ricardo o el Manolo que estan a sindicats i assemblees diverses. Es a dir jo he estat alumne de l'Institut del Sud-oest i recordo que vam anar a fer totes unes jornades a l'institut de l'Est perquè allà tenien una radio i no passava res. Per tant la meua visió del barri Besós no es tant estigmatitzada. Molta gent que arriba nova al barri no ha creuat mai cap a la rambla Prim. Han arribat aquí a uns pisos molt determinats. No tenen una vinculació tant estreta al barri”. *IC_tècnic_districte*

Quan s'ha creuat la tradició d'associacionisme amb els discursos respecte a la motivació per participar a l'Ampa podem destacar algunes tendències: a) Aquelles persones que venen d'una tradició d'activisme social afirmen que participen de la vida en comú a l'escola perquè no ho conceben de cap altra manera, apel·lant a un model ètic de referència. Malgrat aquesta fermesa, també aflora el discurs ressentit amb la resta de famílies per la manca de compromís, com si els costés empatitzar amb aquells que no ho veuen tan clar i que es desvinculen de la comunitat. Moltes d'elles narren que provenen d'una tradició familiar de compromís cívici i d'implicació al barri. Finalment aporten la posició de compromís polític com a motivació: “Cal lluitar per la qualitat de l'escola pública”. b) De les persones que provenen de moviments de cristians de base i de les que provenen de moviments de lleure educatiu o cultura popular, destaquen, com a tret distintiu, les referències amb to empàtic al fet que els mestres estan molt compromesos i motivats (sobretot en les escoles de nova creació) i “hem d'estar a la seva alçada i al seu costat”. Apareix també la idea de deure moral en que “participar és un deure lligat a l'escolarització dels fills”. c) Finalment dels discursos de les persones que no venen de tradició associativa se'n poden destacar alguns literals que donen una imatge de menys fermesa en el compromís i en canvi es posa l'accent en l'aportació que es pot oferir per la trajectòria professional:

“Jo no m'hi he posat perquè no tinc temps. Jo tinc botiga i no arribo. Per les tardes es que no puc estar ni amb els nens. Els agafo a les quatre i mitja, els col·loco on s'hagin de col·locar si tenen extraescolar i després ja arribarà el meu marit i els recollirà. No, no implicar-me amb l'Ampa impossible”. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Est2*

“T'apuntaves i et trucava la comissió que tenia menys gents i et demanava pots venir aquí, jo vaig començar amb comunicació, perquè clar sent dissenyadora gràfica”. *EP_mare_plataforma_Institut del centre2*

És important assenyalar el caràcter obert de la Plataforma, comú als nous moviments socials, on les distincions segons les trajectòries personals, els capitals socials o culturals de cada ú que acabem d'analitzar, en el dia a dia, no afloren, no són explícites ni es tenen en compte. Es tracta d'una informació que s'ha pogut captar a partir de les entrevistes personals en profunditat. En base a aquesta informació s'han dibuixat els perfils de les 24 persones de la mostra i s'han establert els creuaments entre variables, però no hauria estat possible percebre subgrups, o “capelles” dins el col·lectiu de la Plataforma partint només de l'observació participant.

Com s'explica l'absència de la classe treballadora?

En la descripció del camp s'ha justificat abastament el fet que la mostra quedés focalitzada en un grup de famílies autòctones de classe mitjana amb elevat capital cultural, i s'ha contrastat aquesta selecció amb les dades empíriques resultants de la recerca “Famílies amb veu” que confirmaven com un ingressos econòmics més baixos, un nivell d'estudis més baix i una procedència de la immigració actuaven desincentivant la participació de les famílies a les Ampes, i per extensió en els moviments educatius. Quan durant el treball de camp he confrontat als protagonistes a aquesta absència d'un sector de famílies el qual justament és sovint l'objecte de les reivindicacions (quan es lluita contra la segregació, o per la millora de la qualitat en termes inclusius), les respostes, malgrat reconèixer aquest fet i mostrar preocupació han estat evasives, sense propostes de solució.

“Gràcia és un territori bastant agraït en el sentit de que la gent no té problemes per arribar a final de mes, a la meua escola potser hi ha quatre o cinc casos, hi ha poca immigració, hi ha moltes associacions molt teixit social. (...) Amb la XEI, fent *bolos* pel territori el que he vist és que hi ha llocs que penses a priori aquí segur que ho tenen molt clar perquè és gent de classe treballadora i tal i no. Tot el contrari. Pero bueno dius si tens un centre a la zona amb més mancances del territori creus que es voldrien mobilitzar. Però clar segur que hi ha prioritats”. *EP_mare_XEI*

El cas de l'institut de l'Est, en un barri que viu situacions de gran precarietat com el Besós, és paradigmàtic de l'absència de la classe treballadora en les mobilitzacions de les famílies per l'educació, que contrasta amb la seva història de lluita veïnal des dels anys setanta, i amb la seva cultura democràtica i de participació. El centre està obert al barri i organitza esdeveniments culturals molt populars amb una alta participació, però té dificultats (com veurem més avall) per articular una AMPA amb participació sostinguda. Paradoxalment aquest era "l'institut de la classe obrera", marca que actualment xoca i expulsa als veïns de classe mitjana i alta que ocupen els habitatges de nova construcció de Diagonal mar o del Poblenou, que el tenen com a institut adscrit dins la seva zona d'escolarització.

"Es va crear l'any 77 per una clara reivindicació dels veïns del barri. En aquella època la situació del barri era molt precària. Els carrers no estaven asfaltats, hi havia molta pobresa... Aquí el percentatge de famílies amb titulació superior és minoritària. Hi ha una gran majoria amb poc nivell d'estudis, fins a pares i mares que no saben llegir ni escriure. Tot i així la valoració que moltes de les nostres famílies tenen de l'educació a vegades és molt pobre; a diferència de quan es va fundar l'institut que va néixer fruit d'una reivindicació del barri perquè les famílies volien donar una educació als seus fills perquè consideraven en aquell moment que l'educació era un objectiu de millora. Avui en dia, per desgràcia, no s'acaba de relacionar el nivell d'educació amb una bona professió, ben pagada". *IC_director_Institut de l'Est*

La fotografia que fa l'actual director del centre respecte la poca confiança de les famílies de classe treballadora en l'educació com a ascensor social (Martínez-Celorrio, Xavier i Marín, A., 2016) és realista, però caldria afinar en els arguments respecte a les causes d'aquest sentiment que sovint acaba desenvocant en la desafecció escolar. No és l'objecte de la tesi, però s'hauria d'apuntar a la manera com la precarització de la classe treballadora en els temps contemporanis té impactes en la seva consciència col·lectiva i el seu grau de mobilització, i la manera com l'escola està presa d'una "dinàmica de classisme institucional i de control simbòlic" que grava als alumnes de classe social baixa o de minories culturals tal i com denuncien els autors de la reproducció cultural (S. Ball, 2010; Bernestein, 1996; Bourdieu, 1979; Dubet i Martucelli, 1998).

En una línia similar, la FAPAC, que des dels anys vuitanta estava molt vinculada a les escoles públiques dels barris obrers i al moviment veïnal, amb vincles amb la FAVB (Federació d'associacions de veïns de Barcelona), no s'explica el perquè li costa tant mantenir famílies de classe treballadora o immigrades entre els quadres de la federació:

"Parlant de nosaltres mateixos, tu mateixa abans ho has preguntat: quina representació [d'estrangers] hi ha? Quines famílies estan a la junta, a les comissions? són les famílies de classes mitjanes. No sabem el motiu, però això és un tema a estudiar i a millorar, perquè les famílies que no estan al mateix nivell no col·laboren tant. - Els becats [del menjador escolar] ja et dic jo que no els trobaràs mai a la junta [de l'Ampa], això segur.- Però són una part molt important de famílies amb molt a dir, i que passa? que els que portem la comissió d'extraescolars i de menjadors som els que diem el preu. - Com que som els que tenim diners a vegades fins i tot fem la pijada de dir que volem menjar ecològic, de proximitat..." *OP_espais institucionals_junta FAPAC_22/01/16*

D'acord amb la línia discursiva que vincula participació amb arrelament al barri, l'anàlisi que fa el president de l'Ampa de l'escola del Sud-oest no fa distinció entre estrangers europeus o extracomunitaris, considerant que el fet de "ser de fora" és el que desincentiva la participació, més que el nivell adquisitiu o d'estudis. Aquest mateix testimoni, en un clar discurs comunitarista i poc inclusiu, afegeix l'argument del rebuig al català com a factor de desafecció en vers l'escola, apel·lant a una dimensió de la identitat que es viu com a irrenunciable.

"Per aquestes famílies [paquistaneses, xineses i magrebines] l'Ampa no existeix. Tant amb els que tenen més dificultats econòmiques com amb els europeus. Uns es van queixar perquè a l'Ampa ho fèiem tot en català i van deixar de venir. Fins aquí hem arribat, es que si anés a França parlarien en francès...també seria un problema acceptar això i fer les reunions en castellà, seria surrealista". *IC_president Ampa_Escola del Sud-oest*

De fet, l'anàlisi de regressió de la recerca “Famílies amb veu” (Comas, Escapa, et al., 2014) en el cas de les famílies immigrades, mostrava que quan es detreien els efectes del nivell d'ingressos i del nivell d'estudis, la variable que afectava realment les probabilitats de participar a l'Ampa era la mobilitat: a partir de sis anys de permanència a l'escola, teòricament, una família immigrada amb les mateixes condicions de renda i d'estudis que una família autòctona, participaria al mateix nivell que aquesta. No és cap novetat confirmar que l'arrelament és condició per a la construcció de vincles forts amb la comunitat, fet que està a la base de les associacions de pares i mares. L'explicació de l'absència de famílies immigrades que ens dóna el president de l'Ampa d'una escola de Nou barris reforça justament l'argument de la mobilitat per damunt del de la capacitat o la voluntat d'aquestes famílies, i la força de l'arrelament al barri com a motor de compromís social:

“No crec que sigui un problema de capacitat sinó de prioritats. Ells venen aquí per guanyar-se la vida. Estan aquí més per treballar i progressar que per temes socials o de convivència amb la gent. També perquè han tingut molts canvis de domicili, molta mobilitat. El pis era massa car aquí, es canviaven de vivenda anaven a un altre lloc i canviaven d'escola. Per ells això no era el problema en canvi nosaltres ens ho pensariem molt. Jo li dic a la meva filla que ens canviem de barri i hem de canviar d'escola i em diu que es queda amb la iaia que es del barri i d'aqueta manera pot mantenir les amistats. Clar es que nosaltres estem molt més fets al barri, més arrelats amb el lloc, i ells no”. *EP_pare_activista_AG_Nou Barris*

Les directores de les escoles amb major presència de famílies immigrades al Poblenou, malgrat formular un discurs de preocupació respecte la poca participació d'aquestes famílies, no expressen una predisposició per a resoldre aquesta distància incorporant una certa sensibilitat intercultural en la cultura escolar. És paradigmàtic del que ha passat al nostre país amb els quinze anys de presència d'alumnat nouvingut: en un primer moment es van activar dispositius d'acollida molt centrats en l'aprenentatge del català com a llengua vehicular, i amb els anys ha baixat la tensió que l'arribada sobtada va produir en el sistema, i malgrat hi ha les mateixes necessitats, els pocs programes d'acollida per a famílies que hi havia s'han deixat de fer. Han passat quinze anys de presència de diversitat cultural a les escoles i les relacions que s'estableixen segueixen marcades pels estereotips. La idea que “tractar a tothom igual” és treballar a favor de l'equitat sense percebre que no reconèixer les diferències suposa de fet donar un tracte desigual (N. Fraser, 2001) és un posicionament molt comú en el sistema educatiu, malgrat sigui la peça clau en l'engranatge de reproducció de les desigualtats.

“Especialment per les famílies de fora, no. Les tractem com les d'aquí. Se'ls hi fa a totes l'explicació d'inici de curs, i si no han entès alguna cosa, els hi diem: queda't un momentet que t'ho tornem a explicar. També amb el tema de les retallades hem perdut un recurs que teníem que eren els traductors i ara ens hem de refiar que aquella persona es porti un amic, un veí, un altre papa del cole que li tradueixi. Però clar, hi ha certs temes que t'agradaria poder parlar en intimitat.”. *IC_directora_Escola del centre*

Algunes de les direccions de les escoles i instituts considerats de “pedagogia innovadora” del Poblenou ocupats literalment per famílies de classe mitjana amb elevat nivell d'estudis, es mostren preocupades per la manca d'heterogeneïtat dels seus centres i voldrien obrir-se a famílies de classes més populars i famílies estrangeres en pro d'una escolarització equilibrada i basada en el respecte a totes les diversitats. Quan en les converses mantingudes apareix la qüestió de la composició social, s'expressa el desig de diversificar-se però, com en el cas de les Ampes o dels moviments, no es formulen propostes concretes de millora (es podria demanar per exemple, una reserva de places per alumnat amb necessitats educatives específiques més eficient o que es reduïssin les ratios dels grups on queden vacants a les escoles poc volgudes i a canvi s'escolaritzés la matrícula viva ampliant les ratios de les escoles més demanades). Per argumentar-ho es fa una referència sobre les preferències de model educatiu de les famílies treballadores o immigrades basada en la seva subjectivitat individual i no en les dinàmiques del sistema; i el que és més inquietant és que s'acaba condicionant al bagatge cultural de les famílies el fet de poder accedir a aquest tipus de pedagogia “innovador”, amb un discurs que podria acabar afirmant “aquesta escola no és per a tu”:

“El que si que ens passa és que a nosaltres ens costa molt més explicar el nostre projecte a famílies humils i senzilles que no pas a famílies benestants i això potser ens allunya d’un sector de gent que no acaba d’entendre el que nosaltres fem perquè el que voldria es que l’institut portés llibres, deures, exàmens. La família ha de tenir un bagatge cultural... aquí el projecte pren sentit quan les famílies es plantegen que volen una educació diferent”. *IC_director_Institut del centre*

En el marc teòric hem repassat les aportacions de Collet i Tort (2011) a la publicació “Millors vincles, millors resultats” on es proposen accions proactives per a incloure totes les tipologies de famílies a l’escola i evitar donar per fet que hi ha uns models pedagògics “que no són per ells”. Proposen actuacions proactives, d’apropament als codis culturals de l’escola, des del respecte a la diversitat i respectant els valors de cada família, defugint del que X. Bonal (2007) anomena l’exigència d’una adhesió normativa amb els valors de l’escola. En tot el material recollit durant l’etnografia costa trobar-hi reflexions respecte l’absència d’una part important de famílies que mostrin una voluntat real de capgirar la situació. Podem afirmar que la inclusió de les “classes subalternes” en primera persona als moviments de famílies per l’educació, o en les escoles pedagògicament més avançades ocupades en exclusiva per les classes mitjanes, és un tema que avui no està a l’agenda dels protagonistes. Hi ha dues excepcions rellevants: la FAPAC que des de fa més de cinc anys està focalitzant la pressió en el període de la pre-inscripció en les mesures que prenen (o que no prenen) les administracions per a combatre la segregació escolar, i el cas de l’observatori de la segregació, que té el focus en la problemàtica de la composició social dels centres i que actua en primera persona a través del col·lectiu “Amics del Pau Claris”. La valoració completament desfavorable i crítica amb la situació de desigualtats educatives vinculades a la segregació que manté el síndic de greuges al respecte és la mostra que en aquest camp queda molt de camí a recórrer (Síndic, 2017).

Estratègies de “veu” i de “sortida”

Recordem que la diferència fonamental entre veu i sortida (Hirschman, 1996), és que la *sortida* és una decisió i acció privada i típicament silenciosa, per tant és una manera minimalista d’expressar la dissidència, i en canvi *la veu* és l’acte de queixar-se o d’organitzar la queixa o la protesta amb el propòsit d’aconseguir d’una manera directa la recuperació de la qualitat malmesa. A diferència de la sortida, la veu és essencialment una activitat pública. En la societat actual “la veu”, com a capacitat de la societat civil de difondre missatges de confrontació amb el govern, ja no està només vinculada a una estratègia de mobilització de masses, o d’actuacions a la via pública que pretén atraure l’atenció dels mitjans de comunicació tradicionals (premsa, ràdio i televisió), sinó que passa també per la utilització de les xarxes socials com a canal propi d’emissió dels missatges sense intermediació. Aquest salt d’un canal de comunicació a un altre per fer sentir la veu, ha estat més propi dels moviments que hem caracteritzat com “d’estructuració lleugera” i baixa maduresa organitzativa (són agrupacions joves amb una base social reduïda) com la Xarxa d’escoles insubmises (XEI) o el col·lectiu de Fills únics, que compten amb un nucli reduït de persones i en canvi mostren una gran capacitat de difusió virtual, i viral, del seus missatge. La Plataforma per l’escola pública del Poblenou i la FAPAC ocupaven el grau més elevat d’estructuració, fet que es correspon curiosament amb un grau inferior en la utilització de les xarxes socials com a estratègia de veu.

Concretament el col·lectiu Fills únics, apareix com a fenomen possible només en el context de la societat de la informació: un col·lectiu molt reduït de famílies, amb persones actives en les xarxes i ben connectades a nivell mediàtic amb els mitjans tradicionals, escampen una opinió respecte la vulneració del seu dret a escollir escola, i un cop obtenen el ressò desitjat aconseguen l’interès dels polítics que forçaran una modificació normativa a favor dels seus interessos:

“Llavors jo vaig fer una llista dels diaris i vaig començar a trucar els diaris que em possessin amb el departament d’educació. Llavors n’hi ha uns que van passar de mi i uns altres... el Periódico que li va interessar. I gràcies això la vam poder liar”. *EP_activista fills únics*

Es tracta d'un estil de "fer política" que segons alguns dels actors més implicats en els moviments amb una llarga trajectòria associativa, és molt còmoda i no respon a una voluntat de transformació social real:

"Hi ha molta gent que durant quatre anys no s'ha ficat amb res i ep, a la que li toca al meu fill m'arremango quatre mesos d'agitació i propaganda i si aconseguixo les firmes me'n sortiré, i es clar això vicia la relació amb l'administració. Són mogudes amb molt poc desgast i molt d'afecte, i més si aconseguixes cridar l'atenció dels mitjans". *IC_tècnic_districte*

En el cas de FAPAC la pressió mediàtica es fa de manera sistemàtica i forma part de les estratègies reivindicatives clàssiques d'aquesta federació, que està acostumada a fer notes i convocatòries de premsa, que queden recollides a la seva web, i tal com s'expressa a continuació, té els seus efectes positius:

"Nosaltres el que hem fet són rodes de premsa i enviar comunicats, i a partir d'aquí és la via de diàleg... bàsicament. El 2013 vam fer una roda de premsa per dir que no arribaven les beques menjador, i s'ha canviat el model. Després quan a Barcelona vam fer una roda de premsa el 2015 per dir que volíem que els menjadors obrissin a l'estiu pel tema de la pobresa infantil van afuixar 2'5 Milions d'euros, després vam continuar dient que encara hi havia gent que no arribava i han afuixat 5 milions més. En última instància la pressió a la premsa serveix, sobretot quan tens raó". *OP_espais institucionals_junta FAPAC_22/01/16*

L'avantatge d'internet respecte els mitjans oficials és que proporciona una capacitat de "veu" alternativa a un nivell més horitzontal. La Xarxa d'escoles insubmises des del començament va obrir un bloc amb informació pròpia contraposada a la que publicaven els mitjans. Els calia contrarestar una informació errònia que circulava pels mitjans oficials on es parlava de represàlies jurídiques per aquells pares i mares que impedissin als seus fills examinar-se, i que, segons la XEI, no tenien cap fonament jurídic:

"Els mitjans de comunicació moltes vegades informen d'una forma molt *sesgada*. Nosaltres aquest any per exemple amb la informació que va treure TV3 no hi estàvem d'acord i vam posar una queixa al CAC, no ens han contestat. O no et fan cas. Hi ha les dues possibilitats. Llavors doncs que passa? Que no tens la capacitat d'informar a la gent i mobilitzar-la. Ens costa molt arribar i és per això que l'únic mitjà que veiem que realment està a les nostres mans i arriba a molta gent són les xarxes socials.(...) Nosaltres fem difusió a les xarxes: bloc, tuiet, facebook...això ens dóna visibilitat". *EP_mare_XEI*

El fet que entre els grups actius hi hagi persones amb habilitats professionals en el camp de la comunicació, el disseny, l'ús de les xarxes aporta un valor afegit del que se'n senten orgullosos. Normalment les estratègies de comunicació són multicanal i es treballa per a que siguin replicables a nivell viral a cada escola o des de cada antena del moviment.

"Demà dijous la Maria [mare dissenyadora] enviarà el model definitiu d'octavetes en pdf per a que cada Ampa l'imprimeixi. La idea és repartir les octavetes a cada una de les escoles en el dia de la festa de l'Ampa fi de curs per tal de conscienciar sobre la problemàtica de la manca de places. També estem fent un missatge igual en format vídeo que es podrà difondre per correu electrònic. Ho podeu imprimir en format cartell i penjar-ho a l'entrada". *OP12_reunió plataforma Poblenu_15/06/16*

En l'acurada proposta teòrica de Hirschman (1996) respecte la vinculació entre "veu" i "sortida" com a estratègies d'oposició a una situació donada on destaca, a partir del cas de la fugida de ciutadans de la RDA prèvia a la caiguda del mur de Berlín el 1989, que una decisió íntima, particular i silenciosa com és la sortida, si aglutina moltes persones en el mateix sentit acaba operant a l'esfera pública amb capacitat de veu, hi trobem diversos paral·lelismes i models aplicables als moviments de famílies en educació.

En primer lloc voldria aclarir que el rebuig de les famílies de classe mitjana a escolaritzar als seus fills i filles en determinades escoles amb una composició social de classe treballadora amb molta presència de famílies immigrades, també s'ha de catalogar com a estratègia de

sortida malgrat el seu efecte no acabi suposant un canvi en el sistema sinó que simplement es procura una millora personal. En aquests casos “la sortida” respon a una estratègia de fugida vinculada a la posició de classe social (i indissociable de les estratègies de clausura que analitzarem més endavant), que té efectes “colaterals” en el mercat educatiu generant segregació escolar, i que en alguns casos s’aproxima, com veurem més endavant a l’anomenat síndrome NIMBY. Dit d’una altra manera, les famílies que es mobilitzen per reclamar un grup addicional en una escola volguda per evitar a tota costa l’escola no volguda, no ho estan fent en una acció de “sortida” orientada a sotraguejar les bases del sistema, posar-lo en crisi i empènyer processos de transformació i millora, sinó que genera l’efecte pervers de contribuir a enfonsar el nivell educatiu de l’escola segregada i ampliar la fama sobre la qualitat i la innovació educativa de les escoles més volgudes. Només en el cas dels establiments privats, on els efectes del mercat són directes i la relació amb les famílies no és d’usuari sinó de client i la titularitat del centre té capacitat i marge de maniobra per fer i desfer el projecte educatiu, la davallada sostinguda de matrícula els darrers anys en escoles concertades catòliques a Barcelona, hauria impulsat processos de transformació pedagògica¹⁰⁰.

En aquest sentit estaríem davant de dues estratègies de sortida amb efectes oposats: la que no produeix cap millora en l’escenari del que s’està sortint, sinó que més aviat consolida una situació problemàtica, i la que, en aplicar-se de manera massiva, actua de palanca de canvi i millora de l’escenari original. Caldria fer una recerca específica per a valorar si la voluntat de canvi de l’escenari és inherent a la sortida i quan el que pretén és “salvar-se “a nivell particular d’una situació problemàtica, hauria de prendre un altre nom, o una altra consideració. De la mateixa manera caldria considerar com la idea de “lleialtat” desenvolupada per Hirschman (1996) opera en el cas de les decisions de sortida que es fan amb voluntat de canvi (en una lògica de pensament que encadenaria l’afecte per l’escenari que es pretén deixar i la voluntat de que la sortida serveixi d’incentiu d’un canvi) i no té cap vinculació amb moviments de sortida que no cerquen el recorregut de millora.

La insubmissió com a opció de resistència individual i privada, podria ser considerada una estratègia paral·lela a la “sortida”, ja que implica una renúncia privada que feta col·lectivament pren força de veu. Cal però matisar aquesta afirmació, ja que si bé la insubmissió, en efecte, suposa incomplir la norma establerta com a forma de resistència passiva, només té sentit si són molts alumnes els que l’apliquen, per tant es tracta en última instància d’una manera audaç de fer sentir la veu com a col·lectiu.

“Els insubmisos al servei militar dels anys 80 van ser molt pocs i en canvi van aconseguir tombar el servei militar. Cal fer soroll. La reunió de la XEI a Gràcia va tenir una foto a la Vanguardia... i hem aconseguit que es parli de nosaltres”. *OP_XEI reunió al Poblenou_05/04/16*

És interessant observar que aquest tipus d’estratègia col·lectiva basada en les decisions personals intransferibles tenen justament en la capacitat de tria de cada ú la seva feblesa, ja que, finalment, igual que el vot, la decisió última és privada, secreta i lliure:

“A mi personalment la insubmissió em sembla perfecte...però el meu fill va fer les proves. M’explico o no. És un tema que jo intento no parlar-ne perquè em provoca contradiccions importants. Perquè va fer les proves l’Adrià? Perquè ell estava *emprenyat* en fer les proves i jo li podia haver prohibit, però no ho vaig fer. La raó per la que ell volia és perquè a l’escola les havien estat preparant durant mesos. A part de queestic en contra de la llei Wert, el que em sembla fatal és que l’escola es dediqui a preparar als alumnes per unes proves. Era l’únic de la classe que no les hauria fet i per això al final vaig cedir”. *EP_mare_plataforma_ Escola del Centre- Nord*

100 Juliol de 2016 la universitat Blanquerna organitza el simposi internacional “Redes para la innovación educativa” a Barcelona amb presència de les patronals d’escola cristiana i l’AEC (escola catalana laica) on es posa de manifest el canvi de rumb en l’imaginari pedagògic d’aquestes escoles, seguint els preceptes iniciats pels jesuïtes i per Escola Nova 21.

L'aposta de la XEI passa per aconseguir un nombre tant elevat d'adhesions individuals a la insubmissió que s'acabi generant un efecte amplificat de veu: la campanya del curs 2015-16 es va saldar amb més de 2000 alumnes no presentats a les proves, fet que la Consellera del departament d'ensenyament va admetre públicament que li generava preocupació.

El cas dels “Amics del Pau Claris” l'aporto com a exemple d'un compromís personal a favor de l'equitat educativa que es correspondria amb la idea de “lleialtat”: es posa en joc l'itinerari educatiu dels propis fills matriculant-los en un centre que segons l'opinió de totes les famílies de l'entorn “no és un bon centre” perquè els companys “no són bons estudiants” i el “nivell és baix” i hi ha “molts conflictes”. Una descripció basada en el paisatge humà que observen a la porta de l'escola, on moltes de les mares són d'origen immigrant o de classe treballadora, o a la porta de l'institut, on l'estètica juvenil d'aquets nois i noies i les seves pantes estètiques els porten a pensar en “bandes” i en conductes de risc (Agnès Van Zanten, 2007). En el moment en que les famílies militants en contra de la segregació fan l'aposta de matricular els seus fills i filles en aquest institut, en un moviment contrari a la resta de famílies de classe mitjana de l'escola de primària, estan fent un acte privat conscient de diferenciació, i de lleialtat cap al centre que es pretén millorar.

“Jo m'he preguntat perquè m'agrada a mi. Jo ho he reflexionat i m'adono que a mi el que se'm fa molt pesat són les dinàmiques de la classe mitjana. Però això ho dic ara i no ho havia racionalitzat abans. Ha sigut intuïtiu. Ja no podia més de l'escola perquè tot el dia has d'estar discutint coses que et tanquen. Trobades, sortides, tot el que vulguis, qualsevol acció consisteix en dir “som nosaltres”, fora d'aquí no existeix el món. Som una bombolla que es va tancant en si mateixa”. *EP_pare_activista_Pau Claris*

Val a dir que al Poblenou ja hi ha un precedent quan el curs 2009-10, després de la mobilització de la Plataforma a favor de remuntar una de les escoles més segregades del barri, que obre una nova línia a P3 i canvia de nom (aquí l'hem anomenat Escola del Centre), un grup de famílies catalanes i de classe mitjana, que formaven part de l'Ampa de l'escola bressol més propera, fan l'opció d'inscriure els seus fills a la única escola de màxima complexitat de la Zona 26. Vull destacar que el que he anomenat “nucli dur de la Plataforma” està constituït per quatre d'aquestes famílies que al cap dels anys se senten orgulloses de l'opció “arriscada” que van prendre. Una mare recorda que a P3 a la classe de la seva filla només tres nenes parlaven català. En una de les sessions de la Plataforma on es van incorporar famílies de P3 preocupades perquè no havien entrat a l'escola volguda, aquests pares i mares de l'escola del Centre els recordaven el valor ètic d'una opció d'equitat amb un diàleg de gran calat polític:

“Manolo: Qui forma les escoles? Les famílies, no? A mi em faria molta por algú que entrés a una escola i no pensés en com implicar-se. Mare P3: Ens esteu demanant que entrem a l'escola la gent de P3 per canviar coses que les altres famílies que ja fa anys que hi són no han estat capaces de canviar? Manolo: No ens podem enfrontar unes famílies amb les altres per distingir escoles bones de dolentes. Laura: La feina que s'ha fet al Centre, per canviar l'escola és brutal. Pares que entraven plorant el primer dia perquè no era la seva primera opció han donat la volta a l'escola. Manolo: Si, però han de ser famílies que s'ho creguin! Ricardo: Hauríeu de fer el que vam fer nosaltres: un grup de famílies prou nombrós ens hi vam ficar, a l'Ampa i a l'escola, i vam canviar les coses des de dins”. *OP9_reunió plataforma Poblenou_04/05/2016*

Tant els uns com els altres fan referència a la necessitat de trencar els esquemes mentals de la gent, les barreres simbòliques, i al fet de barrejar-se, la por a la diversitat, i creuen que l'estratègia és generar espais de trobada, d'interlocució i intercanvi per a vèncer i les resistències. És interessant observar com hi ha certes persones que actuen de prescriptors dins d'un grup, pel seu nom, pel seu capital social, tenen capacitat de liderar un moviment de sortida i “entrar” i ajudar a “remuntar” la matrícula d'escoles socialment segregades:

“Nosaltres vam dir, el Romà [és el seu fill] hi va i al cap de dos setmanes en Josu va dir que el seu fill hi aniria [a l'institut Pau Claris]. Després vam estar un mes o dos que van apuntar-se dos més amics del Josu, després dos més d'altres escoles del barri, sis que eren del grup que s'havia format. Del setembre fins nadal, sis. Després al febrer vam arribar a ser 13. Ja veiem possible arribar a 20!! Llavors es produeix una circumstància d'aquestes personals molt concreta que és que la Cristina Maragall [filla del president Maragall] diu el Nuno també hi anirà, i això fa una nova estirada fins a 18. Després hi va haver una caiguda i tot d'una el 13 de març vam haver de fer una festa al Parc de la Ciutadella perquè tornàvem a

ser sis, just a les portes de la pre-inscripció. Fèiem reunions cada setmana des de principi de curs tots els dimecres a les 9h del vespre”. *EP_pare_activista_Pau Claris*

Un cop el primer grup, reduït i amb recels, s’afiança al centre, inicia accions amb l’Ampa, amb l’equip directiu i s’obre a la zona, l’estratègia particular agafa dimensió col·lectiva i hi ha altres grups de famílies d’altres escoles que s’interessen per aquest procés i, des de les Ampes, s’inicia un a tasca de difusió:

“Per això és tan important generar interlocucions i trencar desconfiances, mites infundats. L’altre dia a un institut del Raval la cosa anava per aquí. I ara també ens demanen que anem a Sants. També han d’entendre que aquest és un camí llarg, i que ...jo els hi vaig dir a aquells pares, ara us heu de començar a reunir entre vosaltres. Això no ve de que un dia vingui un i us digui mira això es viable i tu solet a casa et mengis la pastilla. Això no va així. Has d’anar generant una complicitat entre els pares que fan l’aposta. *EP_pare_activista_Pau Claris*

La trajectòria d’aquet grup de famílies que inicialment és lleial amb un institut poc volgut, i amb els anys va afiançant una manera de fer, culmina amb la constitució del que elles mateixes anomenen l’“Observatori contra la segregació” i, tal com s’ha descrit en la narració del cas, prenen força i en el procés d’escolarització d’enguany aconseguixen fer sentir la seva “veu”, contra tot pronòstic, de manera que l’administració endarrereix la construcció d’un nou institut a la zona que, segons el seu criteri, hauria fet revertir el procés de des-guetització que ja està vivint hores d’ara l’institut Pau Claris.

La política d’escolarització com a política fallida

La capacitat de veu tal com l’estem descrivint, evoluciona paral·lelament a les polítiques fallides del govern. És a dir, com més s’endureixen les condicions per a una educació de qualitat i més difícil es fa el diàleg amb l’administració, més presència reivindicativa hi ha al carrer i més vertebració de les accions col·lectives de protesta. En aquest sentit el conflicte estructural de manca de places a la zona del Poblenou, que s’ha presentat en la motivació de la tria d’aquesta zona com a cas, és el que focalitza les reivindicacions veïnals i de les famílies i el punt clau de negociació entre els moviments educatius i l’administració. Hi ha una constant en els moviments educatius de les zones amb manca de places que consisteix en substituir la tasca tècnica de planificació i programació educativa i d’elaboració del mapa escolar, que correspon a l’administració, per tal de fer pressió fonamentada en evidències i desmuntar en base a les dades els arguments polítics. Les Ampes contribueixen a calcular i recalculer la projecció de demanda de places escolars per detectar on hi hauran els buits i focalitzar els esforços reivindicant una oferta suficient allà on és necessària.

“En principi fa un parell d’anys que ens van dir que la piràmide demogràfica s’invertia i que on faltaven places era a la secundària, i nosaltres vam posar les energies en això, però la realitat és que cada any ens han fet un bolet a P3”. *OP4_reunió Plataforma Poblenou_20/01/206*

Seguint amb l’anàlisi que relaciona unes famílies amb un elevat capital cultural amb un grau d’exigència elevat a l’administració, és il·lustratiu el material que s’aporta en la reunió de la Plataforma de principis de maig, quan ja es tenen resultats de la pre-inscripció per a rebatre amb dades pròpies les dades que pugui aportar el CEB. Les Ampes han elaborat un document compartit consignant les places de sobre-demanda o les vacants amb les que es troben, en base a l’oferta a P3 que hauria de ser de 23 alumnes per grup si no hi haguessin increments de ratio. L’objectiu és demostrar que manquen places públiques a la zona.

Taula 23: Estimació dades pre-inscripció pel curs 2016-17 elaborada per la Plataforma per l’escola pública del Poblenou amb dades proporcionades per les Ampes de cada escola

	Oferta P3	Demanda
Escola del Sud-Est	69	+19
Escola del Centre	47	-3

Escola del Parc	61	+11
Escola de la Platja	38?	-12
Escola de l'Est	70	+20
Escola de l'Oest	91	+41
Escola del Sud-Oest	18	-32
Escola del Centre-Nord	59	+9
Escola del Nord-Oest	73	+23
Escola de la costa	78	+28
Escola del Nord		
Concertada 1	59	+9
Concertada 2	35	-15
Concertada 3		
Concertada 4		
Total	698	+98

Font: elaboració pròpia

A banda de la intencionalitat dels representants de les Ampes de fer aflorar una oferta insuficient a la Zona 26, el quadre que elaboren posa de manifest la persistència de la segregació, amb vacants a les escoles del Centre, l'escola de la Platja i l'escola del Sud-oest que hem caracteritzat de màxima o alta complexitat i hem descrit com a “poc volgudes” en el mercat educatiu local. És rellevant que en la reunió de la Plataforma on es comparteixen aquestes dades, l'anàlisi de la segregació no es posa damunt la taula. Igual que també crida l'atenció que totes les crítiques es focalitzin en una inexplicable manca de previsió i d'error de càlculs de creixement demogràfic per part de les administracions locals, sense apuntar que més que manca de planificació el que hi ha és manca d'inversió per a la construcció de les noves escoles. Es critica la ineficiència de l'administració des d'una posició de coneixement i saber tècnic de les pròpies famílies, però no s'aprofundeix en l'anàlisi del que hauria motivat a aquest tipus de política d'escolarització certament erràtica:

El que és flagrant és la falta de previsió que hi ha hagut. Ells saben la previsió de naixements que hi ha. Sabien què passaria, venien aquí un munt de famílies joves i ja està, la van fastidiar, però segur que saben que el cap de 8 anys tindrem el mateix problema que llavors vam tenir a P3, als instituts. S'hauria de planificar cada escola i preveure les places d'institut sinó el que fem és caòtic... *OP_junta Ampa_ Institut del Centre_14/12/2015*

Alhora apareix la consciència de què si que hi ha vacants en centres no volguts i fortament estigmatitzats com és l'institut de l'Est, però que com que les famílies de classe mitjana segueixen sense considerar-lo una opció plausible, el discurs segueix focalitzat en la manca de places al Poblenou:

Si fem comptes veurem que de cara a l'any vinent no hauran construït el nou institut i es tornarà a desbordar la ESO. Com ho resoldran? Amb més mòduls i posant l'institut de l'Est que aquet any era optatiu com a obligatori dins de l'adscripció única. *OP13_reunió plataforma Poblenou_21/09/2016*

En la narració del cas s'ha descrit detalladament el que aquí hem anomenat “una política d'escolarització fallida” al Poblenou, on al llarg de deu cursos escolars s'ha patit la manca de places, que sistemàticament s'ha resolt adoptant mesures provisionals (escolarització en mòduls prefabricats, ampliació de ratios, creació de grups addicionals, ampliació de l'adscripció a centres perifèrics) en lloc de crear escoles i instituts i resoldre estructuralment un mapa escolar permanentment inconclús. En aquella correlació de forces que hem descrit

a l'inici del capítol segons la qual, com més crítica sigui la situació, més vertebrada i ferma serà la resposta ciutadana, és on trobem part de la resposta a l'elevat grau d'apoderament de les famílies del Poblenu.

Famílies apoderades, administracions febles?

És important discernir, en l'equació que vincula l'apoderament de les famílies amb la feblesa de les administracions, la naturalesa de les reivindicacions i de les victòries en les que es sosté aquesta autopercepció de "poder" per part d'un sector de famílies. Fins aquí s'ha posat de costat la manca de planificació amb la reivindicació de places escolars per part de les famílies representades en la Plataforma per l'educació pública al poble nou, però hi ha unes altres veus de famílies (que en l'apartat que segueix quedaran catalogades dins de les estratègies de clausura, i en algun extrem, dins del síndrome NIMBY) que aprofiten el desconcert en la planificació per a pressionar a l'administració de manera que s'ampliïn places, amb la creació de grups addicionals, en les escoles més volgudes, desestimant les places vacants en escoles estigmatitzades. En aquest cas, el fet que l'administració en els darrers deu anys, hagi cedit a la pressió d'uns col·lectius de famílies determinats, fent evident la feblesa de les polítiques per l'equitat, és el que contribueix a generar una opinió d'apoderament d'unes famílies que "acaben aconseguint de l'administració allò que els és més favorable als seus interessos". Curiosament seran els directors dels centres, i els tècnics de l'administració, els que criticaran més obertament l'actuació dels "polítics" que durant anys han cedit a les pressions d'unes determinades famílies, deixant de banda les polítiques d'equitat i de protecció de l'interès general.

"Però que passa? Aquest any tornen a fer cas a les famílies i obren dues línies noves a l'escola de l'Oest i una a l'escola del Sud-oest i aquí dalt, l'escola del Nord amb les aules buides? Les famílies del Poblenu tenen una pressió mediàtica molt forta, que té a l'administració en *jaque*. Això el Consorci s'ho hauria de revisar." *IC_directora_escola del Nord*

Fins i tot aquesta directora que parla tot seguit, utilitza una metàfora en la que l'administració hauria estat "malcriant" unes famílies per damunt de les altres:

"Que volen el bolet aquí? Doncs aquí, que el volen allà,? Doncs allà. Que aquí hem de fer mans i mànigues per tirar endavant... es com si un pare té nou fills i a tots els dona peixet i a un li dona les sobres". *IC_directora_escola del Centre*

La polèmica per l'adscripció única de totes les escoles de primària als quatre instituts de la Zona 26 que el CEB promou justament com a mesura de reequilibri entre uns centres amb sobre-demanda i d'altres amb vacants, fa aflorar els conflictes d'interessos interns. El curs 205-16 la polèmica entre Ampes s'acompanya de la referència constant a la victòria de les que s'oposaven a l'adscripció única el curs anterior, que amb la seva pressió van aconseguir que el CEB es fes enrere. En el discurs torna a aflorar un relat d'apoderament de certes famílies de classe mitjana en una clara estratègia de clausura i de feblesa de l'administració pública. Es descriu un moviment que podria semblar erràtic però que si se n'observen els efectes coincideix amb el que en el marc teòric s'ha revisat respecte a les polítiques neoliberals i la mercantilització del sistema. Recullo observacions de tres moments diferents que posen de relleu com d'arrelat està aquest discurs d'apoderament de certes famílies.

"Qui ho diu que no es faran enrere? El consorci es mou. L'any passat dues escoles li van muntar un pollo i davant del risc d'incendi es van fer enrere. Hem de lluitar perquè la segona opció blindi les escoles per la gent del barri". *OP_assemblea Ampa_Escola de l'Est_16/11/2015*

"L'any passat les famílies de les escoles del Centre- Nord, de l'Oest i altres vam aconseguir aturar el decret d'adscripció única que havia aprovat el Consorci. Es va fer un recurs de reprovació i vam guanyar. No sé perquè no ho podem tornar a intentar. *OP_assemblea Ampa_Escola del Centre- Nord_17/12/15*

"Ens estem plantejant fer escrits i mobilitzacions a la desesperada tot i que ens diuen que ja ho han aprovat, però igual que ho aproven ho desaproven, oi?" *OP5_reunió plataforma Poblenu_17/02/16*

Com en el tema dels grups addicionals (bolets), les direccions dels centres de la zona són les primeres que critiquen una administració “que no aguanta el plor de la criatura”. Com a representants que són ells i elles de l’administració educativa els dol la poca capacitat dels polítics de mantenir-se fermes en els propòsits.

“Si es pren una decisió i està feta, i perquè un grup de pares diguin que ells es pensaven que podrien anar a l’Institut del centre ... la decisió es va tirar enrere...és molt fort!” *IC_directora_Escola del Sud-oest*

“L’any passat va ser la primera vegada que es passava de l’adscripció directa a l’adscripció general.... els primers de saber-ho van ser els de la Plataforma! Això no és de rebut. Les direccions no en sabíem res. És veritat que a la segona reunió, quan es va fer el pas enrere, si que primer ens ho van comunicar a les direccions. Però perquè es va fer el pas enrere? Just quan s’acabava d’anunciar aquesta nova modalitat... realment es posa de manifest el poder d’alguns sectors de famílies....hi ha hagut una claudicació successiva per a mirar de deixar a tothom content”. *IC_director_Institut del centre*

És un clàssic de les lluites veïnals la reivindicació d’equipaments educatius, culturals o socials que quan s’acaben construint esdevenen catalitzadors simbòlics d’una conquesta dels veïns (Andreu, 2015). La creació del nou institut del Nord-oest, reivindicat des de feia tres anys per totes les escoles del barri, té aquest valor simbòlic de conquesta col·lectiva entre els membres de la Plataforma:

“S’han fet moltes coses. De fet tenim l’institut del Nord-oest per la feina que ha fet la Plataforma. Ni *mas ni menos*. I ja veurem si tenim un segon institut serà per la feina que fem a la Plataforma perquè si hem d’esperar que l’administració ens digui *vale* va aquí ho teniu, no...s’ha d’anar picant pedra. Quan vam fer lo de la cadena humana fa dos anys, va ser fantàstic”. *EP_mare_plataforma_Escola de l’Est2*

“El nuevo instituto está aquí por la Plataforma. Lugo vinieron los de los fills únics que también montaron jaleo. Pero el instituto no fueron los padres, fue la Plataforma. *EP_pare_plataforma_Institut del Nord-oest*

Fins i tot l’equip directiu del nou institut reconeix que està en deute amb les famílies, a les quals efectivament havia conegut molt abans de crear-se el centre i van compartir el “somni” d’un projecte nou per a un centre d’educació secundària diferent:

“Nosaltres també ens sentim com una conquesta del barri. Sempre hem manifestat això. Nosaltres no som els amos de l’institut. L’institut no és nostre. I ens sentim molt recolzats”. *IC_director_Institut del Nord-oest*

El retorn social d’un director que se sent en deute amb l’acció col·lectiva de les famílies, és una imatge bonica de com es construeixen els vincles comunitaris i el llegat simbòlic de les “conquestes veïnals”.

Mobilitzacions per l’interès particular i síndrome NIMBY

Més enllà de les estratègies particulars de les famílies per a mantenir una posició de classe en relació a l’escolarització que veurem en el capítol dedicat a la dimensió de classe, analitzem en aquest apartat les accions col·lectives de persones afectades en primera persona per una problemàtica d’escolarització. No es tracta de valorar en termes morals la legitimitat dels propòsits que arrelen en l’interès particular, ja que trobaríem molts moviments de persones afectades en primera persona per problemàtiques com la reducció de les pensions en els jubilats, la dificultat de l’accessibilitat per a persones amb discapacitat funcional, la discriminació racista que afecta a persones d’altres orígens, les reclamacions dels quals es basen en la defensa d’uns drets fonamentals que han estat vulnerats. En el cas de l’escolarització hem vist en el marc teòric que el dret fonamental de l’educació en igualtat de condicions col·lisiona amb el dret, reconegut a la constitució, de les famílies de triar escola, ja que pels efectes del mercat, s’acaben configurant centres amb una composició social diferenciada que perjudiquen als grups més vulnerables socialment.

En l’estudi de cas del Poblenou apareix aquest tipus de mobilització per la pròpia posició social confrontada amb l’interès comú en la campanya del col·lectiu de fills únics, el grup de

famílies de P3 que s'autodenominen “famílies sense escola” i els pares que pressionen per accedir a l'institut de continuïtat en exclusiva, amb la polèmica per l'adscripció. En tots els casos es defensa el dret a triar escola per damunt d'altres paràmetres:

“Llavors en aquell moment ja vam començar a passar-nos papers per a agafar el contacte dels que estaven en la situació de fill únics i no podrien triar institut, i així vam crear el col·lectiu de fill únic. Hem arribat al parlament, hem aconseguit moltes coses. (...)El que més em va moure va ser veure que no podíem triar l'escola”. *EP_activista fills únics_institut del Nord-Oest*

Quan una representant d'aquest col·lectiu s'apropa a la Plataforma per a mirar d'obtenir el seu suport es troba amb l'explicitació clara de la confrontació de drets que acabem de citar:

Lidia (activista fills únics): I si fem arribar la queixa més amunt? A una comissió de drets humans. Ens estan negant el dret a triar escola! (va pujant el to dramàtic perquè veu que la Plataforma no es posa massa en la línia de recolzar la seva reivindicació): jo veig que ens discriminen, a més moltes som mares solteres sense recursos... moltes vegades no tenim només un fill per decisió pròpia sinó perquè no podem, per malaltia, separació, situació econòmica. I a sobre et sents discriminada...és molt dur. No tenim drets com tothom?.

Ricardo: el dret a l'escolarització, que és un dret fonamental si que el tens garantit, i a sobre en el barri i en un bon institut. El que falla és el dret a triar escola i jo em pregunto si en un moment en que hi ha tants drets vulnerats, nosaltres hem de fer bandera d'aquest? *OP5_reunió plataforma Poblenou_17/02/2016*

Sense saber-ho la Plataforma s'estava alineant amb la FAPAC en aquest tema, que no dubta en classificar de NIMBY espontàniament, les mobilitzacions d'un sector de famílies:

“Molta gent es mou pel seu problema. El cas dels fills únics és el paradigma del Nimby. Quan jo vaig parlar amb la plataforma dels fill únics i només vaig respondre un correu dient que el problema no era dels fills únics, que el problema era que falten places de secundària, i el que hem de lluitar és perquè hi hagi més places. Ja no m'han tornat a enviar cap correu, perquè a ells no els interessa lluitar per l'increment de places li interessa entrar a l'escola que vol malgrat ser fill únic i clar aquest és el problema i la misèria moral.” *OP_espais institucionals_junta FAPAC_22/01/2016*

De fons hi ha una crítica al nivell de compromís, ja que es fa evident que aquests grups “de famílies afectades per” no mantindran el nivell d'activisme quan hagin resolt el seu problema, fet que s'ha evidenciat arran de les famílies de P3 que han aparegut amb demandes de suport per aconseguir l'escola desitjada, però no es mostren molt compromeses amb l'agenda que proposa la Plataforma, ni es plantegen una continuïtat activa dins del moviment:

Jo ja els hi vaig dir a tots aquets nous de P3 que han quedat fora de l'escola que volien, a veure si l'any vinent us veig amb tanta trempera. No fotem. Que vols que es repeteixi el sorteig perquè no estàs d'acord amb l'escola que t'ha tocat? Jo amb això no em puc posar en contra de l'administració. *EP_pare_plataforma_Escola del Sud-Est*

La reflexió per a dilucidar, des d'un criteri de coherència amb els principis que defensa la Plataforma, quines reivindicacions rebran el seu suport i quines no, sovint no ha estat fàcil, ja que hi ha una certa confusió respecte les motivacions que hi ha darrere de certes mobilitzacions. Al llarg del curs apareixen col·lectius amb noms atractius com les “famílies per les escoles no directives” o “les escoles lliures” respecte les quals els membres de la Plataforma es veuran en la tessitura d'analitzar si encaixen o no amb el seu propòsit genèric de defensa de l'escola pública i la igualtat d'oportunitats.

Clara: divendres hi ha una mani pel tema dels bolets a la plaça Sant Jaume. Us he enviat el cartell. Ricardo: Un moment que hi ha una mica de confusió. El grup que vol entrar a l'escola demanada i estan pel dret a triar escola crec que es manifesten davant del Consorci. (Manolo l'interromp: Jo aquesta no la signo!) i després baixen cap a sant Jaume; el grup que està per la qualitat a l'escola Pública són els que han quedat directament a Sant Jaume. *OP9_reunió plataforma Poblenou_04/05/2016*

Les assemblees o les juntes de les Ampes són espais de conversa entre persones molt menys polititzades que el que observem a la Plataforma o en els moviments per l'educació, assemblees grogues i similars, de manera que a vegades apareixen arguments o idees poc fonamentades, que aconsegueixen prosperar momentàniament perquè connecten amb les emocions

de ràbia o el sentiment d'injustícia que les famílies senten en primera persona i prenen cos sense haver-se racionalitzat prèviament. Poso un exemple en relació al rebuig de l'escola de l'Est a l'adscripció única, en que un grup de famílies està cercant arguments que els permetin mantenir una posició preferent respecte al conjunt d'escoles de la zona.

M6 Podríem proposar que les famílies que hem tingut les criatures en barracons tinguéssim punts extra. M4 A mi se m'ha encès la bombeta. Crec que és una bona idea el que ha dit la M6: els que ja hem tingut els fills en barracons, ara ja no ens toca! M8 (vicepresidenta de l'AMPA, parla des de la taula): A mi això dels punts per haver estat en barracons em sembla una idea fantàstica. P5. O ens mobilitzem o ens passarà com l'any passat. Tres escoles van apretar i a nosaltres se'ns va quedar cara de tontos. P8. Manifestem-nos, tallem carrers, fem el que calgui. M9. Se'ns torna a plantejar una situació com la que ja vam viure. Hem de saber si l'AMPA de l'escola de l'Est anem de la ma amb la Plataforma o ens desmarquem. *OP_assemblea Ampa_Escola de l'Est*

Una posició radicalment despolititzada que es desmarca de les mobilitzacions pro-pública l'hem vista en els debats de les Ampes respecte a assumir els costos de les retallades o a manifestar-se per pressionar l'administració. L'afirmació que fa un pare de l'institut del Centre desmarcant-se de qualsevol acció pro-pública és paradigmàtica d'un posicionament de responsabilitat parental d'arrel neo-liberal: tenim el deure d'ocupar-nos dels nostres fills i procurar el millor per a ells, però no per a la societat en general. Debat que recuperarem arran de la tensió públic-comú, en el capítol 10.1.

“si però des de l'AFA d'aquí no estem per veure si la pública millora, estem perquè a veure...que fem amb els nostre fills.” *OP_junta Ampa_ Institut del Centre_14/12/2015*

És interessant remarcar que malgrat el desgast intern que suposen les reivindicacions sectorials pel grup de persones que constitueix la plataforma per l'energia que els suposa mantenir el rumb en coherència a l'agenda pròpia, finalment es fa una valoració de que en surten enfortits i amb les idees més clares:

“Quan hi va haver el debat de l'adscripció única divergiem bastant, però crec que va estar bé perquè al final vam arribar a un acord i era complicat perquè clar, ells defensaven els seus interessos. Ells ja estaven bé tal com estaven i les seves Ampes ho volien mantenir, tenien la pressió de les famílies al darrere. Crec que aquesta vegada la Plataforma s'ho ha plantejat bé: estem protestant per una cosa que realment volem o estem protestant per una cosa que només interessa a uns pocs? *EP_mare_plataforma_Institut del Sud-Est*

Quan s'ho miren des de la distància comprenen que el fer pedagogia com a moviment forma part de la seva missió i posen en valor la capacitat d'integrar i de no excloure que han demostrat al llarg d'un curs força complicat:

“No creguis que això es repeteix cíclicament. A la Plataforma hi va entrant i sortint gent i som un petit grup de cinc o sis que anem veient com passen. (...)Que realment volem el millor per l'escola pública del barri, però de tota l'escola pública del barri. Que no escorbem cap a casa jo crec que aquesta és la força. Jo tinc aquesta sensació. T'has trobat un treball sistemàtic, que potser abans no ho era tant.(...) En els moments complicats en que es plantejaven temes que podien generar conflicte d'interessos, s'han respectat els temps i alhora s'ha exigit el compromís amb les directrius de la plataforma. Hem fet molta pedagogia. Crec que funcionem bé, el que passa que és molt cansat. Cada quinze dies, cada quinze dies, això només ho aguanten quatre o cinc”. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Est*

A nivell teòric ens hem proposat valorar fins a quin punt les accions col·lectives en defensa d'interessos particulars oposats a l'interès general poden considerar-se dins la categoria NIMBY. S'ha vist en el marc teòric que aquest concepte s'aplica sobretot a l'oposició dels veïns d'un territori a assumir a nivell privat els costos (en termes de contaminació ambiental o inseguretat) d'unes infraestructures que generen beneficis col·lectius. També s'ha emprat en casos de rebuig d'instal·lacions de seguretat (presons, centres de menors, centres d'estrangers) o d'equipaments residencials per a persones discapacitades o amb problemes de salut mental, drogoaddicció, sense llar, percebudes com un perill per a la convivència pels veïns (Lake, 1993b). En aquest sentit l'oposició a les mesures adoptades per l'administració per a combatre la segregació escolar com poden ser la reserva de places NEE per a forçar

l'escolarització d'alumnat amb dificultats socioeconòmiques en centres molt demanats per les classes mitjanes, o la negativa a incrementar ratios o grups en aquests centres amb sobre demanda forçant una matriculació "d'ofici" en un centre no volgut, podrien considerar-se reaccions tipus NIMBY. En el fons es reproduïx el debat sobre la legitimitat del fet que uns pocs (en aquest cas serien unes poques famílies de classe mitjana que haurien quedat sense plaça a l'escola volguda i s'haurien hagut d'escolaritzar en una escola estigmatitzada) hagin de sostenir l'interès general d'una escolarització equilibrada. Al Poblenou el rebuig frontal de les famílies a ser escolaritzats a l'institut de l'Est, al barri Besòs, seria una mostra d'aquet síndrome que queda molt ben explicat en la conversa amb un tècnic del districte, que havia estat membre actiu de la Plataforma.

"Costa fer entendre que l'interès d'una escola per legítim que sigui, xoca amb el general. Mira, jo l'altre dia vaig tenir dues hores de conversa amb una mare de l'escola de l'Est que està molt posada en això ara, perquè el seu fill és de sisè i de repent li ha entrat la preocupació. I en el fons saps que apareixia darrera de tanta por? El gran temor a l'institut de l'Est. "Que no em toqui el de l'Est, que no em toqui el de l'Est!".
IC_tècnic_districte

Efectivament, cada vegada que en una reunió apareix la sensació que el Consorci d'educació de Barcelona pot forçar matriculacions no volgudes a l'institut de l'Est, es posen de manifest les reaccions de caire NIMBY entre les famílies afectades:

Veus: Bueno, Bueno jo vull que m'ho aclareixin per escrit...conversa creuada sobre les opcions... perquè les paraules...ja ens han dit massa coses... jo no ho veig tant fotut... I perquè ara ens apareix l'institut de l'Est si mai l'havien esmentat? Ho han posat per quadrar una mica els números...doncs que facin un bolet al del Nord-oest! OP4_reunió Plataforma Poblenou_20/01/2016

En el cas de P3 la pressió emocional que senten les famílies per escolaritzar per primera vegada les criatures, s'incrementa quan s'adonen que no hi ha places en les escoles marcades com a opció i veuen que hauran d'entrar en una escola no desitjada. El rebuig arriba a ser tan fort que hi ha un sector de famílies, autodenominat "Famílies sense escola" que decideix no portar els nens a l'escola (fins als sis anys no és obligatori), i fer d'aquesta opció personal l'eix de la seva lluita per a forçar a l'administració a incrementar places en els centres demanats. El testimoni d'una mare de P3 del col·lectiu "Famílies sense escola" explica aquesta opció en una reunió a la plataforma:

"Ara ho estem debatent; encara ens hem d'acabar de definir [respecte als que demanen escoles no directives]. També ens sumarem a la lluita de les famílies que han preferit no portar el nen a l'escola fins als sis anys i demanen un model pedagògic concret". OP11_reunió plataforma Poblenou_01/06/2016

La reacció de les persones del "nucli dur" de la Plataforma davant d'aquest tipus de propostes és d'escepticisme i es fa referència al fet que no es tracta de "famílies sense escola" sinó de famílies que no han entrat a l'escola que volien, la qual cosa les desmarca de la lluita per l'interès general i les situa en les mobilitzacions per l'interès particular, malgrat l'estètica i el to del discurs a favor "d'unes escoles no directives" pugui assenyalar a que persegueixen un canvi de model sistèmic.

Balanç de resultats en capacitat de veu

La interpretació de les dades de camp ens porten a afirmar que els moviments de famílies en educació observats obtenen una elevada capacitat de veu i d'agència gràcies a la convergència de tres factors: l'elevat capital cultural i social del col·lectiu que li atorga coneixement tècnic, expertesa i proximitat per a interlocutar amb l'administració des d'una posició de prestigi i de força; la combinació d'estratègies de veu i de sortida que es mostren eficaces sobretot quan hi ha hagut crisis, com les retallades o la LOMCE, amb força per aglutinar transversalment molts sectors socials; la feblesa d'una administració de tall neo-liberal que durant anys ha actuat erràticament afavorint els interessos particulars d'un col·lectiu de famílies ben posicionades, que a causa de la desinversió en educació i la manca de pla-

nificació, no ha executat polítiques d'escolarització amb fermesa i per tant s'ha vist en la tessitura d'actuar reactivament front la pressió d'uns moviments de famílies cada vegada més apoderats.

Contràriament a aquest balanç positiu que aporto com a conclusió de la recerca, en la sessió de retorn de resultats realitzada el 29 de novembre de 2017, amb els membres de la Plataforma del Poblenou, representants d'Ampes i d'altres moviments de famílies, els propis protagonistes qüestionen l'efectivitat de les actuacions i em retreuen, un excés d'optimisme respecte a la seva capacitat mobilitzadora. S'obre un diàleg i finalment matisarem l'afirmació arribant a la conclusió que si bé la capacitat d'agència d'aquestes famílies és elevada, i només cal constatar-ho amb la presència als mitjans, la presència en els espais d'interlocució i de presa de decisions de l'administració, la incidència en la configuració del mercat educatiu, i del procés d'escolarització, etc. el tipus d'estratègia de baixa intensitat dels últims temps, amb menys presència massiva al carrer, i la polarització interna causada per la confrontació entre interessos particulars i interessos col·lectius els ha restat "orgull de moviment", però no força:

"A vegades tinc la sensació de que perdem el temps. A vegades que diem fem cartes, o anem a alguna reunió amb l'administració que dius, *bueno*, ens segueixen prenent el pel. (...) És trist però amb l'administració costa avançar. Ja fa molt de temps que va d'aquesta manera. Això sí que és frustrant".
EP_mare_plataforma_Escola de l'Est

Normalment la feblesa o la fortalesa d'un moviment es mesura pel nombre d'efectius que en cada conjuntura són capaços de mobilitzar, en una lectura que s'emmiralla en els moviments de masses on la base social serà el capital. En el cas de la Plataforma del Poblenou, la conquesta d'espais de governança, la unificació del relat de totes les Ampes que hi participen o la força dels vincles comunitaris que estableixen són actius de valor, més enllà de la seva capacitat de convocatòria, que en moments crítics també ha estat elevada. Però es tracta d'actius que els propis agents no tenen en compte en el moment de fer el balanç de resultats.

"Aún que sea una Plataforma consolidada, con gente cañera, con muchas ganas de hacer cosas, pero claro su límite de acción es poco. Pero bueno hay que hacerlo. Si no lo hacemos nosotros no lo va a hacer nadie. Aquí la gente grita pero hostia si no te gusta, pues pelea y pon tu mano y venga y entre todos lo hacemos. La Plataforma lo hace, pero la Plataforma sola no puede. Al final necesitas de gente que te refuerce detrás. Si somos cuatro solos los que gritamos van a pasar de ti. Si somos trescientos ya no pasaran tanto". *EP_pare_plataforma_Institut del Nord-oest*

En contraposició a aquesta sensació de feblesa que raporten els membres de la Plataforma, la mirada externa els retorna un cop més la idea d'apoderament descrita més amunt. En aquest cas, l'aparició en una reunió del mes de març, d'unes famílies representants de la coordinadora d'Ampes d'un altre districte de Barcelona que s'apropen a la Plataforma del Poblenou preocupades per la construcció d'un nou institut al seu districte i expressen que venen a inspirar-se ja que el treball que ha fet la Plataforma pel nou institut del Nord-oest els ha servit de model de referència, és molt il·lustrativa:

"Nosaltres vam quedar fascinats, per això hem vingut avui, per saber quin paper hi va jugar la Plataforma. Es respirava un ambient de compromís social i una orientació a les famílies que jo no l'havia escoltat abans". *OP7_reunió plataforma Poblenou*

I amb orgull, els membres de la Plataforma van poder explicar que no només havien dut a terme la lluita per la construcció de l'equipament sinó que havien tingut capacitat d'influir en la tria de l'equip directiu i que aquest els havia consultat l'orientació pedagògica del nou projecte. Valoració de la capacitat d'agència que contrasta amb l'observació crítica que van fer els i les protagonistes en la jornada de retorn de resultats, ja que quan es va demanar l'opinió particular a través de l'aplicació "mentimeter", els resultats puntuaven amb un 3'8 sobre 5 la capacitat dels moviments per a millorar la qualitat de l'educació i en un 3'2 la seva capacitat de millora de l'equitat. Posant de manifest que, des del seu punt de vista, encara els queda recorregut de millora.

9.4. Conclusions de la dimensió política

Per tancar l'anàlisi de resultats en la dimensió política presentem les conclusions més rellevants en cada un dels nivells analitzats.

Pel que fa a la caracterització dels moviments, tant en la dimensió simbòlica com en l'expressiva, els moviments de famílies en educació, pel seu caràcter obert i la importància de les pràctiques comunitàries i els vincles personals en la base de la identitat col·lectiva, comparteixen tots els elements de la caracterització dels nous moviments socials. En canvi en la dimensió política, tant pel que fa al propòsit emancipador que persegueix la lluita, com a les estratègies confrontatives que adopta, els nous moviments socials es situen en una expectativa de transformació social revolucionària que els moviments de famílies en educació no es plantegen amb la mateixa radicalitat.

La progressió de les aspiracions dels moviments s'ha formulat a partir de l'escala (micro-meso-macro) i l'abast (concret-sistèmic) de les reivindicacions, situant en el nivell més baix la demanda de places escolars i en el nivell més alt defensa l'educació com a bé comú, que es sintetitza en la defensa "per la pública". S'ha fet evident que no es pot establir una correlació entre nivell d'estructuració del moviment i nivell de desenvolupament de l'agenda política en la que els dos indicadors creixerien en paral·lel ja que trobem moviments molt lleugers, com la XEI, amb aspiracions de política educativa, al costat de moviments molt lleugers com el col·lectiu de Fills únics, centrat en una reivindicació particular per al dret a triar escola. En l'altre extrem trobem una FAPAC, amb un gran nivell d'estructuració, que es proposa canvis sistèmics centrats en la igualtat d'oportunitats, però al seu costat hi tronem la Plataforma per a l'educació pública del Poblenou que està molt centrada en reivindicacions pròpies del seu barri.

En el cas concret de la Plataforma per a l'educació pública del Poblenou es fa palesa una bipolaritat que anirà basculant entre les posicions més estrictament garantistes i centrades en els recursos escolars i una voluntat transformadora: de l'exigència d'un servei educatiu de qualitat (recursos, places, equipaments) a la reivindicació de transformacions substantives en el sistema (en termes de públic-privat; pedagogia estandarditzada-personalitzada; segregador-equitatiu; democràtic-autoritari). La Plataforma és capaç de transformar reivindicacions molt sectorialitzades en reivindicacions de sistema i confegeix un relat "per la qualitat de la pública" que vertebrarà totes les seves actuacions.

A partir del que s'ha anomenat la "repolitització" de la ciutadania, viscuda arran de les mobilitzacions del 15M, apareix una nova consciència social respecte a la capacitat de mobilització col·lectiva i en l'autopercepció de capacitat de tots els moviments socials inclosos els de famílies en educació. Els moviments de famílies en educació s'han fet forts en tres àmbits que apunten a controlar la garantia del dret a l'escola: el de la informació i gestió sobre l'escolarització, el de la presència en les taules de planificació i en l'exigència dels compromisos. En aquest sentit la Plataforma per a l'educació pública del Poblenou aconsegueix establir reunions periòdiques amb tots els actors implicats i influir en la presa de decisions.

La LOMCE es viu com una agressió al model educatiu català i com una regressió pedagògica que propicia un debat en l'intern dels moviments respecte al model educatiu que es vol com a societat, fet que enriqueix el calat ideològic de les mobilitzacions i estimula una proposta d'innovació social com és la insubmissió a les proves.

Pel que fa a les plataformes de segon i tercer nivell l'assemblea groga segueix aglutinant un sector transversal de famílies i docents amb postures més radicals, i FAPAC es consolida no només com a federació que dona servei a les Ampes de l'escola pública sinó com a punta de llança de les reivindicacions de les famílies per una escola pública, laica i de qualitat. Els sindicats deixen de ser els aliats de les famílies en les mobilitzacions.

En l'anàlisi de la capacitat d'agència s'ha destacat que les famílies actives en els moviments tenen un elevat capital cultural i social que els hi proporciona: capacitat tècnica a l'hora de fer diagnòstic de necessitats, formular i argumentar propostes; contactes i proximitat amb els interlocutors polítics i dels mitjans de comunicació que els permet influir en l'opinió pública i en l'agenda; muscle organitzatiu que els prové de la tradició d'associacionisme, juntament amb una vocació cívica de compromís arrelat en una ideologia progressista, que els confereix fermesa en la reivindicació del bé comú. Per tot això, malgrat una base social relativament reduïda en el nucli, són moviments amb capacitat de convocatòria en moments puntuals i una gran capacitat d'interlocució i agència.

Si bé els moviments són conscients de la dificultat que tenen per incorporar famílies immigrades o de classe treballadora, i les direccions de les escoles també es retireuen aquesta incapacitat per a motivar la participació de famílies que no responguin al patró de classe mitjana amb estudis, en cap cas s'han observat accions proactives per a aproximar-se a aquest sector de pares i mares avui absent.

Són significatives, al costat de les estratègies de veu basades amb la capacitat comunicativa, les estratègies de lleialtat fonamentades en decisions particulars que sumades assoliran la força de la veu i la fermesa de les accions que passen pel compromís individual. La sortida es vincula a l'evitació particular de situacions problemàtiques que no sempre revertirà amb millores de l'escenari del que s'està fugint. En els casos en que l'opció de fugida particular col·lisiona amb l'interès general (que en el camp escolar és el combat contra la segregació), s'ha considerat oportuna la qualificació de NIMBY.

Les polítiques erràtiques del govern en matèria d'escolarització i la connivència amb els interessos d'un sector de famílies de classe mitjana que volien "les millors escoles" pels seus fills, ha contribuït a apoderar aquest col·lectiu de famílies amb la sensació que allò que reivindicuin ho obtindran. Es dedueix, analitzant l'oferta de grups en el procés de pre-inscripció dels darrers deu anys al Poblenou, que per a les administracions té menys cost polític incrementar places posant "bolets" a les escoles on les famílies interessades han reivindicat, que fer polítiques de planificació educativa a llarg termini corregint les dinàmiques de mercat i lluitant amb fermesa contra la segregació. S'ha dut a terme una política on ha prevalgut el dret a triar escola que el dret a la igualtat d'oportunitats. Amb el canvi de govern municipal es comença a observar un canvi de tendència: el CEB durant el procés de pre-inscripció 2016-17 al Poblenou, s'ha mantingut ferm amb la proposta de l'adscripció única i amb l'increment del grup a una escola poc demanada sostenint la pressió de certes famílies. Paral·lelament la Plataforma no ha defallit en reconvertir les demandes centrades en interessos particulars en demandes per interessos col·lectius, s'ha focalitzat en la reivindicació de nous centres educatius i d'un determinat model pedagògic, fet que li atorga legitimitat i capacitat d'incidència tant entre el sector de famílies i de veïns del Poblenou com davant de les administracions.

Les organitzacions amb una major maduresa organitzativa han demostrat ser capaces per dirimir la naturalesa de les reivindicacions de determinats col·lectius de famílies i donar suport a aquelles que persegueixen l'interès general, deixant fora aquelles que prenen un caràcter insolidari dins l'espectre de reaccions considerades NIMBY.

Malgrat el balanç de la capacitat d'incidència d'aquests moviments sigui un balanç positiu en el sentit que han assolit moltes de les fites proposades i s'han enfortit com a moviments socials, l'autoimatge que tenen de si mateixos, a causa de la gran mobilitat interna i de la dificultat per a consolidar els lideratges i la base social, és d'una certa feblesa i fragilitat.

I 0. Dimensió comunitària: l'escola com a node de connexions

“Que vegi la gent que l'educació es seva, que lo públic és seu”

Apareix una idea clau en aquest capítol que vertebrarà tot l'anàlisi de resultats: els moviments de famílies en educació es mouen en la intersecció de l'espai privat i l'espai públic, es troben entre l'esfera emocional i subjectiva i la dimensió propositiva i política. Justament és en el fet de ser node d'aquestes dimensions on rau la seva potencialitat. En el capítol anterior s'han destacat els *ouputs* (productes, realitzacions, rendiments) que es poden apuntar els moviments com a victòries assolides amb èxit, reivindicacions reeixides, millores aconseguides en l'àmbit de les polítiques públiques. En l'espai de la comunitat que analitzem a continuació, veurem que el balanç en l'actiu dels moviments encara és més favorable pel que fa a uns *outcomes* (resultats, conseqüències, efectes, pronòstics) no explicitats però molt evidents: l'acció col·lectiva en el camp educatiu incrementa la densitat de les relacions d'interdependència i genera l'espai d'una pràctica de *fer en comú* que crea una base per a la cohesió social a partir de la qual construir propostes de calat polític. La novetat dels moviments socials, tal com s'ha descrit en el marc teòric, consisteix en l'articulació d'una vivència comunitària, de relacions horitzontals productives i crítiques amb l'ordre establert, que interpel·len *totes* les formes d'injustícia, per que les pràctiques esdevindran tant importants com les fites que es proposen (Melucci, 1999b; Santos, 2004; Vargas, 2003; Villasante, 2017).

“- A part fem els rasclats Pro-colònies... durant tot l'any recollim diners per subvencionar les colònies i que hi puguin anar tots els nens. Fem rasclats dos cops l'any i berenars els divendres. La gent porta pastissos, coques que es venen a un euro. - I per un euro no trobaràs res millor eh...; *Que aquí invierten las yayas a tope!* – Amb el rasclat cada ú té el seu propi benefici però la taula val 10 euros. Aquest any hi havia 40 taules. L'Ampa fa el negoci amb les taules, i cada particular porta el que vol vendre i el benefici és per ell. - Després posem música, venen els atabalats que és el grup de tabals, servei de bar... és un dissabte al matí molt guapo. Un a la tardor i l'altre a la primavera. - Amb això i les loteries, les colònies no són gratis però surten molt bé. També demanem una subvenció al districte...al final surt més barat que un casal. I aquí a l'escola no pugen preus. *OP_junta Ampa_ Escola del Centre_21/01/16*

En aquest cas l'experiència solidària es duu a terme en una de les escoles de major nivell de complexitat del Poblenou on la comunitat s'organitza per a garantir igualtat d'oportunitats educatives a tots els infants.

El capítol s'estructura en tres subapartats on s'analitza en primer lloc l'oposició entre allò que és comú, i que fem entre tots, i allò que és públic, i pertoca garantir a l'administració, en segon lloc, s'analitza el nivell de participació democràtica en el si de les escoles i l'aportació

que fan les Ampes en la construcció de la comunitat educativa, i finalment es respon a la pregunta de recerca respecte a fins a quin punt la participació a l'Ampa promou el salt cap a una esfera política superior.

10.1. Construcció del comú en contraposició a allò públic

S'ha debatut en el marc teòric un nou paradigma que supera la concepció de les polítiques socials com a responsabilitat exclusiva de l'estat, entenent que allò públic no s'esgota en el marc institucional, i es reconeix que hi ha espai públic no estatal (Subirats, 2017). En certa manera es supera una idea de contracte social que despersionalitza, per a construir un nosaltres conscient de la interdependència forçosa entre les persones (Garcés, 2013b). S'ha demostrat que la pràctica de les Ampes en concret i dels moviments de famílies per a l'educació en general es fonamenta en aquesta idea càlida, vivencial, del nosaltres, però això no treu que segueixi present la contradicció interna respecte una estratègia col·lectiva que decideix resoldre un repte social no cobert per l'administració des de l'acció directa front a una estratègia orientada políticament a pressionar l'administració per a que no abandoni la responsabilitat que li correspon pel que fa a garantir el dret a l'educació. En un extrem hi trobaríem les posicions teòriques favorables a aquesta dificultat de defensar allò públic des de les institucions estatals i administratives existents, davant la qual ja no es reclama "més estat" sinó "més compromís" (Garcés, 2013a, Subirats 2017). I en l'altre extrem hi trobem posicions crítiques (Crouch, 2004) pels perills liberals o de replegament comunitari que pot comportar prendre les solucions per compte pròpia per part del col·lectiu compromès, abandonant l'exigència de les responsabilitats públiques. Es tracta d'un debat viu que apareix molt polaritzat tant en el si de les Ampes com en les coordinadores, plataformes o organitzacions de segon i tercer nivell. Especialment les Ampes, que són un espai d'acció directa per excel·lència, han fet un tipus d'activitat productiva i d'aportacions materials on s'han recolzat les direccions dels centres educatius per a compensar, amb l'aportació de les famílies, aquells dèficits que l'administració deixava de cobrir a causa de les retallades. Front la posició de "si no ho fem nosaltres no ho farà ningú" apareix la postura d'aquells que creuen que si les famílies resolen la necessitat immediata, l'administració no acabarà complint amb els seus compromisos. Veiem a continuació els arguments dels uns i dels altres:

"Si no ho fem nosaltres no ho farà ningú"

No se'ns pot escapar la força expressiva del compromís amb l'educació dels propis fills, que dins del paradigma neoliberal de "responsabilització" posiciona a les persones com a responsables individuals de desenvolupar la seva biografia i la seva trajectòria vital amb èxit, des-responsabilitzant així a l'estat (Beck, 1992 citat a Vincent, 2014). D'aquesta força emocional i d'aquet posicionament moral "híper-responsabilitzador", se'n desprèn un compromís amb l'educació dels fills basat en la desconfiança en el sistema, que es formula en els termes següents: atès que l'administració no garanteix un servei públic d'educació de qualitat (o amb la qualitat que determinades famílies amb elevat capital social i cultural consideren com a exigible) ens *toca* a les pròpies famílies arremangar-nos (a més de fer aportacions econòmiques) i garantir allò que pensem que és òptim pels nostres fills i filles. En els discursos dels protagonistes és freqüent la idea que fer coses per la comunitat, comprometre's i no mantenir-se al marge, tal com ho defineix Garcés (2013), és un valor cívic en si mateix per què educa en un model de ciutadania responsable que és la que, segons expressen explícitament, volen transmetre als fills i filles.

"Yo estoy aquí no por ponerme una medalla sino porque creo que tengo que hacerlo y al final es por mi hijo...y ya que has tenido un hijo, cúrratelo, edúcalo". *EP_pare_plataforma_ Institut del Nord-oest*

Front el posicionament de les famílies que assumeixen en primera persona la responsabilitat de garantir la qualitat, hi ha les posicions exigents amb l'Estat, que qüestionen si les famílies

haurien d'estar "resolent allò que l'administració no resol". Cal destacar que aquestes veus crítiques no són de les famílies més dificultats econòmiques sinó d'aquelles més polititzades, tant en el sentit de creure en el sistema públic i el seu deure de garantir la qualitat, com en el sentit d'evitar el que ja s'està anomenant "gentrificació" (Bonal, 2017) d'algunes escoles, a causa dels preus de les activitats i dels serveis de l'Ampa.

"Era el punt més fort de les retallades. Els de P3 van demanar a l'Ampa si podien pagar directament una TEI¹⁰¹. La junta hi estava d'acord, però hi havia famílies que no volien que l'Ampa ho pagués amb l'argument que s'havia d'exigir a l'administració que se'n fes càrrec (...) Nosaltres li paguem un munt de coses a l'escola. En aquell moment hi havia famílies que s'hi van negar, però tampoc van mobilitzar-se per a fer pressió. Tots compartim que cal exigir que paguin però això no vol dir deixar els nens desatesos si ens ho podem permetre entre tots fer-ho... Les famílies que no volien que l'Ampa pagués la TEI són gent amb estudis...no era per un problema econòmic, era un problema ideològic a favor de l'escola pública." *IC_president Ampa_ Escola del Sud-oest*

FAPAC, des de la seva perspectiva de visió més àmplia i més política insistirà en l'opció d'exigir a l'administració que assumeixi les seves responsabilitats, denunciant el fet que s'hagi aprofitat l'aportació de les Ampes per eixugar el dèficit de la inversió pública:

"Perquè estem aquí, per fer el que ha de fer l'administració o per exigir que l'administració compleixi i doni el servei que ha de donar als nostres fills i filles? També hem d'entendre que portem molt de temps fent-ho i que algunes Ampes diran a l'administració: ara vens i em dius que no puc fer-ho? Que és il·legal? [fa referència a una normativa de regulació dels menjadors escolars]" *OP_espais institucionals_junta FAPAC_22/01/16*

En el balanç d'arguments a favor "d'entomar nosaltres mateixos el que l'administració no fa" té un pes important el fet que en la producció comunitària hi ha una relació directa entre l'esforç i el benefici obtingut (millores a l'escola, classes d'anglès, grup de timbalers) i un guany relacional (espai de lleure compartit) tangible i immediat. En canvi, les reivindicacions polítiques sempre són diferides: els seus beneficis no es percebran, si es que mai arriben, fins passat un temps atès que la presa de decisions està en unes mans externes que no són les del col·lectiu i que darrere de cada reivindicació hi ha un camp molt complex per desbrossar. La immediatesa com a tret propi de la societat contemporània (Bauman, 2003; Sennett, 2000) apareix aquí fent la distinció entre una aposta per la pressió política o per procurar-se una millora en el curt termini. A més en el *fer coses junts* hi ha la clau de la identitat compartida: "aquell mural el van fer els pares i els alumnes de sisè de l'any passat", "nosaltres som els de la brigada". Per últim l'activitat productiva en relació a l'escola dels fills i filles normalment ve acompanyada d'un marc lúdic i d'una voluntat inclusiva que serà la base de la idea de la comunitat educativa. Posem dos exemples d'escoles sociològicament molt diferents:

"Nosaltres ara hem fet una reforma del pati. Hem posat una petita barca...les carpes les va pagar l'Ampa. Hem fet un projecte d'escola per refer el pati, els alumnes hi han participat moltíssim, llavors amb diners no hem col·laborat però hem col·laborat amb ma d'obra i els diners els hem buscat, ràpid i senzill, una rifa, l'excedent de menjador. No hem incrementat cap quota ni hem fet cap derrama però hi hem invertit temps. I hi ha gent que ha participat més i altres menys. Però comentari de parc del davant de l'escola "osti, a mi si em fessin pagar 30 euros més no m'importaria", en lloc de fer-me venir. No, no és això. Aquí ens equivoquem. Una altre exemple la festa de fi de curs. Osti, ha de ser una cosa molt popular no vulguem que vingui una empresa de càtering que ens doni el sopar. El sopar ha de ser pa amb tomàquet la truita que cada u porti, un sopar de *traje, yo traje esto yo traje aquello...* Perquè es clar no deixem de ser veïns... Però els pares, això de pagar i tenir-ho resolt, s'hi apunten. No perquè això és exclouent, els que no puguin pagar ja quedaran fora". *EP_pare_plataforma_ Escola del Sud- est*

En aquest cas, algunes de les famílies de classe mitjana s'estarien desmarcant del compromís col·lectiu en primera persona i preferirien "comprar" el servei que requereix l'escola, fet que segons l'opinió del testimoni aniria en contra de la voluntat inclusiva de l'Ampa. En canvi

101 TEI: tècnic auxiliar d'educació infantil que dona suport a les aules de P3

entre el grup de pares de l'escola del Sud-Oest és valoren els espais festius, fet que tampoc es ben vist a ulls del president de l'Ampa que troba poca implicació en les tasques de millora de l'equipament:

“També hi ha una comissió que és la brigada. És un pare amb uns quants més, i la directora fa demandes. Cal netejar l'hort, cal arreglar els bancs...això ja no ho passen per la junta; queden ells mateixos via watzap. Són uns deu.(...) I la comissió de festes que és la que funciona més...això diu molt de la societat actual. Aquesta està plena. Organitzen carnestoltes, fi de curs, castanyada... anteriorment fèiem cinema a la fresca i l'any passat no ho vam fer. Ho volem recuperar. *IC_president Ampa_Escola del Sud-oest*

La distinció entre “treballar” i “gaudir” coma frontera entre aquelles persones que “s’arremanguen i es comprometen”, les que “estiren del carro” i les que “se n’aprofiten” és molt freqüent en tots els discursos. Garreta fins i tot ho anomena el síndrome “gorron” fent referència a una expressió col·loquial (Garreta Bochaca, 2008):

“Al final de curs fem una festa i es convida a les famílies noves per a que coneguin l'escola. Aquell dia si que ve tothom. El que costa és que la gent s’apunti a treballar!” *EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest*

Però dins d'aquest discurs cal distingir l'acció comunitària “pels nostres” o “pels altres”. Són moltes les Ampes que organitzen activitats per a la recollida de fons solidaris que permetin a totes les criatures accedir a les colònies o a les sortides escolars. També es fan recollides de roba, joguines o altres tipus d'intercanvi en xarxa amb una voluntat d'ajuda mútua entre famílies.

“Però l'AFA sempre ha intentat fer el mínim de distincions entre socis o no socis Si es fa la festa de la castanyada es oberta a tothom, si es fan tallers per sortir a la rua de carnestoltes són oberts a tothom. Nosaltres tenim una cosa molt pròpia de l'escola que es diu la festa de les cultures, que es de les pròpies famílies”. *EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest*

Fins aquí s'han ressenyat accions que fan pares i mares com a aportació en comú per la comunitat, i que en el mateix fer-les tenen la peculiaritat de generar arrelament, compromís i valor de capacitat respecte les “coses que podem fer junts”. Si bé les Ampes articulen aquest tipus d'aportació que té una contraprestació en termes d'inclusivitat i cohesió molt important, hi ha un altre aspecte del que aporten les Ampes a l'escola, que té a veure amb prestació de serveis i recursos econòmics, que en estar lligat al poder adquisitiu de les famílies, pot acabar repercutint en tot el contrari: segregació o desafecció per part d'aquelles famílies més pobres. Aquesta tensió és la que s'aborda a continuació.

Què aporten les Ampes?

En l'anàlisi de l'aportació que fan les Ampes a les escoles, i que la recerca “Famílies amb veu” (Comas et al. 2013) va quantificar detalladament, cal no perdre de vista que en realitat s'està parlant de l'aportació econòmica que fan les famílies a l'escola sigui mitjançant la quota de l'Ampa, la compra de serveis o la participació en accions que requereixen aportacions voluntàries econòmiques, materials o de participació i treball. En aquella recerca, que es va tancar el 2013, es posava de manifest l'impacte de les retallades en les subvencions de manera que l'aportació pública a les Ampes oscil·lava entre 2% al 6% dels ingressos totals. Per tant, una Ampa on les famílies “compreu serveis” i participen fent aportacions econòmiques en les iniciatives de recollida de fons, es pot permetre eixugar els dèficits que ha deixat l'administració durant anys de desinversió, fet que, tal com acabem de veure, genera més controvèrsia per la posició política d'exigir el que l'estat te la responsabilitat de proveir que no per dificultats d'aconseguir els fons.

“Amb el que hem pogut hem intentat cobrir els dèficits de les retallades...crec que hi ha coses que no se'n pot fer càrrec ningú. Si et toca professor i mig al final deixem de fer desdoblaments que no es fan... i per atendre als nens s'haurien de fer les coses com deu mana...jo crec que amb l'únic que et pots fer càrrec és amb el tema del material, o sigui si et demanen doncs dos Ipats perquè amb anglès...l'Ampa ho compra”. *EP_mare_plataforma_Escola del Centre-Nord*

Val la pena reiterar que les aportacions de l'Ampa a la qualitat educativa no són per a cobrir activitats extra lectives sinó que molt sovint aporten recursos bàsics per al funcionament del centre fet que en altres ocasions ja s'ha titllat de "copagament encobert" d'un servei públic amb finançament d'aspectes bàsics per part dels usuaris.

"Per exemple totes les pissarres digitals de l'escola les ha pagat l'Ampa. Les escoles noves no tenen molta dotació del Consorci i llavors els pares hem pagat des de material de cuina, olles, fins a pissarres digitals, molt de material, llibres, robots, els bibots...cobrem una quota de 60€ per famílies. Fem festes, alguna festa esportiva per a recollir diners. *EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest*

Per tant, quan la junta de l'Ampa decideix comprar equipament per l'escola, o encarregar unes activitats extraescolars d'una qualitat superior a l'estàndard, el sobre-cost anirà a càrrec de les famílies, amb la conseqüent risc d'expulsió d'aquelles que no ho puguin assumir. Es tracta d'un debat molt present a les Ampes del Poblenou i que pren visos molt diversos, com en el cas d'una reunió de la junta de l'Ampa de l'institut del centre on s'està debatent si els pertoca pagar un tercer auxiliar lingüístic en horari lectiu:

M1_Nosaltres paguem dues *speakers* però sembla que ara és insuficient.

M2_Pues a pujar quota i més hores d'*speaker*!

P1_Semblarem de la privada!

P2_A part, hi ha la lliga de lego robòtica! [activitat de pagament en horari extraescolar que també és una mica controvertida]

P1_Jo crec que se'ns tiraran a sobre". *OP_junta Ampa_ Quatre Cantons_14/12/15*

El comentari "semblarem de la privada" fa referència a la normalització de pagar un sobrepreu per a garantir la qualitat de l'educació, quan l'administració no posa els recursos suficients per a garantir-la, amb un risc que s'ha comentat abastament de generar dues xarxes dins la pròpia xarxa pública, segons la capacitat econòmica de les famílies. El perill de "gentrificació" de l'escola si l'Ampa comença a incrementar preus d'activitat per damunt de les escoles de la zona és una cosa que preocupa explícitament a certs sectors de famílies més compromesos amb l'equitat. Aquest seria el cas que relaten els "Amics del Pau Claris" que tenen en la lluita contra la segregació, la seva missió com a col·lectiu:

"Un altre conflicte va ser el de l'anglès extraescolar amb el British, no sé que a 80€ al més. No!!! Una altra vegada. Aquest ambient es colava per tot arreu i al final entràvem a la discussió explícita de "no es que si fem això estem captant un cert tipus de públic i n'estem rebutjant un altre" i precisament això és el que nosaltres ens em comprometem sempre que no podia ser perquè havíem dit que no volíem un bolet, que ens havíem de repartir la gent...i aquest és l'esperit de la coordinadora. Vam arribar a un punt de tensió que vam haver de fer una assemblea extraordinària per votar si si o si no al British, jo pensava que perdíem. I no. No vam perdre. Perquè amb aquest tipus d'arguments al final s'explicita la manca de solidaritat i anar en contra d'això es difícil". *EP_pare_activista_Pau Claris*

A banda dels recusus econòmics l'Ampa fa una aportació important canalitzant la participació de les famílies en els diversos àmbits de la vida escolar i dinamitzant espais de treball i de presa de decisions compartits on sovint es barregen pares i mares, docents i altre personal present a l'escola. La fórmula més estesa per a vertebrar aquesta participació són les comissions de treball. Es tracta d'un funcionament habitual en totes les escoles i instituts de la mostra, que permet compartir les tasques i fins i tot en molts casos, implicar mestres i famílies en objectius compartits, enfortint la construcció d'una comunitat educativa basada en el reconeixement de les capacitats dels diversos actors.

"El servei de biblioteca antigament era gestionat per l'escola però amb les retallades ens van demanar ajuda, i hi ha una comissió formada per pares i mares voluntàries, fins i tot alguna avia, és mixta ja que hi participen mestres també". *IC_presidenta Ampa_Escola del Sud- est*

Un indicador de dinamisme de les Ampes (Comas et al. 2013) és justament una organització basada en comissions que funcionen amb una certa autonomia per a aconseguir els objectius comuns proposats. Sempre és treball voluntari d'uns pocs que reverteix en la qualitat

educativa i la qualitat democràtica del conjunt de l'escola (Feu et al. 2017). En la taula 23 es ressenyen les comissions que funcionen a les escoles de la mostra distingint si són exclusives de famílies o hi ha la participació dels mestres.

Taula 23: comissions de treball de les Ampes de les escoles del Poblenou curs 2015-16

COMISSIONS	Família	Barri ²	Festes	Inclusiva	Ex-tra-es-colars	Menjador	Comu-ni-cació	Pati	Brigada
E. Nord-oest	X	x	x	x	x		x		
E. de l'Est		x		x	x	o	x	o	
E. Sud-est		x	x	x	x	o	x	o	x
E. Sud-Oest		xx	x		x	o	x		x
E. del Centre	X	x	x		x	o	x		x
E. del Nord			x		x	o			
Ins. Centre					x		x		
Ins. Nord-O					x		x		x

Font: elaboració pròpia

X comissió formada per famílies **O** comissió mixta formada per pares/mares i mestres

El potencial d'una Ampa, tal com s'ha indicat en el model d'anàlisi, depèn de la gent que tingui implicada en les comissions, ja que es tracta d'un espai reduït, autogestionat, que requereix una implicació i un compromís a les persones participants més enllà d'assistir a les festes, reunions o actes que organitza l'escola, per tant permet dimensionar no només la base social de l'Ampa sinó el seu potencial d'actuació. Les escoles del Poblenou amb Ampes més actives, com l'escola del Sud-est, tenen fins a dotze comissions amb una mitjana de sis a vuit persones a cada una, fet que comparativament amb les dades de Catalunya (Comas et al. 2013) és certament excepcional. El més comú és el que trobem a l'escola del Centre que il·lustra un funcionament típic de les Ampes d'escoles de primària públiques:

“Tenim set comissions. A cada una hi ha un vocal i una mitjana de tres a quatre persones i cada comissió té el seu nucli de gent. La participació no es tant que vinguin a l'assemblea. És que estiguin ficats a la comissió o que estiguin a mà per a fer feines puntuals, col·laboracions... volem fer un taller de pastisseria, a qui truquem? Truco al Xavi que és pastisser...ens coneixem tots i és fàcil”. *OP_junta Ampa_Escola del centre*

Si fins aquí hem recollit la veu de les famílies implicades, és interessant escoltar als equips directius i l'administració per adonar-nos de com són de conscients del valor afegit que aporten les Ampes en cada un dels àmbits: en el de les millores de l'equipament, en l'aportació de recursos per a la qualitat educativa, i en la cohesió de la comunitat educativa.

“Actualment tenim una AMPA molt activa i participativa. Organitzen unes trobades alguns dissabtes al matí que es diuen EQC: el que calgui. Venen amb eines i materials i arreglen el que calgui: pintura, electricitat, mobiliari, plantes... fan el manteniment i les millores. L'Ampa paga el material. Hi venen alguns mestres per a donar suport. De totes maneres sempre són les mateixes 40 o 50 famílies les que s'impliquen... li donen un caire festiu, esmorzen...la resta no participa. *IC_directora_Escola del Sud-est*

La referència és de l'escola del Sud-est que hem destacat pel seu nivell de participació per damunt de la mitjana amb un terç de les famílies de l'escola implicat. En l'altre extrem hi

trobem els centres de màxima complexitat on la dificultat per a mantenir l'Ampa viva i dinàmica, ni que sigui amb les cinc famílies necessàries per a constituir la junta, és evident. Aquest és el cas de l'institut de l'Est (que segons les dades de "Famílies amb veu" té les probabilitats més baixes de participació pel fet de ser de secundària i de representar famílies de baixos ingressos, baix nivell d'instrucció, moltes de les quals procedents de la immigració). Adjunto les notes de camp perquè són il·lustradores de la dificultat d'aquesta Ampa:

El dia que em conviden (17/11/2015) celebren la primera assemblea de l'any amb l'objectiu de renovar els càrrecs de la junta, només són 7 persones, entre els quals hi ha una mare dominicana, un pare paquistanès, un pare català que havia estat president de l'Ampa de l'escola primària i es vol mantenir actiu, i un pare jubilat, que ja fa anys no té fills a l'institut però és del barri i li agrada col·laborar. Tenen ganes de motivar més a la gent, dinamitzar noves activitats, fer xerrades, però van molt perduts i no saben com fer-ho. Parlen de la dificultat d'arribar a les mares paquitaneses per l'idioma. Tenen la idea d'oferir converses sobre l'institut, obertes a tothom i amb berenar com a reclam per atreure a les famílies que no s'acosten mai per l'escola. Es pensen accions d'àmbit quasi domèstic, des de la proximitat del veïnatge i des de l'actitud de cura i d'acollida pròpia de dones, lluny d'altres consideracions al voltant de la qualitat de l'educació que estem escoltant de la veu de famílies amb un capital cultural molt diferent: "Así no será tan aburrida la tarde. - Yo puedo traer arroz con leche o un dulce típico de mi país que se hace con coco y calabaza. - Hay que vigilar con el gluten que la Mary tiene alergia

Des de la direcció d'aquest institut, que hem situat en un nivell alt de democràcia, es fan esforços per a incentivar la participació de les famílies i per a contribuir a mantenir la bona predisposició d'un grup de famílies per minoritari que sigui, però el fort de la participació en aquest centre es situa en el consell de delegats, que ells anomenen consell de joves, i és molt actiu i en les agrupacions d'alumnes i ex-alumnes, que organitzen esports i altres activitats autogestionades a les tardes en un equipament educatiu que sempre està obert al barri fins a les nou del vespre.

A banda de la variable composició social, les Ampes més dinàmiques són les de les escoles de nova creació per motius de context evidents: comencen de zero tant les famílies com l'equip de mestres i, segons els paràmetres d'innovació educativa que actualment comparteixen la majoria d'aquestes escoles, es proposen co-crear un projecte educatiu compartit. Els equips docents fan una aposta pedagògica agosarada que sobretot atrau a les famílies de classe mitjana amb un elevat capital cultural i una ideologia progressista. Més enllà de l'afinitat ideològica amb un determinat model educatiu, la precarietat de les instal·lacions i els incompliments per part de l'administració en la construcció dels nous equipaments comprometen a les famílies de les escoles i instituts de nova creació, al costat dels i les mestres, en termes de lluita o "d'arremangar-se" per a fer front a les necessitats no cobertes. Veiem doncs que en aquests centres, s'alineen tots els indicadors que faciliten el dinamisme de l'Ampa: l'elevat nivell de democràcia a l'escola, la composició social de les famílies i un context de precarietat on és necessari el compromís col·lectiu per a millorar-lo.

"La falta de rodaje del instituto o de experiencia la suplen con ganas que le echan los profesores: estamos comenzando la escuela juntos (...) ahora hay que hacer muchas cosas, y exige dedicación y hostia, falta eso y tenemos que hablar con uno y falta lo otro y tenemos que hablar con otro, estamos viendo ya la manera de reivindicar porque no nos están dando todo lo que se había prometido. No tenemos el equipamiento que se necesita y estamos ya a un mes desde que se empezó el curso y todavía faltan cosas y eso ya lo hemos vivido y sabemos que aquí o pegas el manotazo en la mesa o aquí no se mueve ni dios".
EP_pare_plataforma_ Institut del Nord-oest

Coincideix també que les Ampes més dinàmiques són més capaces de generar actuacions més enllà de la pròpia escola. La campanya pro-refugiats, o les accions promogudes per la

xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE, per posar dos exemples, arrelen més en escoles amb Ampes dinàmiques que allà on no hi ha massa activitat estructurada per part de les famílies.

La il·lusió de ser de poble a Barcelona: relacions veïnals al Poblenou

La tercera hipòtesi de la recerca respecte als impactes de les mobilitzacions de famílies en l'educació, recordem que va més enllà de la capacitat d'incidència en els polítics públics i apunta com a valor afegit al fet que l'acció col·lectiva de les famílies en educació té un efecte de vertebració de xarxes educatives i d'enfortiment de la comunitat, no explicat en els propòsits. El que en el marc teòric s'ha desenvolupat amb la idea de Bauman (2003) "del confort de la comunitat" contraposat a una "intempèrie" dominada per l'individualisme i la competitivitat, o la construcció de llaços forts entre persones que se senten preocupades per les mateixes problemàtiques (Garcés, 2013a) o el dret a la ciutat de les persones que habiten els espais de sentir-se'ls seus, de formar-ne part, d'arrelar (Harvey, 2013) és el que es teixeix sense saber-ho, cada vegada que fem una excursió amb el grup de famílies de l'escola, cada vegada que organitzem conjuntament una rua de carnestoltes o una batucada reivindicativa, i sobretot cada vegada que a aquestes accions, a més d'un caire lúdic o educatiu s'hi afegeix una voluntat transformadora de millora de la societat, i s'organitzen tancades, batucades, cadenes humanes o pintades de murals amb un gran impacte a nivell de comunitat. L'amistat és el ciment que aglutina el col·lectiu, i només apareix si el temps d'exposició, de contacte amb els altres és prolongat, és agradable, cara a cara, és respectuós, obert... i un seguit d'adjectius que descriuen el clima que es genera en les comunitats educatives més actives. Vegem-ne alguns testimonis:

"Al principi hi havia un grup d'excursions perquè hi havia un pare excursionista que ho organitzava...era molt maco. També fem una sortida de la colla gegantera que hi ha una cercavila d'escoles, per exemple l'any passat a Mataró. Anem els mateixos sempre. Unes quinze famílies, omplim un autocar petit".
EP_mare_plataforma_Escola de l'Oest

En el cas de l'escola del Centre amb una composició social d'alta complexitat, les sortides amb l'Ampa han esdevingut una manera de possibilitar lleure compartit i sortides a la natura per a moltes famílies que d'una altra manera no hi haurien accedit.

"A nivell d'Ampa fem dues o tres sortides l'any, un dissabte a la neu, anem a recollir castanyes a la tardor... venen més de 60 persones. - A començament de curs sempre fem una sortida a Arbúcies per a que es conegui tothom. - La d'Arbúcies és brutal. És un *merendero* al mig del bosc ple de llocs per fer carn a la brasa. Allà el primer any jo recordo que vam anar 200 o més. Moltíssima gent. - De fet allà va sortir la nostra junta..." *OP_junta Ampa_Escola del centre*

En canvi en altres escoles on les famílies tenen més opcions de lleure familiar i d'omplir els caps de setmana sembla que la vida comunitària ha perdut adeptes:

"Mes aviat crec que és perquè tothom té moltes activitats, tothom pertany a un grup fora de l'escola ...la gent té la seva vida solucionada i no els hi cal venir a fer la part social a l'escola". *IC_president Ampa_Escola del Sud-oest*

L'arrelament al barri apareix com a constant en les motivacions de la participació, però no només és important en aquest aspecte sinó en l'àmbit de la producció d'un teixit veïnal que articula la vida familiar. El pas de l'Ampa a la participació de carrer, com a primer espai per a la logística i organització és un dels punts que apareix recurrentment com a fortalesa:

"Havia acompanyat a una altra mare a la coordinadora d'entitats (que són els que organitzen la festa major i les festes de maig). Si es feia una gincama de les Ampes a les festes de maig, es clar, havíem de ser els Ampes que estàvem allà qui ho muntéssim. Aquí hi havia hagut una coordinadora d'Ampes que la impulsaven les tècniques del barri, però amb les retallades es va deixar de rebre suport i es va dissoldre, i llavors ho hem assumit la gent que teníem un bagatge". *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-oest*

Molt sovint aquesta participació en activitats de barri està vinculada a la cultura popular de carrer que s'associa simbòlicament a l'ideal de "poble" on les relacions són properes i cara a cara, en contraposició a la "ciutat" massificada. La proximitat, el fet de poder anar a peu i de que els nens i les nenes vagin sols a l'escola contribueix a confegir una imatge de qualitat de l'espai públic al Poblenou difícilment equiparable a altres barris de Barcelona. Aquí, el lloc geogràfic pren una preponderància especial en la confecció d'un imaginari simbòlic que genera sentiment de pertinença.

"Vam triar l'escola del Sud-oest perquè ens agrada molt el barri i el concepte de que és un barri com un poble i, bueno totes les tenim a prop, perquè vivim al casc antic del Poblenou, però aquesta està al costat de casa. M'agradava la idea d'anar amb nens que juguessin junts que visquessin a prop de casa, que ens poguéssim quedar a jugar al parc, i de fet això s'ha complert: els meus fills quan surten a la tarda queden amb uns, queden amb els altres...". *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-oest*

Totes les famílies entrevistades sense excepció fan referència en algun moment de la conversa a la qualitat de vida del Poblenou, tant els que hi ha arribat de nou cercant l'ambient de "poble", com els que hi són de tota la vida i es reivindiquen com "els autèntics".

"Vam venir aquí per la qualitat de vida del barri, pensant amb els nens. No tant per les escoles que no n'hi havia tantes com ara, sinó perquè és molt barri. Pots anar a tot arreu a peu, hi ha molta vida de barri. Jo vaig en bici a tot arreu des d'aquí. Tot està a prop. Això de sortir al carrer com si fos un poble, hola, adéu, hola, que tal com estan els nens, com està...això és guapo". *EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest*

Els Poblenovins de tota la vida emfatitzaran el seu passat treballador i popular com a distinció dels veïns nouvinguts atrets per la qualitat del barri i els habitatges nous que han suposat un salt de classe i de renda. Es reivindiquen com a treballadors i lluitadors gairebé de "tercera generació":

"Sí, de tota la vida. De pares, avis... tant jo com la meva dona som del Poblenou de sempre. (...)Jo sóc del Poblenou de tota la vida i aquí no ens han regalat mai res. Els meus avis ja treballaven a can Felipa [fàbrica tèxtil]. Vull dir venim d'una època molt difícil i això no ho podem oblidar i si ens pensem que el barri ens l'han fet així de bonic, no ens han regalat res...ens ho hem guanyat. Jo hi era quan es van fer els manifestacions al carrer per demanar l'institut Icària. Jo hi era fent força pels serveis públics. Per mi la lluita veïnal és el meu parenostre. La meva sogra és molt activa en l'associació Flor de maig, que és un nucli de lluita veïnal molt proper. L'ateneu Flor de maig era un ateneu obrer anarquista." *EP_pare_plataforma_Escola del Sud-est*

Cal destacar un tercer grup de veïns, entre els del Poblenou de tota la vida i els nou vinguts de classes mitjanes altes atrets pels pisos de luxe de Diagonal mar i de la zona de la Vil·la olímpica, hi ha un grup, que estructuralment forma part de la fracció 1 de la classe mitjana¹⁰², que prové dels barris populars del districte i s'han desplaçat al Poblenou fa anys, abans de la transformació, atrets per la qualitat de vida i també per l'oferta cultural i associativa del barri i la qualitat de les escoles.

"Els joves de la Verneda sempre baixàvem de marxa al Poblenou i estàvem a la plaça de can Felipa, era com el nostre espai natural. Per això primer vam estar a un pis compartit aquí darrere i finalment ens vam quedar al barri en un pis de lloguer. Ara s'està gentificant el barri i perdrà l'encant de poble que ens agrada tant". *EP_pare_plataforma_Escola dle centre1*

Aquestes famílies són les que estan patint més l'increment del preu de l'habitatge i el procés de gentrificació motivat per l'atracció turística d'aquesta zona, i viuen com un risc real la possibilitat d'haver de marxar quan no puguin sostenir preus de l'habitatge tant elevats.

"De hecho siempre hemos querido vivir aquí en Poblenou . Este barrio siempre nos ha gustado. Pero esto

102 En l'Annex II es presenta la taula amb les variables de cada fracció de classe segons dades PAD 2005. Recordem les claus de la Fracció 1 de les classes mitjanes: ingressos mitjans entre 3.001€ a 5.000€ mes; tècnics mitjanse serveis qualificats; treballadors industrials qualificats; bona posició a la feina; poc atur; compra recent hipoteca, nivell d'endeutament alt; 19% tots dos tenen estudis secundaris.23% un dels dos membres de la parella té estudis universitaris. 50% castellanoparlants.Parelles amb fill petits. Nascuts a Catalunya però els pares origen espanyol.

está prohibitivo, de hecho nos compramos el piso allí (a Vía Trajana) porque aquí no encontrábamos nada. Y ahora el tema del colegio nos vuelve a arrastrar hacia aquí y lo seguimos intentando, vamos soltando la liebre, oye que buscamos un piso de alquiler... es un barrio que nos gusta y que va muy acorde con nosotros. Pero bueno, total son dos paradas de metro”. *EP_pare_plataforma_ Institut del Nord-oest*

Un últim apunt il·lustratiu de la força expressiva de “ser del barri” el trobem en el testimoni del nou director del nou institut del Nord-oest, al que repetidament ens hem referit com una conquesta dels veïns i sobretot una victòria de la Plataforma, persona en la que conflueixen les dues línies de valor simbòlic en aquest camp: el fet de venir d’un institut innovador de referència i el fet de ser del barri i haver compartit espais d’activisme veïnal.

“Paral·lelament hi ha una cosa que tanca l’encaix és que jo conec dels moviments socials del Poblenou i amb la gent de la Plataforma els conec de fa anys i hi tenim molt bona relació... hem estat junts en moltes mogudes! Vaig arribar al Poblenou fa deu anys i he estat molt implicat com a veí, també amb l’associació de veïns”. *IC_director_Institut del Nord-oest*

La sensació que es tanca el cercle a partir d’unes coneixences i unes trajectòries que van ramificant i s’entrecreuen, és la constant d’unes converses que he transcrit sense noms propis ni detalls, però que aporten un mapa de xarxes completament identificable per l’abast relativament reduït de la xarxa i la tendència un xic endogàmica dels seus membres. Quan en cada entrevista es repeteixen els noms d’individus que ja s’havien identificat en entrevistes anteriors s’arriba a la “saturació de la mostra” i es confirma que l’univers de 24 subjectes era suficient per copsar l’estil cultural i social, l’habitus, del grup de persones actives en pro de l’educació al Poblenou.

Motivació de participació a la plataforma i capitals familiars

Les entrevistes en profunditat ens permeten conèixer indicadors de classe social i d’habitus de les persones actives en els moviments de manera que, sense valor estadístic però si amb valor explicatiu, es poden construir certs patrons pel que fa a les motivació i les disposicions de la participació de les famílies en l’àmbit públic, que complementen la descripció de tipologies presentada en la recerca “Famílies amb veu” que es centrava exclusivament en la dimensió de la participació en el marc de l’escola i a l’Ampa. Hi ha arguments forts, de caire moral, que són transversals a totes les fraccions de classe i trajectòries socials i culturals, com la responsabilitat de comprometre’s per que el que hi ha en joc és l’educació dels fills i filles, o l’aspecte solidari de que es tracta de “famílies que ajuden a famílies” darrere el qual hi hauria una motivació última de compartir vincles comunitaris. En aquest cas, aportem una cita que fa referència a “trobar el seu lloc” a l’Ampa, d’una persona llatinoamericana (amb formació superior) que posteriorment ha fet el salt a la Plataforma i expressa com això li ha servit per a desenvolupar una dimensió de compromís cívic:

“A mi em costava trobar el meu lloc. Fins que en una reunió d’escola , quan el nen estava a P5, va parlar la presidenta i va demanar col·laboració i jo vaig pensar. Bé, jo dispo de temps, podria fer alguna cosa. No et pensis, que no sabia ni que era l’AFA. Vaig pensar, a veure si al final són famílies que treballen per les famílies, això m’agrada. I encaixa molt en com és la filosofia de l’escola. Al Perú això no existeix”. *EP_pare_plataforma_ Escola de l’Oest*

Un segon argument que també és transversal a totes les posicions és el de l’amistat: en un moment o altre de les converses apareix la referència al vincle personal amb la persona que m’ha presentat, que m’ha fet conèixer, que m’ha animat... a ser aquí. La referència a unes relacions d’amistat o com a mínim a una situació de “bon rollo” es descriu entre les motivacions personals que els porten a comprometre una mitjana de dedicació voluntària de dues o tres hores setmanals en reunions a l’Ampa o a la plataforma, a banda de les mobilitzacions, festes, difusió, tasques de comunicació, etc. que s’assumeixen a casa.

“Ara a la Plataforma hi ha un grup de gent que ens hem entès molt bé. Amb els camins escolars també va passar. Hi va haver un grup que vam treballar molt bé juntes, t’hi dediques per que veus que avui ho entomo jo però un altre dia és un altre el que agafa la iniciativa i que tothom s’hi posa, això ajuda molt”. *EP_mare_plataforma_ Escola del Sud-oest*

En el cas de mares o pares que fan el salt de l'Ampa per participar a la Plataforma hi ha una motivació inicial d'acompanyar-se mútuament. Si bé el primer pas es dona per una relació d'amistat, la sensació de que el temps que es dedica a la causa comuna és útil és el que fa que hi segueixin participant i cada cop s'hi impliquin més:

“Com que ella estava a la Plataforma, llavors ens ho vam començar a repartir. Som amigues. A mi em costa entrar en aquestes històries de participació perquè sóc molt tímida i em fa molta vergonya.(...) A mi precisament el que m'agrada de la plataforma és que es vulgui posar en comú les opinions de totes les escoles, que no sigui que cada una tiri pel seu cantó. Posem en comú, el que està passant, el que necessites, si pots donar un cop de mà a una altra...és això, això és perfecte!” *EP_mare_plataforma_Escola del Centre- Nord*

Aquesta constatació ens situa en un entorn, el de l'educació dels fills i filles, de proximitat evident on les relacions són cara a cara i de molta intensitat, com en altres pocs àmbits de la vida urbana contemporània. Lligat al valor de la proximitat, el tercer argument que apareix amb més freqüència és el de la pertinença al barri, l'arrelament, el pas de l'escola a l'entorn com a quelcom que es fa amb naturalitat i que vincula directament amb la qualitat de vida que, en el cas del Poblenou, es percep com un bé preuat i amenaçat, que cal conservar, tal com hem vist en l'apartat anterior.

El quart argument fort i recurrent és el de que cal lluitar contra l'amenaça a la qualitat de l'ensenyament públic que han suposat les retallades, argument que s'entronca amb la idea expressada sovint de “si no ho fem nosaltres no ho farà ningú” i amb el resultat d'apoderament de les famílies front una administració percebuda com ineficient que acaba complint el seu deure per la força de la gent.

“Jo crec que des de que vam fer totes les mogudes de les retallades, la samarreta groga, la sisena hora, tota la moguda el 2011 vam agafar molta empenta a la plataforma. Veus això de les retallades tothom ho veia clar. És cap aquests temes que hauríem d'anar”. *EP_mare_plataforma_Institut del centre*

En canvi la referència a la lluita per a l'educació com a bé comú, la referència al dret a l'educació o a la defensa “per se” de l'educació pública entre les motivacions que justifiquen un compromís actiu, és molt més present en els discursos de les persones que provenen d'una tradició d'activisme social o d'associacionisme que en la resta. Tal com hem avançat més amunt, la variable que marcarà diferències de posició internes és la tradició d'associacionisme més que la fracció de classe, que aporta només alguns matisos en el discurs de la motivació. Són els següents:

Les persones de la **classe mitjana assalariada 1** (la d'ingressos més baixos dins de la classe mitjana, i on hi ha més presència de famílies procedents de la immigració espanyola de classe obrera) expressen amb més freqüència arguments de compromís amb la transformació de la societat i de responsabilitat moral; destaquen entre el grup més directament compromès, en el sentit de “ser-hi” sempre i d'entomar responsabilitats quan cal. Són les que “s'arremanguen”, passant a l'acció directa per a produir en comú, tendeixen a defensar les posicions solidàries i inclusives, són més reivindicatives i tenen una major consciència política.

“A la Plataforma hi ha hagut molts moments en que s'ha vist la tensió entre els que venien a veure “que hay de lo mío” i els altres. Quan aquella mare va venir per a queixar-se dels fills únics i va dir que era una qüestió de drets humans, a mi em va caure un per cada camal. Drets humans vulnerats aquí al Poblenou? No m'ho puc creure!” *EP_pare_plataforma_Escola del centre*

Dins la classe mitjana assalariada 3103, amb una millor posició econòmica, posicions directives, elevat grau de formació universitària i majoria de catalanoparlants, destaca l'argument de caire molt personal de que estar a l'Ampa et permet conèixer el funcionament intern de l'escola que lligarà amb la voluntat de supervisió i control del procés educatiu dels infants

103 Recordem que la fracció 2 de la classe mitjana assalariada (Annex II) està constituïda per matrimonis amb fills majors d'edat que han vist caure el seu poder adquisitiu amb la crisi, i és un grup que no es contempla dins la mostra centrada en pares i mares d'alumnes en edat escolar obligatòria.

propi de la “híper-responsabilitació parental”. En l'àmbit públic, més enllà de l'Ampa, es fa referència al valor d'una aportació solidària, i un xic paternalista, expressada per part “d'aquells que poden ajudar a les famílies que tenen menys”:

“*Esto da muchas pilas... si sí perquè al final, jo dono menjar, joguines, a associacions del barri i veus que el treball de base és el que funciona ara que no hi ha res més.(...) Per exemple que els Ampes d'aquest barri poguéssim anar al Besós a instruir la gent, que això era la única cosa que funcionava perquè des de dalt no arribava cap ajut cap a baix.* EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest

I en el sentit contrari, dins d'aquesta fracció, hi trobem també aquells que, com hem vist més amunt, creuen que “no ens toca a nosaltres, ja que ho hauria de fer l'administració” i reivindiquen per tant una posició de pressió i exigència. Recordem aquell president d'Ampa que comentava que els famílies que s'havien oposat a assumir els costos d'una dotació que corresponia pagar a l'administració eren justament les que no tenien problemes econòmics:

“Les famílies que no volien que l'Ampa pagués la TEI són gent amb estudis...no era per un problema econòmic, era un problema ideològic a favor de l'escola pública.” IC_president Ampa_Escola del Sud-oest

En canvi, entre les famílies de **classe mitjana propietària**, (recordem que a la mostra només hi ha representats individus que treballen per compte propi com a autònoms o botiguers, però no hi ha ningú amb personal al seu càrrec) destaca la posició d'auto-proveir-se autònomament, valgui la redundància, d'allò que actualment l'administració ha deixat de garantir. Les expressions “si no ho féssim nosaltres ningú ho faria, hem finançat moltes reformes a l'escola”, o “no esperen massa de l'administració” que hem vist més amunt, pertanyen a aquest col·lectiu. Finalment destacar que els discursos de queixa respecte el sobre esforç d'una minoria que “estira del carro” són més freqüents en la classe mitjana propietària que en la resta:

“Jo no em considerava una *pringada* perquè està bé, fas moltes coses que si no hi fóssim els de l'Ampa es deixarien de fer i això està bé, i aportes molt i tal vull dir que et sents que ajudes i que fas coses, però llavors és massa perquè és deixa molt en poques mans.(...) Bueno clar, quan jo vaig deixar la junta vaig pensar que la Plataforma era un bon lloc per lluitar per una educació pública de qualitat. Hi havia tot el tema de les retallades i de la crisi i calia fer alguna cosa ”. EP_mare_plataforma_Institut Sud-Est

Es distingeix però una queixa respecte al fet de ser pocs “estirant del carro” quan es fa referència a l'àmbit domèstic, és a dir l'espai de l'Ampa molt carregat d'aspectes de gestió pels serveis que s'ofereixen, i en canvi en l'àmbit públic queda entès que es tracta d'una opció militant, que si bé requereix d'una base forta per a ser eficient, ja no és reivindica des del retret a la resta de famílies de l'escola, que gaudeixen dels serveis sense comprometre's, sinó que es fa des d'una crida al compromís cívic de caire ideològic però no moral.

Taula 24: freqüència dels discursos motivacionals de participació pública segons fracció de classe

Motius expressats	Mitjana assalaria- da 1	Mitjana assalaria- da 3	Mitjana propie- tària
Relacions personals d'amistat i proximitat	xx	x	x
Participar de la vida del barri més enllà de l'escola	xx	x	
Les amenaces a la qualitat	xxx	xx	
Costa molt motivar a la gent	x	x	xx
Ho faig pel meu fill	xx	xx	xx
Tradicció d'associacionisme, vocació de servei	xxxx	xx	
Així conec millor com funciona l'escola		x	

Font: elaboració pròpia

Pel que fa al capital cultural, la variable estudis de la mare només marcarà un matís significatiu: la referència a “ho faig pel meu fill” i “costa molt motivar a la gent” és més pròpia de persones amb estudis secundaris o cicles formatius que no pas en dones universitàries. Per últim, segons les etapes educatives dels fills observem que els pares i mares de criatures petites (infantil) expressen més sovint l'argument de l'amistat i de la vinculació al barri que la resta. La preocupació per les retallades apareix per igual en famílies que tenen els fills o filles a primària i a secundària.

10.2. Escoles democràtiques

En l'apartat anterior s'ha analitzat la participació des de la perspectiva de les famílies, posant en joc el capital social i cultural de cada ú i els factors que acaben marcant un tipus de participació o un altre. En descriure cada entorn de participació s'ha introduït la variable de la governança tant a nivell municipal o de país com a nivell d'escola. En aquest apartat ens centrem en la forma que pren la democràcia des de la perspectiva de l'escola: quins espais reals s'obren a la participació? Que esperen els docents de l'aportació dels pares i mares? Fins a quin punt són proactius per assegurar que totes les famílies, sigui quina sigui la seva condició, puguin tenir veu i ser reconegudes a l'escola? Els resultats del treball de camp ens mostra que en aquest aspecte, entre els discursos i les pràctiques hi ha un abisme, i que la condició de classe i origen de les famílies seguirà determinant l'estil de les relacions i la possibilitat de crear vincles. El professor de la facultat de pedagogia de la UB que durant tres cursos ha fet l'assessorament del projecte “Aprenem en xarxa” on participaven equips directius i mestres de les escoles i instituts de la zona 26 ho descriu amb aquestes paraules: “Hi ha taules per treball cooperatiu, racons, espais de joc... qui ho materialitza són les famílies. Per tant va de bracet. Comparteixen codis amb aquestes famílies, parlen el mateix llenguatge”.

Governança escolar: espais de participació formals

El concepte de democràcia a l'escola, tal com s'ha definit en el model d'anàlisi contempla diversos nivells, des dels més formals referits a la governança fins als més expressius referits al

sentiment de pertinença i vinculació emocional amb el centre. En la dimensió de governança es fa referència als espais formals de presa de decisions, bàsicament el Consell escolar i les reunions de l'Ampa amb la direcció de l'escola, però la participació de les famílies comença en el nivell bàsic de la informació i la presència dins l'escola, encara que sigui només com a espectadors. Els espais formals de participació contemplats normativament descriuen una progressió que avança en paral·lel amb les tipologies de participació de les famílies. Recordem la piràmide que proposa la recerca "Famílies amb veu" (2013), on a la base hi trobem el nivell de la informació, amb els pares i mares "informatos", arribant pràcticament 100%. En el segon nivell hi situa la participació en les festes, les mostres i els esdeveniments culturals o esportius, els actes de solidaritat o manteniment de l'escola, amb un grup del 50% dels pares i mares descrits com a " presents". En el tercer nivell hi hauria els espais més actius d'implicació a l'escola, formalitzats per les comissions de treball de l'Ampa, les comissions mixtes entre pares i mestres, obrint un espai per a famílies "col·laboradores" on hi trobem el 20% de les famílies de l'escola. I en el vèrtex de la piràmide hi trobaríem els espais de representació que estan regulats per un procés d'elecció entre el sector de famílies de l'escola, com són el Consell escolar i la junta de l'Ampa (els càrrecs de secretari, vocal, president o vicepresident s'ocupen per elecció dels socis). Les famílies "representants", que són un 7'5% en percentatge, tenen la responsabilitat de representar la veu del conjunt de famílies de l'escola o de les que estan associades a l'Ampa. Veiem a continuació la translació d'aquest patró de participació de les famílies al cas del Poblenou:

1. Reunions informatives i tutories

El comportament de les famílies al Poblenou pel que fa als nivells de participació, segueix aquesta pauta però supera amb escreix les mitjanes de participació en cada un dels nivells. L'observació participant i les entrevistes no permeten contrastar amb dades quantitatives els percentatges de la recerca "Famílies amb veu" però sí que aporten un patró de comportament extrapolable. Veiem doncs que les famílies informades són pràcticament la majoria i que aquest nivell d'implicació es correspon amb la freqüència amb que l'escola raporta informacions respecte la dinàmica escolar i l'itinerari formatiu dels fills i filles. Una dada significativa és l'afluència de famílies a les reunions d'inici de curs:

"Una tutora nova d'aquest any surt de la reunió de pares de segon i em diu al·lucinated: 24 de 24! No m'havia passat mai. Potser a tercer baixa una mica i a quart encara més, però el 60% en els dies de presentació el tenim segur. A batxillerat tornen a venir. Jo crec que a les famílies també se les ha d'educar. A part d'aquestes 3 sessions de portes obertes de final de trimestre, també fem una reunió de presentació a principi de curs i una de tancament al juny. En aquesta es rendeix comptes del que s'ha fet i s'introdueixen les novetats de cara al curs vinent". *IC_director_Institut del Centre*

Per tant aquest institut convoca a les famílies de l'ESO 5 vegades l'any i els ofereix un programa que va més enllà d'aspectes disciplinaris, d'intendència o d'orientació futura: els convida a conèixer els productes del treball a l'aula, les programacions, els projectes educatius, implicant d'una manera activa als pares i mares en el procés d'escolarització. Les dades de la recerca "Famílies amb veu" donaven una reunió informativa per curs a la secundària i una sola tutoria, que sovint quedava anul·lada si no hi havia conflictes de disciplina. Una altra pràctica que afavoreix la implicació de les famílies a l'escola, és la de que pràcticament tot l'equip docent faci de tutor permetent fins a tres trobades individuals cada curs. Es tracta d'una opció organitzativa molt poc freqüent en els instituts de secundària públics que en canvi es dona en tres dels quatre instituts de la zona 26, situant el contacte i el vincle amb les famílies molt per damunt de la mitjana a Catalunya.

"Quin és el mecanisme amb que ens relacionem amb les famílies? les tutories. Tots els profes són tutors. Jo també. Jo, per exemple d'entrevistes amb les meves famílies mínim n'he fet dos, i estem al primer trimestre, i amb algunes tres, les entrevistes poden ser telefòniques, presencials. (...) Si com cotutors, nosaltres en diem micro-tutors perquè la importància del pes del tutoria grupal el porta el tutor o tutora, però estem junts perquè ens repartim els nens i estem treballant conjuntament. *IC_director_Institut del Sud-est*

A les escoles de primària, on pares i mares van a l'escola a recollir els infants diàriament, el tracte personalitzat és el que aporta aquesta relació de confiança i d'adhesió al centre:

“A vegades hi ha gent que es sorprèn que jo pugui cridar a tots els nens pel nom i inclús els noms de moltes famílies. És diferent rebre algú no sabent com es diu que dir-li ‘hola Mercè com estàs?’” *IC_directora_Escola del centre*

2. Comissions mixtes i “pares delegats”

Totes les escoles de la zona compten amb aquests dos espais de coresponsabilitat: les comissions mixtes funcionen realment com a equips de gestió amb autonomia, per temes com el menjador, les activitats extraescolars, els patis, etc. i la figura de pares delegats (cada vegada més estesa a les escoles catalanes) serveix per centralitzar la comunicació entre l'equip docent i les famílies, en una o dues persones de cada curs de manera que s'agilitza i es garanteix que sigui bidireccional i arribi a tothom.

“Amb l'Ampa fem reunió quinzenal o cada tres setmanes. A part tenim pares delegats. Comissions participatives, la comissió del pati.. ja has vist que al pati hi passen moltes coses. La comissió del menjador, els pares poden venir a dinar...” *IC_directora_Escola de l'Est*

“Cada classe té dos pares delegats. L'equip directiu fem dues reunions al trimestre amb ells, normalment sobre qüestions pedagògiques que volen saber perquè les fem així: perquè no porten bata? Perquè fem aquest projecte o tal altre?... També hi ha comissions mixtes entre AMPA i mestres de l'escola. Nosaltres intervenim per a garantir que no siguin competitives ni curriculars (no farem anglès); comissió de solidaritat: s'organitza un mercat de segona mà, una cursa solidària per a alguna causa del barri, per exemple els fons de l'any passat es van donar a una ONG que donava suport als senegalesos que estaven vivint a les naus recollint ferralla. *IC_directora_Escola del Sud- est*

Si tenim en compte la funcionalitat d'aquest dos òrgans de participació es posa de manifest que la figura de “pares delegats” acaba esdevenint un molt bon canal d'informació àgil i efectiu de la direcció de l'escola amb les famílies, però que no té un objectiu d'acció ni autonomia de gestió tal com es dona en les comissions de treball. El fet que sigui la direcció que convoca aquestes trobades ja els dona un caire netament instrumental diferenciat de les reunions amb l'Ampa on la direcció es troba interlocutant amb representants d'una associació que té veu pròpia. Les comissions mixtes tenen el valor de situar pares i mestres en posició d'igualtat per avançar cap a una tasca molt definida: la millora del servei de menjador, la dinamització de la biblioteca o la reforma del pati o de l'hort escolar.

3. Relació amb l'Ampa

El desig d'anar “tots a la una” per a la millora de l'escola apareix tant de la veu de les famílies com de les direccions, malgrat hi ha una voluntat expressa de no interferir en els espais d'autonomia de cada sector:

“Jo només vaig a les assemblees d'AMPA si m'ho demanen, sinó ells han de poder parlar de les seves coses... i no voldria semblar que sóc allà per tafanejar. La seva representant al Consell escolar ja porta les seves demandes o el seu parer del que sigui i ho parlem i ells van penjant en el seu bloc els resums dels acords. Vaig començar fent-ho jo i amb el temps ho han acabat entomant ells. (...) De Consell escolar n'hi ha tres de perceptius durant l'any i nosaltres en fem vuit o nou perquè hi ha moltes coses que vols parlar i acordar, i malgrat la LEC i la LOMCE diguin el que diguin, per nosaltres el consell escolar segueix tenint tota la força i l'entitat i les funcions que tenia abans”. *IC_directora_Escola del centre*

S'evoca sovint el moment fort de les protestes contra les retallades en que pares, mares, alumnes i mestres van fer un front unitari de lluita. Passat aquell episodi, podríem dir que hi segueix havent l'objectiu comú de procurar el millor per l'escola, però pels mestres això cau en l'àmbit professional, i per tant resta acotat en un horari i unes tasques delimitades,

i per les famílies és una responsabilitat parental ineludible que apel·la els valors, el model educatiu i concerneix el futur de la pròpia descendència de manera que el seu compromís és més generós.

“La sensació és que la direcció de l’escola porta molts anys carregant i tirant del carro i està una mica com cremada i lo que ella vegi que li pot suposar molta feina sempre li costa, però quan des de la junta de l’Ampa li hem proposat bé ho hem aconseguir fer. Ara hi ha moltes famílies que es queixen de la poca implicació de l’equip docent amb totes les protestes”. *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-oest*

Hi ha equips directius d’algunes escoles que han mantingut el compromís d’implicació amb les famílies, fet que es viu com una avantatge per part dels pares i mares:

“Nosaltres utilitzem els canals de l’escola per informar, des del web, la revista de l’escola que la utilitzem molt perquè és un mitjà que arriba a tots els pares ... a les xarxes socials, etc. l’escola mai ens ha posat cap problema. (...) Si, si les comissions són mixtes i a la revista que és Ampa i escola tenim la llibertat per posar la informació que volem, de les retallades o del que sigui”. *EP_mare_XEI_Gràcia*

4. Espais de participació de l’alumnat

En les escoles amb una metodologia innovadora, on l’infant es situa en el centre de l’aprenentatge, l’ensenyament no es directiu i s’actua per a que els nens i les nens creixin autònomament i adquireixin esperit crític, la participació de l’alumnat i la transmissió conscient de valors democràtics és intrínseca al model educatiu. En centres de secundària, a vegades la participació de l’alumnat és una línia pròpia de l’escola independent del model pedagògic en relació als aprenentatges curriculars. Seria el cas de l’institut de l’Est, que ja hem esmentat com a centre amb vocació democràtica, més enllà de la baixa participació de les famílies lligada a la composició social:

“L’alumnat participa en moltes coses, amb les famílies ens costa molt. El coordinador d’activitats extraescolars és un profe que te molt bona relació amb l’alumnat. Ell dinamitza els delegats de cada grup i manté reunions periòdiques per parlar de temes que els preocupen i per muntar amb ells les activitats festives del centre. Quan hi ha vagues també els reunim per parlar de la situació. Aquí el Consell de delegats és una cosa important que potenciem. L’altre dia els vaig passar comptes de les reformes que havíem fet durant l’estiu, que se sentin com a casa, i que vegin que ells també són importants. Però no hi sóc tota la reunió per no cohibir-los”. *IC_director_Institut de l’Est*

A l’institut del centre si que la participació activa de l’alumnat es vincula amb l’opció per una pedagogia innovadora i per treballar el compromís cívic dels joves:

“Ara tenim un consell d’alumnes que concentra a tots els delegats de classe. Són un grup de 30 que es reuneix un cop al mes, i hi ha un consell gestor que és un delegat per nivell, i que és el que ens ajuda a pensar coses conjuntament amb els alumnes. Per exemple amb els atemptats de París, nosaltres no vam fer l’aturada de 5 minuts que estava prevista a totes les escoles perquè vam pensar que era precipitat. Vam traslladar al consell d’alumnes que és el que volien saber i que és el que volien fer en relació del conflicte de Síria. Finalment farem una jornada on vindran un parell de persones expertes a fer-nos una conferència i també farem tallers on convidarem a les famílies a participar-hi”. *IC_director_Institut del centre*

El tercer institut de la zona, dels quatre que hi ha, també es mostra compromès amb la transparència i la participació de l’alumnat, duent a terme pràctiques com l’avaluació 360 molt poc habituals en els instituts públics del país.

“Els alumnes quan acaben les avaluacions, ells també avaluen a cada professor, fan una avaluació molt escrupolosa, de metodologia, d’atenció, de tracte (...) Tots els alumnes han de tenir una responsabilitat (...) Els de primer venen i miren, els de segon fan el reciclatge del centre, els de tercer son els tutors entre iguals, els de quart són els mediadors, i els de batxiller fan tasques de reforç, des de la cantina a les aules, passant per tots els espais de l’institut”. *IC_director_institut del Sud-est*

És interessant observar que en les preferències de les famílies a l’hora de triar institut es descarta el quart centre que hem descrit com a model pedagògic tradicional i baix nivell de democràcia, malgrat té fama d’obtenir molt bons resultats acadèmics i uns elevats percentat-

ges d'assoliment en les proves PAU. Sociològicament aquest gir a favor d'un model educatiu crític i no centrat en l'excel·lència és una novetat vinculada a un sector de famílies amb elevats capitals culturals i un posicionament ideològic progressista, que és el més representat en la nostra mostra.

5. Espais de governança interna

Finalment hi ha un indicador de democràcia escolar que fa referència als espais de governança del propi equip docent, al repartiment de les responsabilitats, a les practiques deliberatives i de presa de decisions en el claustre, etc. Entre els centres observats al Poblenou destaca l'institut del Nord-oest, de nova creació, que ha fet de "l'assemblearisme" un dels seus eixos identitàris, arribant a formular un tipus de lideratge distribuït i gens vertical molt poc comú entre els centres públics:

"Vam fer tota la llista de tasques i ens la vam repartir [entre l'equip docent] en funció d'interessos, capacitats i habilitats i no de càrrec. Les hores d'alliberament vindran en funció del volum de tasques que tenim cadascú. Fins i tot hem estat parlant, i hem arribat a un acord de que els suplementos econòmics per càrrec els compartim.(...) Perquè ens coresponsabilitzem tothom. Si vols que tothom agafi una tutoria, que tothom participi en el projecte i agafi responsabilitats i això no va acompanyat de compartir el sou, estàs enganyant a algú!" *IC_director_Institut del Nord-Oest*

En l'anàlisi que acabem de presentar es posa de manifest la interacció de les cinc dimensions de la democràcia escolar identificades en el projecte Demoskole (Feu et al., 2017), des de la governança, que és la més identificable, passant per l'habitança i l'alteritat, que es troben en el terreny dels intangibles que hem anomenat gramàtiques escolars, els valors substantius de l'escola i finalment les metodologies o processos d'aprenentatge que promouen en els alumnes, tal com hem vist aplicades en adolescents de secundària, habilitats i experiències proclius a la democràcia, com són el treball per projectes, el treball cooperatiu, els projectes d'aprenentatge i servei, etc. Aquest darrer factor, que té a veure amb el nivell de penetració de les pedagogies actives, centrades en l'alumne i obertes a l'entorn, és un dels trets distintius de les escoles i instituts del Poblenou directament vinculat a la relativa joventut dels projectes. Podríem concloure que al Poblenou s'ha donat un context propici als projectes pedagògics innovadors on la voluntat de canvi dels equips docents s'ha vist retro-alimentada per unes famílies amb unes expectatives d'educació democràtica que han quallat en un escenari procliu al compromís i la participació, que no es troba amb aquesta densitat en les altres zones educatives de la ciutat. En l'apartat que segueix aprofundirem en la relació causal entre escoles de nova creació i major nivell de democràcia.

Co-creació del projecte en les escoles noves

En les escoles de nova creació dels darrers anys ha estat comú implicar a les famílies des del moment zero per tal de construir junts el projecte educatiu de centre, fet que tal com hem vist més amunt vincula directament amb el nivell de participació de les famílies a l'escola, podent concloure que quan s'obren espais de coresponsabilitat reals, i no retòrics, les famílies es senten interpel·lades i responen amb elevats nivells d'implicació. Si bé el lideratge recau en la direcció, els pares i mares (que són pocs i que són tan nous com l'equip de mestres) comparteixen l'oportunitat de co-crear una cultura de centre i un model pedagògic compartit. A la Zona 26 (o en altres barris de Barcelona on hi ha famílies de classe mitjana amb elevat capital cultural i una orientació ideològica progressista favorable a l'educació lliure, no directiva, basada en projectes i contrària als pilars de la pedagogia tradicional com la memorització, la disciplina o els deures a casa), la sintonia cultural entre les famílies i els mestres garanteix, en principi, que la col·laboració sigui fluida. Els equips directius coneixen aquest potencial i obren les portes del centre promocionant la col·laboració de pares i mares:

"El primer i segon any vam fer el procés participatiu del "somni". Hi havia tres tallers, amb pares, profes i alumnes, érem seixanta i cada u va fer un producte final amb els desitjos de com hauria de ser l'escola.

Uns van fer un fanzine, els altres un mural...però el somni va quedar allà. La veritat estaria bé dinamitzar-ho però ja no donem a l'abast". *IC_director_ Institut del centre*

L'impuls de la participació dels primers anys, tal com expressa aquest director, es va perdre amb la inèrcia de la dinàmica quotidiana de l'institut. En els moments inicials la idea de comunitat que co-construeix un projecte des de zero genera un vincle molt potent:

"Entre tots pensarem el nom. A nosaltres no ens agrada que sigui el nom d'una persona perquè entenem que l'institut és de la comunitat aleshores el nom d'una persona ja vam decidir que no volíem. La comunitat s'apodera des del nom. (...) Nosaltres no entenem la construcció d'un projecte educatiu sense tenir en compte a la comunitat educativa, i això vol dir fer-la participar i conviure amb ella (...) Mira, vam tenir una reunió de famílies i els vam demanar prendre decisions sobre els dispositius electrònics que havien de comprar els nanos, i vam demanar a les famílies que busquessin pressupostos...i es veritat que després a la reunió de l'AFA van tenir enfrontaments entre elles per aquest tema, però a nosaltres ens han ajudat i van venir durant tres o quatre dies per a tancar aquest tema. També hem consultat el tema dels horaris, si havia de ser compactat o oferirem tardes. Tres persones no podem prendre decisions per tota una comunitat educativa que actualment és de 130 persones". *IC_director_ Institut del Nord-oest*

És important la vinculació entre el nivell de participació real de les famílies en la vida escolar i el nivell de democràcia intern en el centre. L'autonomia de centre i el decret de direccions que desenvolupa l'esperit de la LEC, tal com s'ha detallat en el marc teòric, donen un ampli marge a la direcció per a establir el seu propi projecte i marcar les directrius a l'equip docent, per tant un lideratge compartit o distribuït és una opció personal de cada director, que es farà palesa amb un nivell més alt de compromís de l'equip i d'adhesió emocional amb el projecte:

"Aquí els profes tenim una forma de treballar que fa que els profes no tinguin reducció per càrrecs de coordinació. Tothom fa les 20 hores lectives. La gent té un compromís amb el projecte". *IC_director_ Institut del centre*

Reiterem que la particularitat de la zona 26, tal com s'ha detallat en explicar el context de la recerca, és que dels 13 centres educatius que la conformen, només 4 existien abans del curs 2003-04, i dos dels més antics han estat re-fundats, de manera que les característiques d'innovació i major nivell de democràcia que s'ha demostrat que venen vinculades a la nova creació dels centres educatius, estan sobre-representades en aquesta zona.

Tensions escola-família

Fins aquí s'ha relatat la cara d'una moneda, basada en la confiança, la complicitat i l'afinitat entre el projecte educatiu de l'equip docent i les expectatives d'unes famílies de classe mitjana i elevat capital cultural, que presenta un anvers, amb una lectura negativa, on els mestres opinen que les famílies s'excedeixen en les seves funcions de supervisió de la tasca a l'escola. En el marc teòric s'han citat diversos autors que observen com el desplaçament de la responsabilitat educativa cap a l'esfera privada, acaba generant un síndrome d'híper-responsabilitat parental, que en relació a l'escola es pot titllar de "gerencialisme parental" tal com el descriu Carol Vincent (2014), o en la metàfora de la inversió escolar equiparable a les accions borsàtils que "requieren vigilancia y un seguimiento atento para mantener su valor y asegurar unos beneficios" que fan Reay i Ball (1998b).

Els testimonis d'equips directius de les escoles de nova creació de fa deu anys que van ser pioneres en el treball sense llibres, sense exàmens, a partir d'ambients de joc i treball per projectes quan la innovació "encara no estava de moda" mostren les tensions amb unes famílies receloses amb el nou model d'aprenentatge. Fa tan sols una dècada a Catalunya, els preceptes pedagògics que fonamenten un enfocament centrat en l'infant eren aplicats per una minoria de mestres i una minoria d'escoles que s'enfrontaven amb les resistències tant de l'administració (la inspecció educativa vetllava pel model tradicional) com de les famílies que ho vivien amb por per "la baixada dels resultats acadèmics i el nivell educatiu":

“Els pares no ens han deixat respirar fins que ha marxat la primera promoció. Eren el grup que obria cada etapa nova, cada pas de creixement. I sistemàticament ens el qüestionaven. L’havíem de justificar a fons... Però en aquests anys, ja van començar pares nous a infantil que havien triat l’escola en primera opció perquè creien en el nostre model. (...) Al principi les famílies ens demanaven resultats acadèmics. Però ja els vam dir que està prohibit donar-los. Quan la primera promoció va arribar a l’institut vam tenir uns bons resultats. Això va tranquil·litzar a les famílies”. *IC_directora_Escola del Sud-est*

És interessant observar que parlem de fa deu anys però ja es tracta d’un col·lectiu de famílies d’elevat capital cultural que es veu apoderada per a qüestionar i interrogar críticament la tasca dels docents, encara que sigui en un sentit contrari del que proposarien actualment pel que fa a la idea d’innovació pedagògica. El cas de l’escola l’Est és similar, i després d’anys de tensió pel model pedagògic, la directora expressa que no vol renunciar a la participació de les famílies i a que tinguin un paper actiu a les aules, però opta per formalitzar aquest tipus de relacions per evitar ingerències:

“Primer vam voler ser molt obertes i vam dir ho construirem entre tots i aquí en aquest ho construirem entre tost ens vam topar amb una invasió. Els pares ens deien: hauríeu d’anar al Cosmocaixa, hauríeu de fer tal i qual...i llavors va ser dir-los, gràcies però a nivell professional no volem que se’ns faci la feina. (...) Són pares que s’apunten i entren a les aules només en els moments d’espais. I aprofitem els seus coneixements i el seu temps; nosaltres hi posem l’entorn i la professionalitat. Fem un treball compartit. Signen un contracte on escenifiquem, en una reunió inicial, els compromisos i el marc de treball. *IC_directora_Escola de l’Est*

Les tensions inicials pel model educatiu van arribar a dividir l’Ampa i a dificultar la cohesió de la comunitat educativa que l’equip hauria desitjat. Una de les mares “fundadores” que creia amb el projecte innovador, ho explica amb tristesa:

“A l’haver-hi tanta gent rebotada a l’inici va ser complicat: jo entenc que estiguis rebotada si no has entrat a l’escola que has triat, però d’aquí a voler canviar l’escola que jo he triat, doncs clar, a mi no em venia gens de gust! I a més també les formes. (...) A tots ens venia molt de nou el treball sense llibres i tot això... amb el tema de l’anglès...vam tenir bastants enfrontaments. Allò va desgastar. Molta gent que et qüestionava constantment el projecte i haver d’explicar moltes vegades que el que feien està dintre del currículum, que la Generalitat donava suport i que ho anaven seguint, però, buff esgotador. Jo molt empàticament amb l’equip directiu, ho trobava esgotador. Jo vaig estar a l’Ampa però no a la junta, perquè amb aquest ambient hostil preferia no posar-m’hi”. *EP_mare_plataforma_Escola de l’Est*

És freqüent un model en que l’escola obre espais de participació pautats a les famílies perquè aportin valor a les aules, però des d’un rol de cooperació, no d’aportació crítica:

“Sempre ens conviden...jo durant dos anys he anat a fer experiments amb ells.. el grup és bo, hi ha varietat però és bo...amb un altre pare ens posem d’acord i coordinem activitats amb la mestra”. *EP_pare_plataforma_Escola de l’Oest*

El debat del model educatiu, que ha estat molt present en les reunions de la Plataforma, sovint es redueix a la qüestió dels resultats acadèmics i a una projecció de nivell d’excel·lència per a la secundària i sobretot pel batxillerat que ha fet que les famílies poc convençudes amb la innovació, a l’hora de triar institut baixessin del carro:

“Hi havia un nucli de pares molt *canyeros* a l’hora de jutjar i criticar el sistema. Había un momento que decías, oye si no te gusta esto pues sacar al niño de aquí y no sigas dando la murga....o construyes con nosotros o no vengas pero no lapides más. De hecho no hay ninguno de esos padres que estaban dudosos con el sistema que haya llevado a sus hijos al del Nord-oest. *EP_pare_plataforma_Institut del Nord-oest*

La mostra d’escoles contempla també les que tenen un nivell de democràcia baix, i un dels indicadors és justament fins on es deixa participar les famílies en el debat pedagògic. Hi ha equips que en aquest camp no cedeixen ni un mil·límetre d’autoritat:

“Si vens aquí, les coses son així. No pots demanar un altre tipus d’escola, perquè lluitem cada dia per aquesta escola. Per tant, en l’anglès no ens poden dir res, perquè és un projecte molt controvertit i costós”. *IC_directora_Escola del Sud-oest*

Totes les direccions, exceptuant les que han plantejat el model de co-creació del projecte educatiu d'una manera explícita, situen el límit de la participació de les famílies a l'escola en el concepte "ingerència en un camp que professionalment no els pertoca". La dificultat d'actuar des de la "igualtat de les diferències" (Collet i Tort, 2017) reconeixent que ambdues parts poden fer aportacions d'igual valor, una des del seu rol educador professional i l'altra des del seu rol educador parental porta a una via morta l'intent de certes famílies d'intervenir també en el camp pedagògic. La tensió a vegades és gran perquè es tracta de famílies amb un nivell de formació elevat que saben del què parlen i tenen opinió formada respecte el model pedagògic que volen per als seus fills. Es fa difícil dirimir si el que hi ha en qüestió és l'obertura d'un espai democràtic que se sent amenaçat pels recels de la competència professional, o si hi ha una híper-responsabilització parental, tal com la descriu Vincent (2014),, que pretén pilotar l'itinerari escolar dels fills sobre-controlant tots els moviments de l'escola.

"Quan vam obrir, l'escola encara estava en mòduls i les famílies no l'havien triat en primera opció. Eren famílies que volien entrar a l'escola de la Costa i no van tenir plaça. Es van *resignar* a matricular els seus fills de P3 a l'escola del Sud-est, però amb la *condició* de controlar de prop el projecte educatiu. Aquells pares van venir amb la intenció d'imposar-nos una manera de fer perquè volien que féssim l'escola de la Costa2. Fins i tot ens van demanar els nostres currículums per saber si estàvem preparats. La direcció ens vam plantar. Els pares van crear una comissió pedagògica per dir-nos com havíem de fer les coses. No es creien res del que nosaltres els dèiem i volien imposar-nos pautes organitzatives sobre la manera d'entrar a l'escola, pujar a les classes, organitzar l'espai. En un primer moment ens vam obrir a les famílies per a iniciar la construcció del projecte educatiu junts, però quan vam veure que entraven "como elefante en cacharrería" ens vam tancar en banda. Ens vam sentir atacats! *IC_directora_Escola del Sud-est*

L'estil democràtic i l'exercici participatiu de les "escoles innovadores", de la mateixa manera que exercita als infants i adolescents en la participació i la presa de la paraula, genera expectatives de veu entre les famílies que reclamen espais deliberatius a l'administració educativa suposant una continuïtat de pràctiques democràtiques entre l'escola i les institucions, que no sempre es veuen acomplertes:

"També es veritat que el model educatiu aquest més innovador i més participat...et dona ales... es veritat. I l'administració això tampoc ho ha sabut jugar. De fet jo estic tip d'anar a reunions on el gerent del Consorci prometia que faria participar a les famílies i comptaria amb les Ampes i *bueno*, encara l'estem esperant. Es a dir, l'administració no adapta els seus mecanismes al que en canvi per projectes pedagògics estan oferint una part de les escoles públiques i llavors clar, això provoca un xoc i unes contradiccions: els pares veuen que el nen fa assemblees i rotllanes cada mati, i llavors bé jo també les faig... *IC_tècnic_districte*

En el sentit contrari aquelles escoles amb un nivell democràtic més baix acaben generant una dinàmica de conformisme entre les famílies que en certa manera acaben acceptant que no els pertoca opinar de temes pedagògics.

"No tenim gaire influència, no, no. El tema colònies fa temps que es demana i no ho hem aconseguit. L'Ampa del Centre-Nord té influència limitada, quan hem estat la Viqui i jo a la junta mai vam intervenir en res del model pedagògic de l'escola, mai. No crec que sigui la nostra funció. Quan hem fet coses sempre ha sigut les que ens demanaven a l'escola, mai se'ls hi ha ofert per part de les famílies...en temes pedagògics jo crec que l'Ampa no s'hi ha de posar". *EP_mare_plataforma_Escola del Centre-Nord*

Les escoles de la Zona 26 en general hem vist que són obertes i estimulen la participació d'unes famílies que gràcies al seu elevat capital cultural i a l'afinitat amb l'estil pedagògic i l'habitus institucional del centre, aporten molt de valor afegit a l'escola. Malgrat aquesta sintonia, les famílies són conscients que sovint la direcció estableix una relació instrumental amb l'Ampa, aprofitant el seu potencial d'aportació de recursos, però no té prou en compte la veu de les famílies en la presa de decisions. En tractar-se d'Ampes actives i dinàmiques aquesta manca de reconeixement acaba generant tensions i fins i tot confrontació amb la direcció de l'escola:

"La relació és bona, però s'ha de lluitar. L'Ampa a vegades vol alguna cosa i si coincideix que ells [la direcció] ho tenen clar t'ajudaran i et posaran les coses fàcils. Si ells no ho tenen tant clar, doncs et posaran totes les pegues". *EP_mare_plataforma_Escola de l'Oest*

Quan en l'anàlisi s'ha creuat la variable "nivell de democràcia a l'escola" amb els espais de participació de les famílies trobem moltes referències a la participació formal, la participació a l'aula no exempta de tensions, en aquelles escoles amb un nivell alt de democràcia. En canvi, on hi ha un nivell més baix, les referències a la participació s'han limitat als espais formals del Consell escolar i a les reunions bilaterals direcció i Ampa. És interessant remarcar que, contràriament al que podríem esperar, allà on l'escola no obre espais per a la democràcia no s'escolten tampoc veus dissonants entre escola i família. Les famílies de l'escola del Centre- Nord són les que es queixen més explícitament de la manca d'influència. Coincideixen força les versions de famílies i direcció en la detecció de conflictes i la percepció de nivell de democràcia.

Ens hem aturat també a analitzar si el nivell de democràcia a l'escola correlaciona amb el nivell de dinamisme i activitat de les Ampes, arribant a la conclusió que més que l'espai d'obertura democràtica que proporciona el centre el que ha marcat la diferència entre les Ampes del Poblenou és el fet d'haver estat construït l'escola des del moment zero. Curiosament les escoles de nova creació tenen Ampes molt actives que sovint han posat en entredit el model pedagògic de l'escola perquè es van sentir apoderades inicialment pel fet de ser les famílies que començaven conjuntament un projecte des de P3 amb els mestres. Això ha passat de manera molt explícita i tensa a l'escola del Sud- est i a l'escola de l'Est. A l'institut del Centre hi ha algunes tensions pel batxillerat, però són més velades. Coincideix que les escoles que donen més espais de participació a les famílies i compten amb les Ampes més actives són a l'etapa d'educació primària (fet que ja es posava de manifest en els resultats de la recerca "Famílies amb veu"). A l'etapa d'educació secundària trobem el cas extrem de l'institut de l'Est, que demostra el seu talant democràtic amb la participació estructural de l'alumnat, però no aconsegueix implicar a les famílies que són majoritàriament de classe treballadora, procedència immigrada o ètnia gitana (tampoc té un projecte específic per a millorar aquesta qüestió) i l'institut del Sud-est que dona molta importància a la coresponsabilitat dels pares en l'educació dels fills amb l'acció tutorial, però en canvi l'Ampa no destaca per la seva activitat.

A nivell de sistema educatiu, la FAPAC, en el seu rol de promoció de la veu de les famílies dins les escoles, és i ha estat, molt bel·ligerant davant un decret de direcció que desplega la LEC, que posa totes les decisions en mans del director de l'escola deixant de banda el pes de la comunitat escolar (Comas, Abellan i Plandiura, 2014):

"El que no es possible tampoc és que les direccions es creguin que l'escola es casa seva i ningú pugui incidir en res. I això es una feina que hem de fer les famílies. Hem de dir, escolta'm no som l'enemic, estem aquí per lo mateix que es l'educació dels nostres fills que son els vostres alumnes a fi de comptes".
IC_presidenta_FAPAC

A banda de les tensions pels aspectes educatius, en entorns d'híper-responsabilització parental, l'elevada presència de les famílies a l'escola que podria llegir-se com una fortalesa en termes de comunitat educativa densa i amb potencial d'acció col·lectiva, pot esdevenir un focus de conflictes per la circulació de rumors, la problematització de situacions de "normalitat", com poden ser les baralles entre companys, les alarmes sense fonament, que acaben enrarint la relació entre famílies i entre aquestes i els mestres. A continuació transcrivim una cita, il·lustradora de l'efecte amplificador de les xarxes socials i de la dificultat que comporta gestionar, per part de l'equip directiu, el que antigament no anava més enllà d'una conversa de plaça entre pares i mares en sortir de l'escola, que s'ha esmentat com a problema real en totes les entrevistes amb els equips directius:

"L'enemic del bon clima entre els pares i l'escola avui és el watzap. A cada classe els pares delegats fan un grup de watzap amb les famílies, de manera que en un moment qualsevol informació, o qualsevol incident, per petit que sigui, s'escampa i es distorsiona molt i pot arribar a crear una crisi d'escola.(...) Caldria reflexionar a fons com es gestiona la comunicació entre les famílies. Quan era a la porta de l'escola era diferent. Un rumor podia durar 10

minuts i només afectava al grup dels que hi eren. Ara en 5' se n'assabenten les 400 famílies i van posant llenya al foc tota la tarda fins al vespre. L'endemà allò es una bomba". IC_directora_ Escola del Sud- est

Vinculació expressiva de les famílies amb l'escola

Aprofundint una capa més en la construcció d'una comunitat que se sent part d'un tot que és l'escola, entrem a observar com s'articulen els discursos al voltant de la identitat del centre i del sentiment de pertinença. Els docents esperen que les famílies no es limitin només a complir amb els compromisos escolars sinó que comparteixin expressivament les seves creences, fet que quan hi ha distàncies de classe, culturals o religioses importants, genera l'efecte pervers d'incrementar la distància (Bonal, 2003).

Recordem que en la conceptualització del projecte Demoskole (Feu et al. 2017) una de les dimensions que determina el grau de democràcia d'un centre educatiu fa referència als valors substancials de la cultura de centre, observable en el grau de reconeixement de tots els membres de la comunitat dels principis que guien el projecte educatiu. Una escola on l'equip de mestres vetlla per la coherència entre les actuacions i els valors, i els fa explícits per tal que tothom els compregui i comparteixi fent-los reconeixibles a l'estil de: "la nostra és una escola respectuosa amb la diversitat, inclusiva, co-educadora, etc." L'habitus familiar i l'habitus institucional, no cal insistir-hi, seran els factors determinants en l'assoliment de la sintonia o dissintonia entre la cultura escolar i la cultura de la llar. Un cop més trobem en el fet de ser escoles de nova creació un "orgull d'escola" que no apareix en les altres. La idea de que pares i mestres "hem aixecat l'escola junts" hi és molt present tant per part de pares i mares, amb un discurs més emotiu que evoca els moments d'incertesa, com per part de les direccions, amb paraules de gratitud i reconeixement:

"El col·legi anava creixent amb ells. Son los conejos de indias. Són la generació que anava al davant. La primera hornada y esto también influye en el colegio porque están experimentando. De fet l'any següent a cinquè parlant amb els professors els hi vam dir hòstia però el año pasado la sensación que tenemos es como que os atascasteis. Y ellos mismos nos reconocieron que el cuarto aquel año no fue un buen año para ellos. Tuvieron momentos de dudas, de *neguitor*, de no saber mucho por donde seguir. Claro es que todo era experimental. Por un lado ser los primeros es muy bonito pero también tiene su precio". EP_pare_plataforma_ Escola de l'Est

"Cada any fem unes jornades per unificar discurs entre famílies i mestres... entre tots podem parlar d'un 'acompanyament respectuós' i sabem el que diem. (...) Jo diria que estem passant un moment dolç, en el que entre tots anem assegurant. I ara ja hi comença a haver un orgull de "som de l'escola de l'Est", una identificació. A les portes obertes els pares expliquen l'escola i també els nens". IC_directora_ Escola de l'Est

Tant en les jornades de portes obertes com en les entrevistes els equips directius remarquen uns trets d'identitat que els distingeixen de la resta d'escoles. És interessant observar que les direccions dels centres de nova creació fan un discurs molt centrat en el model pedagògic mentre que en el relat de les tres escoles i instituts antics i d'alta complexitat de la nostra mostra, apareix el concepte "escola oberta i acollidora" o "escola familiar" com a valor fort, sobretot en els casos en que no s'han introduït les noves metodologies d'aprenentatge.

"La paraula que descriu el nostre institut, el tret distintiu, el que fa la diferència, és que som un centre acollidor i obert. (...) Acollida i obertura a tots els col·lectius: professorat, alumnat i famílies. Sempre tenim en compte les persones. Als professors sempre els preguntem que podem fer per a facilitar-li la feina: tens nens petits, no tens nens petis? Estàs separat, tens avis per cuidar, què necessites? A nivell d'alumnes, cada alumne nou que arriba, li fem una entrevista individual el primer dia. Li expliquem com funciona el centre, que se senti com a casa". IC_director_Institut de l'Est

"Som de les poques escoles que queden a Barcelona d'àmbit familiar, som un claustre molt familiar i això les famílies ho valoren. Ens permet fer conjuntament moltes activitats (panellets, tenir padrins de lectura). Un nen de sisè apadrina a un nen de primer i llegeixen una lectura a la setmana. S'estableixen uns vincles entre els nens molt grans, i això els pares ho valoren". IC_directora_ Escola del Sud-oest

“Som una escola que jo sempre he definit com escola petita, de poble i familiar. Petita perquè eren molts pocs alumnes, cap grup estava complert i només hi havia una línia; de poble perquè som al rovell de l’ou des del 1961; té una teulada de teules a quatre aigües! I familiar perquè ens coneixem tots. I perquè malgrat el creixement de la doble línia hem intentat mantenir el clima de familiaritat.(...) Nosaltres sortim a donar el bon dia a tots els nanos a la porta. S’han de sentir acollits”. *IC_directora_Escola del centre*

Si tenim en compte els set principis de l’aprenentatge (UNESCO) en els que es fonamenta el canvi de paradigma metodològic, n’hi ha al menys tres: situar l’infant al centre de l’aprenentatge, la naturalesa social de l’aprenentatge i el paper central de les emocions en el procés d’aprenentatge, que teòricament encaixarien amb la declaració d’aquests directors i directores d’acollir i fer que els infants es sentin bé. Però el canvi de paradigma que propugnen els set principis de l’aprenentatge exigeix també, avançar en noves propostes didàctiques per a que els nens i les nenes siguin els que formulen preguntes per a conèixer la realitat que els envolta, sàpiguen indagar, construir continguts cooperativament, falsejar-los en relació als referents i adquirir progressivament la competència de pensar autònoma i críticament. Es oportú recordar el clàssic títol del psicoanalista Bruno Bettelheim (1989) “Con el amor no basta”, per a insistir en la idea que el procés d’educació posa en joc elements culturals, socials i cognitius complexos i que no n’hi ha prou d’estimar als infants per a que es doni el procés d’aprenentatge. Cal generar un clima de respecte i acollida a partir del qual els mestres lideraran un treball competencial del currículum, que va molt més enllà de la dimensió relacional i afectiva: per molt que compartim que aquesta és a la base de tot aprenentatge, ha d’anar acompanyada de moltes altres capes. El valor de l’escola acollidora no sempre ha anat associat al model d’escola inclusiva i no segregadora; hi ha pràctiques com la separació de l’alumnat per nivells d’aprenentatge a l’ESO que serien contràries a una perspectiva inclusiva i que els equips que aposten realment per la inclusió, es veuen en la necessitat d’explicitar com a valor diferencial en les portes obertes, donant per fet que el model segregador encara és molt freqüent a les aules catalanes:

“No segregarem als alumnes per nivells de capacitats A, B o C. Optem per grups heterogenis on la diversitat és un fet que requereix tractament en el si de l’aula. Dins del grup. Com que pensem amb una estructura de grups flexibles la diversitat es pot tractar molt millor. El projecte es basa en la flexibilitat per generar interacció entre alumnes de diferents edats i nivells. Crearem l’observatori del benestar: serà un òrgan format per representants de tots els membres de la comunitat educativa on es parlarà dels temes de convivència, dels conflictes...” *OP_Portes obertes_ Institut del Nord-oest_12/03/2016*

En paral·lel al discurs de l’acollida com a valor de centre que els equips directius de les escoles de major complexitat i de pedagogia més tradicional, despleguen en les portes obertes, les famílies d’aquestes escoles també en destaquen la convivència, l’acollida i el valor de créixer en un entorn de diversitat, com a punts positius en el moment de fer la tria de centre, malgrat expressen reticències amb el model pedagògic i amb la qualitat de l’equip docent.

“En general sí, però la professora de segon no m’ha agradat gens. He sentit coses que no m’han agradat, però també t’haig de dir que no hem interferit en res amb ella. Però l’escola em segueix agradant, no només a nivell intel·lectual. Penso que sortiran unes nenes que podran estar amb qualsevol persona i que no els hi sorprendrà en res veure persones diferents. Jo l’he recomanada a amics meus aquesta escola”. *EP_pare_plataforma_Escola del centre2*

La realitat observada ens mostra que en els centres on hi ha un nivell de democràcia alt, les famílies comparteixen i tenen més afinitat amb el projecte pedagògic i es mostren compromeses amb el model malgrat els interrogants que encara genera la innovació educativa. On hi ha un nivell de democràcia baix, la participació real de les famílies en la presa de decisions es supleix amb la informalitat d’un clima de “familiaritat i acollida”, simbolitzat amb “el despatx de la directora sempre està obert” que pot respondre a un estil personalista i paternalista, ben valorat per unes famílies que es senten acollides i ben tractades, malgrat no existeixin espais formals per a la transparència, les propostes de les famílies, la presa de decisions o el seguiment dels compromisos

10.3. Ampa escola de ciutadania

Recordem que la primera de les hipòtesis de la recerca sosté que la base associativa, la gestió voluntària de serveis en comú i la tradició de treball en xarxa de les AMPA condiciona favorablement la participació en plataformes de segon nivell, i per tant promou l'emergència d'organitzacions familiars amb potencial capacitat d'incidència pública i política. Això implica que el pas per l'Ampa facilita l'adquisició d'habilitats de lideratge i de direcció d'acions col·lectives; que entrena i capacita la visió política en cada context, projectant els objectius no en termes immediats sinó a mitjà o llarg termini, i obrint-los a un camp més ampli que el que descriu estrictament la comunitat escolar; implica també adquirir coneixements i manejar informacions que permetin comprendre la complexitat del sistema educatiu i del rol que hi juguen els diferents agents, lligat a la capacitat d'establir aliances. L'anàlisi de resultats confirma que tant les persones que lideren les Ampes com les que tenen un paper rellevant en els moviments de famílies en l'educació comparteixen aquetes habilitats, però en canvi no s'estableix una progressió en la que el nivell de l'Ampa funcioni com a avantsala de l'àmbit amb una projecció pública més gran. La capacitat directiva en un entorn de complexitat basat en relacions horitzontals i no jeràrquiques s'adquireix en els dos nivells d'organització, però el propòsit, les temàtiques que es gestionen, la matèria que preocupa, els interlocutors són molt diferents en cada escala. L'espai de l'Ampa és gairebé domèstic, centrat a l'escola i el seu entorn, mentre que l'àmbit dels moviments té una clara vocació de projecció política. Aquesta distinció farà que les persones més orientades a l'Ampa expressin que no senten cap mena d'atracció per a fer el salt, i a la inversa, les persones compromeses a la Plataforma considerin que quedar-se a l'Ampa els dona "poca volada" ideològica. Per tant no funciona un model progressiu d'adquisició de competències, que el patró "escola de ciutadania" pressuposava, sinó un model més orgànic en que Ampes i organitzacions de segon i tercer nivell són igualment dinàmiques i productives cada una en la seva escala i es retroalimenten i enforteixen mútuament la base i l'abast social. El testimoni d'un dels pares que actualment exerceix un lideratge rellevant a la Plataforma va en aquest sentit:

"En realitat vaig entrar a l'Ampa perquè jo ho veia molt quadrilat: entro a l'Ampa perquè en aquesta escola està la meua filla i vull participar però agafo algo que em moli. O sigui no em plantejo agafar la comissió d'extraescolars de l'Ampa o no sé que de menjador... a la meua companya li interessava més la comissió d'escola i família i temes més pedagògics i tal, a mi això em cansa molt. Jo preferia estar en les mogudes pel barri". *EP_pare_plataforma_Escola del centre1*

Capacitat de lideratge

Pel que fa al lideratge, podem afirmar que l'entrenament en la conducció d'organitzacions queda garantit entre aquelles persones que durant uns cursos escolars han estat al front de la seva Ampa, bé ocupant un càrrec a la junta bé participant activament en comissions de treball. Però aquesta capacitat en destreses relacionals i de lideratge no es viu com un actiu sinó que sovint es percep com una càrrega. Malgrat en totes les organitzacions socials basades en el voluntariat, hi ha una base àmplia de socis i només una minoria que assumeix el rol de representant i es posa al capdavant esdevenint la cara visible del col·lectiu, en el cas de les Ampes, és freqüent que les persones que assumeixen el lideratge ho visquin com una obligació que han agafat per responsabilitat però que els pesa perquè "som molt pocs estirant del carro". Dit d'una altra manera, el fet comú que la cúpula que lidera una organització estigui formada per un 5% de la base, aquí es viu com a problemàtic, per què els que ocupen aquest rol en la junta de l'Ampa, ho fan de manera més fortuïta que desitjada.

"Canviem la junta cada any nosaltres, a veure que passa, perquè mai es presenta ningú. No sé si passa a totes les escoles. Hi ha molta rotació i perdem força". *EP_mare_plataforma_Escola de l'Oest 2*

"Jo no em considerava una pringada perquè està bé, fas moltes coses que si no hi fóssim els de l'Ampa es deixarien de fer i això està bé, i aportes molt i tal vull dir que et sents que ajudes i que fas coses, però llavors és massa perquè és deixa molt en poques mans. *EP_mare_plataforma_Institut del Sud-est*

A la rotació natural dels càrrecs pel fet de la curta durada de la vida escolar dels infants s'hi ha d'afegir la síndrome del “burned-out” produïda per la sobrecàrrega de tasques de gestió de serveis que actualment aclaparen les Ampes, i que ja es va posar de manifest el 2013 en el primer informe del projecte “Famílies amb veu”.

“Això és el que va acabar passant a la nostra Ampa, perquè a sobre que fas la feina la gent, que jo ja ho entenc que els hi costa fer-se a la idea de la feina que representa gestionar tot el que gestionem en una junta d'una Ampa. Jo ho entenc, si no hi has estat és difícil, però és que a sobre fèiem reunions, nosaltres intentàvem explicar s'ha de fer això o allò a veure qui ho entoma, perquè nosaltres no ho podem assumir i encara ens miraven com dient *jolin és que no volem fer res*”. *EP_mare_plataforma_ Escola del Sud-oest*

La referència a la manca de reconeixement d'una tasca voluntària que reverteix en una millor qualitat del servei a l'escola per a tots els nens i nenes és el que genera un cert ressentiment entre aquells que hi dediquen temps i esforços gratuïtament i la resta de famílies els exigeix resultats com si fossin professionals:

“Hi ha comissions però no funcionen...no pots obligar a ningú...som tots majors d'edat. Si no apareixen voluntaris tanquem. La gent tothom demana però els hi costa molt fer. Passes de ser un pare normal a ser algú que la gent ja es pensa que ets un professional que t'ocupes d'això, jo vaig dir això no em passarà.” *IC_president Ampa_ Escola del Sud-oest*

Fins i tot en els centres on l'Ampa s'organitza en comissions de treball on hi participen com a mínim quatre o cinc pares o mares, hi ha la percepció de que no són prou mans. S'apel·la veladament a la responsabilitat moral de pares i mares d'ocupar-se de l'educació dels fills fent quelcom a nivell comunitari:

“Si som dotze comissions, i la quantitat de gent que hi treballa és variable, hi ha algunes que tenen vuit o nou membres. Som un gran numero de persones però si penses en el conjunt de l'escola sempre tenim la sensació a l'AMPA que som els mateixos. Perquè veus molta gent que no s'implica, hi ha comissions que només són quatre”. *IC_president Ampa_ Escola del Sud-est*

Aquest to de retret a la manca d'un compromís que es dona per descomptat entre les famílies de classe mitjana, no el trobem en el relat de pares o mares implicats en barris de classe treballadora, on la composició social de l'escola destaca per la presència de famílies immigrades, i ja es dona per fet que hi haurà dificultats per estimular la participació. En aquest cas, les persones que s'han posat al cap davant ostenten clarament un lideratge no només a la pròpia Ampa sinó en les coordinadores i plataformes veïnals. El to del discurs és més militant ideològicament, i no fa referència a la frustració d'haver de gestionar uns serveis per als altres sense rebre'n ni les gràcies. En l'entorn de Nou barris per exemple, on les condicions de vida són més precàries, la participació sempre té una component d'activisme social

“Aquí sembla que siguem molts, però estem parlant d'una junta de 4 o 5 persones, que tampoc és per tirar coets.(...) Aquests 4 o 5 som els que ho fem tot. Organitzem les extraescolars, muntem les disfresses pel carnaval que sortirem ara a la rua del districte, muntem el dia a dia, som els que estem al consell escolar del districte, som aquests els *guerreros* i amb la sensació aquesta que costa animar a la gent. Bueno ara tenim uns cursos de P3 i P4 que són bastant actius i que segurament tindrem relleu; ho hem de treballar per a que arribi aquest relleu”. *EP_pare_activista_AG Nou barris*

Entre les persones entrevistades que venen d'una tradició d'associacionisme destaca un discurs que situa l'aprenentatge de les habilitats de lideratge i l'adquisició de valors cívics com el compromís o la responsabilitat en vers causes comunes, en el passat associatiu més que en l'actual implicació en l'Ampa. Ho hem vist amb detall en analitzar el capital cultural i social del col·lectiu en el capítol anterior. Quan els demano que cerquin en la seva biografia la palanca que els fa fer el salt a un espai d'acció política com la Plataforma la situen en l'adolescència i joventut vinculada a lleure educatiu o associacions veïnals, més que a la participació a l'Ampa a la que no li atorguen aquest valor “iniciàtic”:

“Una cosa te lleva a la otra. Estas acostumbrado a arremangarte.- No esperas que nadie te saque las castañas del fuego. A nivel personal tomas conciencia de muchas cosas. Que no es sota, caballo y rey. Es decir no todo el mundo que ha estado en un esplai luego tienen esa actividad pero sí que es cierto que a nivel de mentalidad abres muchos horizontes. Sin tu ser consiente adquieres conciencia social. No te das

cuanta hasta que pasan los años y te ves metido en el Ampa, en esos sitios... *EP_pare_plataforma_ Institut del Nord-oest*

Concloure per tant que només aquelles persones que no tenen un passat actiu en associacions o moviments expressen que l'Ampa els ha servit per prendre un compromís social i adquirir habilitats de lideratge i organització col·lectiva. La resta situen el pas per l'Ampa dins d'un continuïum d'implicació que els ve de l'etapa de joventut i al que donen continuïtat en cada nou nivell que assumeixen.

Per últim, en la disgregació respecte si l'Ampa ha funcionat com a escola de ciutadania, farem referència a si ha servit d'espai per a obrir la mirada a l'entorn i obtenir un coneixement situat i una perspectiva informada que permeti copsar la complexitat del sistema educatiu a l'hora de prendre la veu en l'àmbit públic, o s'ha reclòs en el que hem anomenat el "funcionament domèstic de l'escola". Una de les capacitats fonamentals per a la política és aquest "coneixement situat", es a dir la capacitat analítica per obtenir una imatge el més objectiva possible de la realitat, i la comprensió del món més enllà dels espais on transcorre la pròpia vida (Nussbaum, 2012). Entre les persones actives dels moviments de famílies són freqüents els relats que fan referència a la necessitat de sortir de l'encapsulament de la pròpia escola, implicar-se amb la vida associativa del barri i amb mobilitzacions més àmplies, en el procés d'assoliment d'una dimensió política de l'acció col·lectiva, de manera que queda clar que cal fer el salt a un espai de coordinació de segon o tercer nivell, per a descentrar-se d'una mirada des de l'Ampa, excessivament focalitzada.

"L'any d'aquest *fallon*, com que vaig conèixer a les de l'escola del Centre i vaig dir a veure si jo haig d'estar de presidenta de l'Ampa vull saber que passa a les altres escoles i que ens relacionem. I va ser quan ens vam *enterar* que hi havia la coordinadora. Fins aleshores la nostra escola no participava de res del barri". *EP_mare_plataforma_ Escola del Centre- Nord*

El context de les retallades i el 15M del 2011 com a fita simbòlica d'una repolització de la societat civil, apareix també com a palanca que fa fer el salt de l'Ampa a l'espai de reivindicació polític i s'evidencia que l'entorn de l'Ampa és massa estret si el que es persegueix és una mobilització sistèmica:

"Al principi participàvem a l'Ampa només pagant les quotes i anant a alguna assemblea, i si que quan van venir les retallades i es va crear la comissió al barri, l'any 2012, m'hi vaig apuntar perquè personalment m'estava indignant molt com s'estava duent a terme tot el tema de les retallades. Com podies dir que reduint d'una forma tan dràstica la inversió això no afectaria a la qualitat!" *EP_mare_XEI*

La referència a les retallades com a palanca per a la mobilització i l'adquisició d'una certa consciència política, apareix com a constant en tots els relats:

"Jo estic a la plataforma perquè crec que arrel de les retallades s'està patint molt a les escoles encara que no es vegi perquè han aconseguit que es diluïssin totes les retallades. Ens vam començar a mobilitzar per això i aquí coincidia amb la manca de places escolars al barri i la manca d'instituts al barri". *EP_mare_plataforma_ Escola del Sud-oest*

L'entrevista al conseller tècnic del districte de sant Martí, que ha trepitjat els tres nivells de participació en els darrers anys, provinent d'una trajectòria familiar d'associativisme veïnal i de lleure educatiu, d'implicació a l'Ampa i la Plataforma i finalment a través de la militància i el compromís polític, ocupant un càrrec en el nou govern municipal, és rica per la reflexivitat que aporta. En el fragment que transcriu a continuació s'hi creua l'anàlisi de l'Ampa com un espai de possible clausura que cal fer esclatar per donar una mirada més àmplia i confrontar l'interès particular a l'interès col·lectiu. Ell vincula la capacitat d'una mirada més complexa i descentrada d'un reducte tan familiar com és l'escola, al fet de tenir una trajectòria en l'activisme social:

"Amb això jo observo una dualitat a vegades complexa. Perquè cada Ampa te la realitat que té de pares, i perquè ens hem d'enganyar, vull dir la gent pensa allò de "yo por mi hijo mato" i la majoria de gent no veu més enllà del seu interès particular, i a més amb una qüestió tant emotiva com són els nanos a vegades es perd la reflexió freda i de conjunt no només d'escola sinó ja o et dic de barri. Llavors que passa, que la gent que hem estat en entitats de segon grau o no, de coordinadores.. els quadres per entendre'ns

del món associatiu, et mou una militància pel que sigui però amb una visió de treball col·lectiu, llavors aquesta gent porta unes idees des d'una perspectiva que a vegades no coincideixen, o fins i tot xoquen frontalment amb visions més individualistes o de més curta mirada que la que et trobes a les escoles. Jo m'he barallat, per entendre'ns, per intentar imposar la visió de conjunt de la Plataforma en contra dels interessos particulars de la gent de la meua escola que no veuen més enllà de l'interès de l'escola de l'Est. I això és claríssim ara amb l'adscripció única". *IC_tècnic_districte*

Confirmem una vegada més la vinculació a una trajectòria d'associativisme com a "escola de ciutadania" més que la participació a l'Ampa, en el relat de la progressió cap a l'activisme que fan els propis membres de la Plataforma del Poblenou.

Disjuntiva entre estar a la Plataforma o a l'Ampa

De totes maneres, la resposta que donen les persones entrevistades a si l'Ampa funciona com a escola de ciutadania no és unívoca. Dependrà de les situacions personals de cada ú, del seu capital social i cultural, de la seva tradició d'associacionisme, del seu posicionament polític, de la seva vinculació al barri i del context social en el que es trobi tal com s'ha anat veient en l'anàlisi de les motivacions personals de les persones que finalment decideixen fer el salt a l'arena política. En canvi, objectivament, si que podem afirmar que per aquells que han estat actius dinamitzadors d'una Ampa les habilitats apreses faciliten l'obertura a un espai públic més enllà de la pròpia escola. La interpretació subjectiva que fan d'aquest salt les persones actives a la Plataforma és de distanciament respecte a aquelles que es mantenen en la junta de l'Ampa i no ho interpreten com una progressió lògica ja que l'Ampa es visualitza com un espai de gestió de serveis i la Plataforma com un espai de reivindicació pel barri. Es confirma així un model de relació orgànic (d'interacció horitzontal i dinàmica) i no progressiu (que suposaria un creixement vertical) entre els dos espais. L'Ampa es visualitza com un espai de portes endins i la Plataforma com un espai de portes enfora que permet horitzons més amples:

"En el meu cas jo ja porto temps a l'Ampa i no es que se m'hagi quedat petita, que potser si, però he tingut divergència d'idees perquè molta part d'aquesta Ampa també defensa els interessos de barri de renta per càpita molt alta i llavors aquesta lluita em queda una mica sense esperit, sense suc, sense essència, d'acord?" *EP_pare_plataforma_Escola del Sud-est*

La majoria d'Ampes però, han creat espais interns de debat i de reivindicació política, que anomenen "comissió de retallades", "de lluita", "de barri", que no ofereix serveis als socis tal com ho fan les clàssiques comissió de menjador, d'extraescolars o de pati, i en canvi funcionen com nexes entre l'Ampa i la Plataforma, ja que són els membres d'aquestes comissions les persones que normalment assisteixen a la Plataforma. Gairebé mai els presidents o presidentes de l'Ampa o altres membres de la junta són els que estan en aquestes comissions i participen de mobilitzacions més socials, confirmant l'orientació cap a dins o cap a fora d'aquest dos espais.

"Quan jo vaig deixar la junta vaig pensar que la Plataforma era un bon lloc per lluitar per una educació pública de qualitat. Hi havia tot el tema de les retallades i de la crisi i calia fer alguna cosa, i de fet quan jo vaig entrar no volia ser representant de l'institut del Sud-est sinó que volia ser-hi com a Plataforma mateix. Havíem de lluitar per això". *EP_mare_plataforma_Institut del Sud-est*

La referència a la tasca de gestió i de sobrecàrrega de les persones de la junta de l'Ampa pel fet que s'orienta més als serveis que a la participació, i per tant és incompatible amb l'activisme, és també recurrent:

"A mi m'agradava la participació amb coses del barri, però mentre estava a la junta era impossible. La gestió t'ofega. Vaig entrar a la plataforma fa dos anys quan no tenia cap càrrec a la junta". *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-oest*

"Havia estat de president, però ara actualment estic a la junta de l'Ampa com a vicepresident i porto la comissió "escola en lluita" per això vinc a la Plataforma. *EP_pare_plataforma_Escola del Sud-est*

S'expressa efectivament una certa incompatibilitat entre ocupar un càrrec a la junta de l'Ampa i participar activament d'una plataforma o coordinadora de segon o tercer nivell. Per contra, des de la visió de la FAPAC, com a federació representant de les Ampes, es reivindica el valor de que les persones que actualment, des del canvi recent de la junta, estan a la cúpula de la Federació no deixin de tenir un contacte molt directe i implicat amb els moviments de base, per a corregir el distanciament de l'estructura que s'havia patit en el mandat anterior:

“Una altra cosa que ha canviat és que la gent que estem actualment som gent que estem amb el peu a l'Ampa. Jo sóc presidenta del meu Ampa. Jo tinc les meves reunions mensuals allà i quan s'ha de fer qualsevol cosa a l'escola hi sóc. Vull dir, això és important, perquè de vegades hi havia gent que havia entrat a Fapac sense conèixer ben bé què és un Ampa”. *IC_presidenta_FAPAC*

S'observa un discurs molt afí al que hem anomenat en el marc teòric noves formes de fer política en la línia de recuperar la democràcia assembleària i de des-burocratitzar les institucions fent-les més horitzontals i més properes a les bases (Subirats, 2012; Villasante, 2017). El gir que expressa FAPAC a partir del 2015 respon a l'onada de repolitització que estem analitzant al llarg d'aquest recorregut pels moviments de famílies. La vinculació de representants de la xarxa d'escoles insubmises a l'estructura de FAPAC respon a aquesta mateixa lògica de capitalitzar la federació des de baix incorporant les innovacions socials més recents.

“Ja ens ho havien comentat i nosaltres al començament no ho veiem clar...és una d'aquestes decisions que són complexes perquè tu al final tens el temps que tens, tens nens petits i clar el tema és que per una banda et va bé perquè tens més capacitat d'influir i de poder fer coses però per una altra banda vas a tope. Però si,estic a la comissió de polítiques educatives de Fapac, perquè clar en tot el procés he après. Nosaltres al 2013 no sabíem res i ara doncs una mica més ja saps”. *EP_mare_XEI*

En algunes de les converses mantingudes respecte a si l'Ampa funciona com a escola de ciutadania, ha aparegut una observació que em sembla molt pertinent sobre l'acció política que també es pot fer des de l'Ampa. No cal fer el salt per a mantenir postures compromeses amb certs principis ideològics i de transformació social. En la línia dels moviments emancipadors (Martínez i Casado, 2013) que posen en valor la capacitat transformadora d'unes practiques quotidianes que, des de la igualtat de gènere, des del consum responsable o des del qüestionament de models autoritaris, interpel·len l'ordre social. El canvi de mirada es fa des de les pràctiques sota el concepte que “hi ha molta política en aquests posicionaments quotidians” (Subirats, 2012).

“No sé si podem dir que l'Ampa sigui el que et fa fer el salt. Si que agafes rodatge en l'associacionisme. Aquells que sempre hem cregut que s'ha de fer alguna cosa l'Ampa t'ho permet, tot i que no és fàcil. Aquí (a la Plataforma) per exemple l'acció és més impersonal i genèrica però l'Ampa et permet fer coses molt concretes com per exemple ser representant al consell escolar i haver de discutir perquè has votat a favor de la readmissió d'alumnes expulsats. Se't tiren a sobre. Tu creus que ho fas amb lògica i justícia i en canvi tens molta pressió”. *EP_pare_plataforma_AAVV*

En aquest sentit, l'Ampa com a escola de ciutadania es pot llegir també com un espai on es fomenten els valors cívics, tant si posteriorment es fa un salt a un espai d'acció públic o no, i d'això els propis protagonistes en són molt conscients i ho expliciten.

“De fet a vegades, ajudar a nivell econòmic s'ha de fer, però més enllà d'això, la solidaritat també és el que fem a nivell de cohesió. No es tant que una cosa que val 80€ la puguis fer per 20€, que també, però el fet d'implicar a la gent, que la gent entri al cole, que vegi que l'educació es seva que lo públic és seu, que l'educació pública té un valor i té un valor cívic i tot això. Desenvolupar aquests valors a nivell social i de cultura ciutadana, jo crec que des de les Ampes nosaltres també fem aquesta funció, també es important”. *OP_junta Ampa_Escola del centre_21/01/2016*

Per últim, seguint en l'intent de descabdellar motivacions particulars que adquireixen una dimensió col·lectiva i un impacte polític, és interessant observar, sobretot entre les mares, un argument basat en el relat autobiogràfic que fa referència a diferents moments vitals vincu-

lant les tasques de cura i reproducció de les dones, i la disponibilitat de participació activa en els moviments. En la majoria de casos el salt a una estructura de 3r nivell coincideix amb haver completat una etapa escolar de fills petits, tenir més disponibilitat de temps amb els fills adolescents i haver acumulat un bagatge en el camp participatiu. Ho acabem d'escoltar de la veu de la mare representant de la XEI i també ho explica la presidenta de FAPAC:

“Després vam anar a protestar a l’ajuntament pel manteniment de les escoles de Badalona. Arrel d’això ens vam organitzar les Ampes demanant que ens arreglessin les escoles, llavors hi havia les que estaven en barracons. La gran ja anava a l’institut. Vam dir de fer una federació, va sorgir Fampes Badalona, anàvem als plens municipals.... Vaig estar allà fins que vaig dir no em vull perpetuar...Quan em van proposar estar a la junta general de FAPAC s’havia de començar la reestructuració territorial i calia energia. Els meus fills ja eren grans, tenia més temps... saps allò que penses, no hi ha dones...llavors m’enrecordo que comentava amb el meu marit i al final ell em va dir “presentate de presidenta y no le des mas vueltas”.
 IC_presidenta_FAPAC

10.4. Conclusions de la dimensió comunitària

Podem concloure que a la base els moviments de famílies en educació hi ha uns vincles comunitaris sostinguts pel fet de ser “pares i mares de l’escola ”que permeten parlar d’una comunitat ètica amb un gran potencial de compromís ciutadà. El fet que la seva acció es mogui entre l’espai privat i l’espai públic, permetent conjuguar expectatives i vinculacions del camp personal amb projeccions i accions de l’àmbit públic es el que dóna la fortalesa als moviments de famílies en educació. Es podria dir metafòricament que en l’ordit hi ha els vincles emocionals, l’acció quotidiana d’educar els fills i vetllar per un model educatiu positiu orientat a un futur millor, les relacions cara a cara en un *habitus* comú, i en la trama es teixeixen les observacions sobre la realitat, les constatacions d’allò que es just i allò que és injust, les voluntats polítiques respecte allò que es vol canviar, les responsabilitats cíviques que determinen el compromís públic que es vol prendre, les capacitats de lideratge i de veu.

Quan s’analitzen les diferents dimensions del concepte “comunitat educativa” tal com s’ha operativitzat en el capítol 6.1. veiem que en el cas del Poblenou totes s’hi poden aplicar plenament. Hi ha reconeixement de tots els actors (famílies, docents, alumnat, veïnat, representants de les institucions locals, institucions culturals, federacions properes, etc.) i tots ells tenen capacitat de veu reconeguda. Val a dir que en el cas dels alumnes aquest és un mèrit d’unes direccions d’escola amb una vocació de democràcia real, que són els que duen a termes figures com el consell de delegats per a la participació activa de l’alumnat. De totes maneres es projecta una ombra en aquest supòsit de comunitat inclusiva on tots els actors s’hi senten representats: una vegada més cal insistir en el fet que només una fracció de classe, d’origen i de capital cultural està representada entre les famílies actives de la comunitat educativa, ja que els membres de classe obrera o d’origen immigrant apareixen puntualment com a usuàries de les fetes o activitats solidàries en aquelles escoles de més complexitat on això és una tradició, però no en són les promotores ni fan el salt a rols d’interlocució amb la direcció o de veu amb les administracions.

Pel que fa al sentiment de pertinença a la comunitat, queda garantit per l’orientació de les Ampes a promoure espais compartits, lúdics, de treball comunitari, de festa i cultura popular al carrer, de sortides a la muntanya, on sovint s’hi barregen objectius de cohesió amb objectius de recollida de fons solidaris, reivindicació de millores educatives o denuncia d’injustícies (recordem la festa de suport als refugiats de la guerra de Síria amb pallassos sense fronteres que organitzen diverses Ampes del Poblenou en una plaça del barri).

Hi ha també compromís cívic explícit, la qual cosa permet fer el salt d’una comunitat estètica, basada en les afinitats culturals amb aquells que tenen un *habitus* similar al nostre, a una comunitat ètica basada en el fet d’adquirir responsabilitats en pro de la comunitat a mig i llarg termini.

La relació de veïnatge com a element significatiu d'una comunitat real (no virtual) on les relacions són cara a cara i la “vida de poble” permet un ritme més tranquil amb trobades informals a la plaça, amb referències a uns amics i coneguts “de tota la vida”, amb coincidències freqüents en espais d'activitat compartits (el grup dels tabalers, l'associació o la colla on coincidim uns quants de l'escola A i uns de l'escola B, tant els pares com els infants i fins i tot els mestres). Aquest element s'erigeix en l'aglutinador simbòlic, el més anomenat per oposició a una “vida de ciutat” a Barcelona, on la gent no es coneix i “tothom va a la seva”, de la comunitat educativa del Poblenou.

El fet de fer el salt de l'Ampa a la Plataforma que s'ha presentat com el moment en que una persona compromesa activament “pels seus” adquireix un compromís més global “pels altres” o “pel comú”, en el cas del Poblenou és relativament senzill i forma part d'un continuïum on la “lluita pel barri” encaixa de ple en una idea de “per nosaltres” i permet materialitzar els objectius de la lluita en elements molt propers i tangibles que li donen un sentit molt immediat. Hem vist en el capítol anterior que aquesta fortalesa en tant que comunitat, és una debilitat en la projecció política i en la voluntat emancipadora o de transformació social del moviment.

Finalment apareix la capacitat performativa com a indicador de la fortalesa d'una comunitat, és a dir la seva capacitat d'organitzar-se per a dur a terme els propòsits que es planteja, fet que ha quedat abundantment reconegut en tots els nivells analitzats: des de les Ampes, la Plataforma i la FAPAC com a organització de tercer nivell.

S'ha vist com una comunitat educativa forta era capaç de dur a terme i impulsar una gestió comunal dels bens comuns (Garcés, 2013b; J. Subirats, 2011, 2017) orientada a les necessitats del col·lectiu i basada en una idea cooperativa que trencaria amb la visió de competència per uns recursos escassos. En el paradigma del comú descrit, són més importants les relacions que les transaccions o el lucre; la gestió s'activa des del propi col·lectiu quan es percep que la retirada del mercat o del govern deixarà al descobert la provisió d'un servei o la garantia d'un dret; s'arrela en una consciència del nosaltres fonamentada en la interdependència, que va més enllà del contracte social. Un seguit de característiques presents en les diverses accions on els pares i mares s'han “arremangat” per a entomar directament les tasques col·lectives en un moviment en el que ja no es reclama més presència de l'estat o de les administracions per a garantir allò que és públic, sinó més compromís de la gent respecte “allò que és de tots”.

Justament la fissura en l'aplicació del paradigma del comú que s'observa en la comunitat educativa apunta a la tensió entre fer allò que l'estat ha deixat de fer, suplir el que en realitat és responsabilitat de les administracions o mantenir-se en una acció reivindicativa de pressió per a exigir que l'estat recuperi els seus compromisos de provisió de serveis. Les postures que consideren que el que els correspon com a moviments és pressionar l'estat són les més polititzades ja que consideren, en la línia de pensament de Crouch (2004) que l'acció en comú “aborda les tasques i ignora la política” amb el consegüent risc de replegament comunitari. Finalment la Plataforma opta per balancejar les seves accions entre els dos nivells, fent-se ressò en positiu de la tasca col·laborativa de les Ampes en pro del comú, i alhora exigint responsabilitats públiques. En canvi FAPAC es desmarca de la gestió comunal i es centra en la reivindicació política.

Una última conclusió que ens aporta el capítol és que la hipòtesi d'una seqüència en que l'Ampa actua d'escola de ciutadania no pren la forma d'itinerari, on una cosa aniria primer que l'altra, sinó que són esferes, l'Ampa i les plataformes de segon o tercer nivell, que requereixen dedicacions i motivacions diverses i les persones decideixen estar en un nivell o en l'altre o fan motivades pels seus ideals, la seva trajectòria en l'activisme social, o no, el seu moment vital, més que com a conseqüència lògica d'una progressió esglaonada. El que si que podem afirmar és que a l'Ampa s'adquireixen unes habilitats de lideratge i de comprensió de la complexitat de l'entorn molt favorables per a organitzar l'acció col·lectiva.

II. Dimensió de classe: estratègies de clausura

“Sempre dic amb orgull que els he portat a la pública i que ara que ja són universitaris confirmo que han rebut una molt bona educació”

Fins aquí s’han vist els resultats de l’anàlisi de l’acció col·lectiva de les famílies, caracteritzada com a moviments socials orientats a la millora del sistema i a l’educació com a bé comú. S’ha vist com el capital cultural i social de les famílies, sobretot la seva tradició associativa i la seva ideologia, condicionen la tipologia de participació. En aquest apartat es pren la família com a unitat d’anàlisi, i les decisions que aquestes adopten en relació al benestar i al futur del propi grup familiar. Deixem per tant el camp dels moviments de famílies entesos com a moviments socials, per a centrar-nos en les estratègies familiars adoptades des de l’interès particular i no des d’un propòsit de transformació del sistema educatiu. Però la recerca en aquest interès particular de les famílies de classe mitjana, s’enfocarà justament en els efectes que causen les seves actuacions en el camp de joc de l’escolarització, sigui per la manera com les decisions particulars modifiquen i configuren el mercat educatiu, més enllà de les pretensions de les polítiques públiques, o sigui per la capacitat de veu que obtenen quan s’agrupen col·lectivament per a reclamar preferències en el moment de l’escolarització. Posarem el focus en l’habitus familiar i els capitals cultural, emocional i social (Bourdieu, 1988; Savage, 2005; Vincent, 2014 i Reay, 2004) d’unes classes mitjanes professionals, no propietàries, que es juguen el manteniment de la seva posició en l’estructura social, en la transmissió d’un capital cultural elevat, fet que situa l’escolarització en el nivell més alt de les preocupacions familiars, o dit d’una altra manera, fet que explicarà el perquè l’educació és el camp en el que aquestes famílies fan les seves apostes més elevades (els “engeux” en paraules de Bourdieu) abocant recursos i energies per a garantir uns itineraris educatius d’èxit.

S’analitzaran específicament les estratègies de clausura social pròpies de les classes mitjanes, en referència a aquelles decisions familiars que possibiliten seguir vivint (o projectar viure) dins del cercle social homogeni en el que la família vol o voldria estar, que pot contemplar decisions d’habitatge, de lleure, laborals i en el nostre cas de tria d’escola (Vincent, 2014). Concretament s’ha posat el focus en el que Lareau (2011) anomena el creixement cultivat, en referència a la híper-responsabilització parental i la vocació per a oferir als infants un entorn que sobre-estimuli els aprenentatges i el ritme escolar, o les estratègies de tria d’escola i el seu impacte, seguint Agnes Van Zanten, (2010) en termes d’equitat en el mercat educatiu.

Més amunt s’ha especificat l’opció metodològica de considerar les accions col·lectives orientades a obtenir una “bona plaça escolar” dins de les estratègies de clausura que s’analitzen en la dimensió de classe, i per tant les hem exclòs dels paràmetres dels moviments socials que han de tenir per definició, una orientació al bé comú. La defensa del dret a triar escola, que en el cas del col·lectiu dels fills únics o dels opositors a la mesura de l’adscripció única al Poble Nou, és la seva missió, apareix a la frontera entre la defensa d’un dret i d’un interès particular. Per aquest motiu, el col·lectiu de Fills únics va obtenir una certa rellevància política i va acabar motivant una modificació en la normativa d’escolarització, en canvi les pressions

per obtenir més places escolars en les escoles desitjades, que també tenen una gran capacitat de mobilització i de presència als mitjans de comunicació en el moment de la pre-inscripció, no es debaten en seu parlamentària sinó que es resolen amb una resolució d'increment de grups o de places, feta per l'administració local, en aquest cas el Consorci d'educació de Barcelona.

1.1.1. Hàbitus familiar i expectatives en l'educació dels fills i filles

L'hàbitus, entès com a “sistema de disposicions adquirides, permanents i generadores de pràctiques” (Bourdieu, 2007) és una variable explicativa molt rellevant per a entendre les decisions respecte a l'educació dels fills que prenen les famílies, no només en termes de tria d'escola sinó en confegir un entorn educatiu amb una determinada tipologia d'activitats familiars, uns determinats valors cívics i de compromís, una opció d'escola i d'activitats complementàries, esportives, culturals o de lleure que orienten a un model educatiu o a un altre.

Hem vist com en el discursos dels membres de la Plataforma que argumentaven la motivació de la seva participació a l'Ampa o a la Plataforma, són freqüents les referències a un capital cultural que adquireix el pes de “mandat moral” o de “llegat familiar” en el sentit de dur a terme les responsabilitats, els valors, el compromís que s'ha après dels pares i que es manté en primera persona, alhora que es transmet als fills i filles en termes expressius com a la “bona manera” d'estar al món i de relacionar-se amb els altres. Tant per part de famílies catalanes de classe mitjana, amb formació, com veiem en la primera cita, com per part de persones procedents de famílies de classe treballadora, castellano-parlants on la implicació cívica no passa majoritàriament per l'àmbit educatiu o cultural, sinó pel laboral sindical, la referència al compromís cívic que s'ha heretat dels pares, es fa en termes d'hàbitus:

“Bueno jo tinc això molt ficat i suposo que ja em ve de família. La meua mare també és mestra, és directora d'una escola bressol i quan jo era petita estava molt ficada a l'Ampa i jo ho vaig mamar”.
EP_mare_plataforma_Escola del Sud-oest

“Nosaltres vivíem en un barri diguem-ne de l'extraradi, és un barri molt conflictiu...jo m'he criat allà. Jo vaig estudiar a l'institut de l'Est i n'estic molt orgullós... a mi aquest institut em va marcar. Bueno, també em marca la part familiar. El meu pare és de Murcia, però amb 7 o 8 anys va arribar aquí a Barcelona a un barri de treballadors que es va degradar molt perquè amb tot el tema de despoblar les barraques de la Perona i tota la població gitana que la van ficar en blocs. Van fer guetos de barris que ja eren molt durs. Suposo que en altres cases allò va portar a una base de xenofòbia, a casa meua va portar a una base de lluita. Sobretot el pare, perquè la mare era sobretot ama de casa i allò era diferent, el meu pare ha sigut sempre sindicalista, ha estat ficat en moviments obrers a l'empresa ha lluitat molt pels seus drets i això jo sempre ho he sentit a casa. Això si que deixa un poso”. *EP_pare_plataforma_Escola del centre2*

Si bé l'hàbitus el confegeixen aquestes disposicions, valors adquirits, s'estructura i es manté a partir d'una posició de classe que aporta un determinat nivell de vida, unes comoditats materials, unes expectatives de formació i treball que en el cas de les famílies de classe mitjana entrevistades està determinat per una autopercepció de classe vinculada a un nivell d'ingressos alt, al confort en l'habitatge i el barri, la seguretat i l'estabilitat. Elements que generen un estil de vida familiar on es reproduïxen els hàbitus d'aquesta fracció de classe, cultivada, professionalment ben posicionada, i ideològicament progressista.

“Aquest és el quart any que marxem de càmping i viatgem amb quatre famílies. L'any passat vam estar a Florència. Els avis tenen una segona residència a la Cerdanya i els meus pares a Caldetes i llavors podem gaudir-ne.(...) Jo he estudiat infermeria i exerceixo d'infermera i el meu home és economista. Ell va

estudiar direcció i administració d'empreses i ara porta l'empresa familiar". EP_mare_plataforma_Escola de l'Est

En el cas de les famílies mixtes europees (grup específic del Poblenou per l'activitat econòmica del districte anomenat 22@ on hi ha moltes empreses multinacionals dins l'àmbit de l'economia del coneixement) hi ha l'al·licient de combinar dues cultures en l'educació dels infants:

"Si, anem a Alemanya cada estiu. I al nadal també, per veure els avis i els oncles. El poble dels avis és xulo, hi ha un riu, però cada any és el mateix". EP_mare_plataforma_escola del Nord-Oest

Es destaca sovint la qualitat de vida urbana al Poblenou, vinculada, tal com hem vist més amunt a l'imaginari de "vida de poble" que és un atractiu fins i tot per a famílies amb un capital cultural i una trajectòria més cosmopolita, que en un moment donat també donen valor als vincles comunitaris i a l'arrelament que en aquest context és pot donar.

"Sóc de Vic i portava uns quants anys vivint per Barcelona i em movia molt pel barri. El meu marit és francès. Quan vaig acabar d'estudiar vaig estar uns anys per Anglaterra i França fins que vam aterrar al Poblenou. Coneixia molt a la gent del barri, m'havia ficat a l'associació de veïns i em movia molt per tot arreu". EP_mare_plataforma_Institut del Sud-Est

Hi ha un subgrup important que han heretat el pis dels pares o els avis, la qual cosa suposa un increment notable en la qualitat de vida, alhora que demostra l'elevat capital econòmic, cultural i social que manegen aquestes famílies:

"Al 2009 vam tornar aquí al Poblenou perquè va sorgir la oportunitat d'un pis familiar que estava buit i ara ja tenim pis de propietat i d'aquí no ens movem. Aquí es viu molt bé". EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest

Pel que fa al capital cultural, molts d'ells i d'elles, que en l'actualitat estan compromesos en la defensa de l'escola pública provenen de l'escola concertada, i tal com hem descrit més amunt la majoria té estudis universitaris.

"Nosaltres vam estudiar aquí. Jo anava a l'escola Grèvol i la meua companya va estudiar al Vora mar, vull dir que veníem de concertada 100% i en aquell moment no sé si dir-te que privada". EP_pare_plataforma_Escola del Sud-Est

El professor de pedagogia de la UAB, que al llarg de tres anys ha fet l'assessorament i la dinamització de la xarxa d'escoles de la zona 26 anomenada AEX (Aprenem en xarxa), sintetitza en poques paraules la descripció del capital social i cultural que s'ha anat dibuixant a partir dels testimonis particulars:

"La meua impressió és que es tracta d'una zona d'un cert privilegi, sobretot per l'efecte de la Vila Olímpica, es a dir, les famílies que més es visibilitzen, són famílies de professionals lliberals, de professions universitàries que viuen d'una manera plaent estar en aquell context i tenint aquestes escoles. Una xarxa essencialment pública, això els agrada perquè ideològicament diria que podrien ser famílies progressistes. Les escoles es beneficien d'aquesta situació: tenen ganes de fer coses i les coses que fan de seguida tenen un cert ressò perquè el context és favorable i positiu, salvant totes les excepcions". IC_Tècnic

Models de criança

En la dimensió expressiva, l'*habitus* és el que marcarà les prioritats dels pares respecte l'educació dels fills i els missatges, conscients o inconscients, que emeten respecte a aquestes prioritats. La disposició familiar "es circumscriu en un espai intern que fa que algunes possibilitats siguin inconcebibles, altres improbables i només algunes acceptables" (Reay, 2004). En aquest sentit, s'observa un imaginari entre famílies d'elevat capital cultural i de tendència progressista, que relaciona l'escola amb un espai tancat i dirigit, contraproductiu pels infants que necessiten espai obert i llibertat per créixer. En els darrers anys trobem a Barcelona iniciatives auto-gestionades per a l'escolarització en l'etapa 0-6, algunes de les quals passen per organitzar la conciliació familiar per tal de poder criar l'infant a casa entre els dos membres de la parella, avis o altres suports, i garantir la socialització en ludoteques o espais similars per a petita infància, o bé, existeixen agrupacions de famílies que, tant

si reben recursos públics com si no, s'organitzen en una oferta auto-denominada “espais familiars de criança” com a alternativa a l'escola bressol. La mare que cito a continuació actualment ja té els fills a la secundària, motiu pel qual en el seu moment, no comptava amb aquets projectes al barri, però igualment descarta la possibilitat d'escolarització primerenca.

“Jo no vaig portar el nen a l'escola bressol perquè tenia moltes otitis i al final el pediatre em va dir que si el treia de l'escola bressol em podria estalviar una operació. De totes maneres nosaltres érem molt actius, fèiem moltes coses, anàvem als espais familiars del raval, anàvem a la piscina, a la biblioteca, als parcs, ens movíem molt. Llavors clar, el fet d'haver d'escolaritzar el Felip a P3 per mi era allò de ostres el Felip no està acostumat a la disciplina d'una escola, a estar tancadet en un lloc...per mi era molt important l'espai”. EP_mare_plataforma_Institut del Sud-Est

Les direccions de les escoles de primària del Poblenou són molt conscients d'aquesta tendència a favor d'una educació a casa molt poc directiva i molt respectuosa amb els infants per la que advoquen aquestes famílies, i en alguns casos, en les portes obertes fan especial èmfasi adreçant-se als pares de P3 al període d'adaptació, a la retirada progressiva dels pares i mares de l'àmbit escolar, i insisteixen en el fet que han d'arribar al setembre “sense bolquers i sense xumet”. En referència a un model de criança natural, es cita sovint el tipus de lactància, sobretot quan s'ha fet l'opció quasi militant de donar el pit a demanda de la criatura i no restringir en absolut els seus impulsos:

“Además los dos venían de dar la teta, militantes de la lactancia materna...nosotros éramos anti Estivill total, a demanda y no dejar llorar a los niños para nada. De darle la teta hasta que se aburra.” EP_pare_plataforma_Institut del Nord-Est

Trobem una posició, molt propera al que més avall analitzarem com a “híper-responsabilització parental”, i que és dóna en famílies que han fet una opció de vincle molt estret entre la mare i la criatura, de molta presència dels pares, en detriment d'espais d'autonomia dels fills. Apareix una idea de sacrifici dels pares i mares, que donaria un plus de valor moral a aquestes opcions de criança basades en una dedicació molt intensiva:

“La veritat es que quasi mai [respon si van al cine, a sopar] perquè no volem deixar el nen amb cangurs, no sentim una seguretat deixant-lo amb un cangur i amb els avis no podem comptar. Hem de fer mans i mànigues per anar a llocs, anem a activitats per nens”. EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest

Es tracta de posicions que relativitzen el paper de l'escola en l'educació dels fills i destaquen que el que és important és el que reben a casa:

“Estem tots dos molt bolcats a la nena, cada dia l'anem a buscar els dos junts...potser massa. Haurem de deixar de fer-ho ara que es va fent gran i recuperar l'espai personal de cada ú. (...)La nena no fa extraescolars perquè és massa petita i no la volem atossigar. Apostem per una educació tranquil·la. Quan ella vulgui ja farà. El que s'ensenya a l'escola és molt relatiu. Fa més l'ambient que es respira a casa”. EP_pare_plataforma_Escola del Centre

En coherència amb aquest model hi ha l'explícit “jo vull que siguin feliços” que expressen la majoria de pares i mares entrevistats:

“Jo vull que siguin feliços, perquè al final no saps...no saps com preparar-los pel futur perquè hi haurà professions que no existeixen, llavors, preparar-los per a que estiguin contents i creguin en si mateixos, perquè serà complicat”. EP_mare_plataforma_Escola del Nord-Oest

Com a resum podríem dir que preval un patró de criança absolutament respectuós amb els ritmes naturals de l'infant, fins i tot quan aquest respecte suposa no posar límits o condicionar la vida familiar a cobrir les necessitats de l'infant per a que sigui feliç, encara que aquest ideal suposi renunciés per als adults. En certa manera denota un entorn de seguretat econòmica i de manca de preocupacions materials on aquest tipus d'opcions són factibles. Denota també un relat d'harmonia familiar que coincideix amb el fet que cap de les 24 famílies de la mostra sigui monoparental, divorciada o separada, en el sentit que no s'expressa el patiment de l'esforç de la criança en solitari o d'una ruptura.

Transmetre als fills i filles el valor del compromís social

És interessant observar com la majoria de persones actives en els moviments socials, quan orientem la conversa al model de criança i als valors que volen transmetre als fills expliciten que els fan partícips de les accions col·lectives per tal d'iniciar-los en una determinada manera de comprendre el món i comprometre's amb els altres. S'hi barreja la idea mai expressada explícitament de la felicitat com a producte de la relació amb els altres i de la consciència de que els humans només ens podem pensar com a col·lectiu. Les practiques basades en la interdependència com a posició política, de les que parla Marina Garcés (2013) apareixen clarament en l'opció de certes famílies d'involucrar als seus fills en les preocupacions cíviques dels adults i no generen un món de la infància separat o exclòs del compromís.

“Estem a la colla de diables del barri, al club d'atletisme del barri...la part aquesta la viuen molt i això si que nosaltres hem intentat traspasar aquest sentiment de que s'ha d'estar a la societat, s'ha de viure, hem anat a manifestacions... i la meva filla gran em fa gràcia perquè està indignadíssima perquè els seus companys de classe són futurs votants del PP i ella troba que és una contradicció, si som de classe treballadora... ella s'està decantant cap a polítiques i es clar, li preocupa. O sigui d'alguna manera els hi hem traslladat”. EP_pare_activista_Nou barris

O bé el discurs de la perseverança del compromís, que es manté malgrat les resistències dels infants, en un relat on “anar a la manifestació” ha esdevingut una activitat habitual de família:

“Depèn del dia, perquè als nens quan els hi diem d'anar a una manifestació diuen “otra vez!” Jo ja tinc el meu kit de los pitos, las pancartas amarillas, les samarretes de les retallades tot allà ficat i al final és només treure-ho i ja veus els nens et diuen...¿otra vez?” EP_mare_plataforma_escola del Nord-Oest

Els espais, com a espais de lleure educatiu fonamentats en el compromís social dels joves voluntaris, les famílies i els infants que en formen part, autogestionats des de la pròpia comunitat, es presenten com a oportunitat per a transmetre uns valors cívics que es consideren fonamentals, sobretot per part d'aquells que ho han viscut a casa:

“Si bueno pero el esplai te da la parte social...els meus fills estan en el esplai ara. Jo els he ficat ya. Ja porten dos anys. Eso es sagrado. Más importante que el inglés o que lo otro. El esplai es sagrado. Tere ese tema no lo conocía porque ella viene de Madrid. Allí no tienen esa movida. Yo lo he vivido y sé que todo lo que yo he mamado del esplai era positivo. (...) Una cosa te lleva a la otra. Estas acostumbrado a arremangarte. No esperas que nadie te saque las castañas del fuego. A nivel personal tomas conciencia de muchas cosas. Sin tu ser consiente adquieres conciencia social. No te das cuenta hasta que pasan los años y te ves metido en el Ampa, en esos sitios” EP_pare_plataforma_Institut del Nord-Oest

És destacable, per part d'un sector de famílies compromeses amb l'equitat educativa, catalanoparlants i de classe mitjana però que porten els seus fills o filles a escoles amb presència considerable d'alumnat immigrant, el valor que atorguen al fet de “conviure en diversitat” com a oportunitat educativa per a les criatures.

“M'ho han dit les tutores dels meus fills que un dels valors que tenen els meus fills és que ajuden als companys.. i això d'entendre que cada ú aporta coses diferents i que no tothom serveix pel mateix. Per mi és important que convisquin en la diversitat.”EP_mare_plataforma_Escola del Sud-Oest

En el cas dels “Amics del Pau Claris” l'aposta per la diversitat és militant i, tal com hem explicat en parlar de les estratègies de veu, sortida i lleialtat, en aquet cas s'actua des de la pràctica personal matriculant els nens i les nenes que provenen d'una escola catalano parlant molt homogènia a l'institut del barri on en alguns cursos l'alumnat procedent de la immigració voreja el 70%. La preocupació d'aquest pare no fa referència al nivell acadèmic o a la dificultat d'adaptació del propi fill sinó a que, a partir de la barreja s'haguessin generat confrontacions discriminatòries per racisme.

“El meu fill fa cinc mesos que va a l'institut...si que a casa hi ha una certa sensibilitat i no tenim tendència a criminalitzar ningú pel seu origen...però si es visqués un clima de critica social segur que ho hauria dit.

En cinc mesos ni un comentari relatiu a judicis racistes. Ni un comentari”. EP_pare_activista_Pau Claris

Els valors de la convivència, la inclusivitat i el respecte a la diversitat que es volen transmetre als fills, segons aquest grup de famílies activistes, són valors substantius de l'escola pública i justifiquen en aquest sentit expressiu la seva opció d'escolarització i la seva opció de militància a favor de la inclusivitat:

“A veure, jo vaig anar a veure un institut privat molt punter abans de venir a l'institut del Centre, i et diuen el 99% passen la selectivitat amb bona nota. Això et fa pensar: a qui t'has carregat?. Si tu tens aquí la flor i nata i els demés que no han aprovat els has anat fotent fora, la cosa té poc mèrit, no? El mèrit és un ensenyament que el màxim possible de nens hi arribin!” EP_mare_plataforma_institut del Centre2

Vinculat a l'elevat capital cultural i al grau de consciència de les injustícies del món contemporani, els pares i mares entrevistats expressen la idea que el model educatiu que una societat escull per als seus joves és en definitiva el model de societat cap on vol anar. I en aquesta idea es sosté tant l'opció d'escolarització “pública, laica i catalana”, com la de ser membre actiu de la Plataforma o d'altres moviments educatius. Destacar per tant, en aquest sector de famílies compromeses amb l'educació com a bé comú, la coherència entre les pràctiques i les idees expressades:

“Per exemple l'educació tradicional pot funcionar molt bé, però a nivell de l'esperit, dels valors.. que volen transmetre, jo no ho tinc tant clar que per ells sigui tant important. No hi ha aquesta preocupació de que la gent sigui gent. Sinó quina societat estàs creant. No és l'educació per veure de que viurà el meu fill, no, sinó l'educació per fer quina societat”. EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest

“L'activisme és una part que forma part de la meua vida. De forma discontinua segons el moment, però sempre que he pogut m'he mogut. I sobretot ara que veig el poder transformador de l'educació és quan crec que la mobilització per la millora de l'educació és la clau pel futur. I si l'educació millora per tots, evidentment també millorarà pel meu fill. Això és el que ens fa por de la LOMCE. Si queda una llei així es modifiquen estructures que després costaran molt de revertir. I es generaran uns esquemes mentals de funcionament que seran difícils de canviar”. EP_mare_XEI_Gràcia

La variable que incideix més en un tipus de valors o en uns altres, atès que estem analitzant un grup de persones de diferents fraccions dins de la classe mitjana i amb capitals culturals molt similars, és la tradició d'associacionisme. Variable que també ha destacat entre els arguments de motivació de la participació activa als moviments. Les persones que tenen tradició d'associacionisme (no es troben matisos entre un tipus d'associacionisme o un altre) destaquen la preferència per un model educatiu en que els nens ajuden als companys, aprenen a convidaure en la diversitat, i se'ls transmet el valor d'estar implicat en les lluites per la justícia social i pel barri. Es tracta de pràctiques que sovint es viuen com una tradició familiar: ells i elles també van aprendre dels seus pares el valor del voluntariat, el valor de les lluites socials, i de joves ho van seguir cultivant.

En els discursos de les persones que no tenen tradició associativa l'opció ideològica o dels valors ètics que hi ha darrere de les pràctiques no es fa explícita. Es formula el compromís social des de la idea de la vida de barri, de les relacions cara a cara i la proximitat i el vincle veïnal. Opten per un espai de convivència familiar els caps de setmana i les vacances perquè consideren que l'esplai és un compromís que interromp les poques estones que tenen de convivència familiar. Per aquest grup de pares i mares sense tradició, la primera experiència associativa que tenen és a l'Ampa i coincideix que tots ells destaquen com a valors l'educació pública, una escola que respecti els diferents ritmes d'ensenyament, en termes més educatius que socials.

La universitat com a fita: expectatives familiars

La preocupació per a que els infants i adolescents progressin adequadament i conclouin l'itinerari escolar amb uns bons resultats acadèmics que els permetin accedir a la universitat, o allà on ells i elles es marquin com a fita, és gairebé unànim en totes les famílies en-

trevistades. Expectativa que a vegades topa amb un cert recel respecte a si model pedagògic innovador, que la majoria de famílies valoren perquè posa l'infant al centre de l'aprenentatge, és creatiu, respecta el ritme i l'autonomia i els nens i nenes van a l'escola feliços, serà capaç de garantir uns bons resultats acadèmics, sobretot en un marc tant competitiu com el de l'accés a la universitat on la "nota de tall" és fonamental. És interessant escoltar els discursos d'aquests pares i mares on s'encarna la teoria de Bourdieu sobre els mecanismes de conversió del capital cultural en capital social i econòmic, i per tant, en posició i estatus en l'escala social: amb el sistema escolar actual, uns exàmens memorístics i un sistema competitiu de qualificacions acadèmiques, és el passaport per a accedir a una carrera professional ben qualificada. El sistema universitari actual, el model de la selectivitat (les proves PAU) i les notes d'accés a les carreres més sol·licitades, estreny les vies alternatives d'aprenentatge competencial i d'avaluació formativa, sobretot en l'últim tram de la formació bàsica i exerceix una pressió academicista que afecta en cascada a tot el sistema de dalt cap a baix.

La conversa d'una de les mares de l'institut del Centre, que és molt afí al projecte innovador i el valora molt positivament, expressant l'angoixa que li genera que aquest model pugui restar oportunitats d'accés a la carrera universitària desitjada per la seva filla, és paradigmàtica d'això que acabem d'afirmar.

"Jo li deia: mira de treure una bona nota que tu vols fer biomedicina i la nota és alta, no sé, ja van pel 14 o no se quina bestiesa. Li vaig dir si pots millorar-la presenta't [a un examen per pujar nota]. Total que va fer l'examen i va treure un 9. Li dic veus que bé. I ella m'envia un watzap "no, diu la professora que em quedarà un 5", com que un 5? Si perquè és una recuperació! Però Bueno això no té cap sentit... Després jo tinc moltes amigues que van a escoles privades i els hi deixen presentar al setembre per pujar nota, o els hi deixen fer aquest treball per pujar nota. A veure, la pública jo no dic que ens regalin les coses però també han de donar les mateixes facilitats, perquè al final...la nota la necessiten tots. Llavors que hem de fer? Anar a una escola de pago que saps que et posaran millor mitja de batxillerat? Aquests també els has d'arrossegar cap al 9 que després la societat et demanarà un 9 si vols triar la carrera".
EP_mare_plataforma_Institut del Centre

Seguint amb el fil de Bourdieu sobre la convertibilitat de capitals, és especialment il·lustradora la sospita que expressa aquesta mare respecte a que les escoles privades "inflen" les notes, justament perquè part del seu èxit rau en la garantia d'accés a la universitat per a fills i filles de classes mitjanes i altes amb elevat capital cultural que volen garantir d'entrada aquest itinerari. Al seu costat trobem classes mitjanes amb menys poder adquisitiu i pertanyents al grup que es posiciona fermament a favor de la pública i defensa l'educació com a bé comú que fan un discurs favorable als instituts públics i a la seva capacitat de formar als estudiants per a que accedeixin a la universitat. És a dir, es tracta de famílies d'un menor estatus social, que tenen elevades expectatives en l'educació dels fills i aspiren a que facin carrera universitària, com a progrés o com a assegurança de la posició en la classe mitjana, però consideren que l'escola pública és capaç de garantir el salt a la universitat.

"Sempre dic amb orgull que els he portat a la pública i que ara que ja són universitaris confirmo que han rebut una molt bona educació". EP_pare_plataforma_AAVV

En l'anàlisi de resultats hem creuat la variable del nivell d'estudis de les mares amb les expectatives respecte a l'educació dels fills, constatant que tant les mares amb estudis secundaris o un nivell de formació professional, com les que tenen estudis universitaris expressen que voldrien que l'escola fos més exigent amb els infants, apel·lant clarament a una cultura que relaciona esforç, constància, memòria i hores d'estudi, amb resultats acadèmics. Per a contrarestar aquest suposat relaxament que troben perniciosos, són famílies que acostumen a inscriure els nens i les nenes en activitats extraescolars, sobretot per millorar el nivell d'anglès. Malgrat el neguit per les qualificacions, la majoria està contenta amb un model educatiu innovador, però voldrien tenir més pautes per poder ajudar als fills en les tasques escolars. La variable que si que marca una diferència respecte al neguit pels resultats acadèmics és el de l'etapa dels fills, de manera que els que tenen fills petits expressen una gran

adhesió per l'escola, sigui quin sigui el seu model, i en general confien amb l'educació que estan rebent els seus fills, i la preocupació que acabem de referir de les mares, apareix amb més força a partir de l'etapa secundària.

Una variable significativa en l'anàlisi de les expectatives educatives que tenen les famílies per als seus fills i filles és el capital cultural, i dins d'aquet., el fet que hi hagi un grup rellevant de persones de la mostra (10 de 24) que tenen el doble rol de pares i de mestres marcarà clarament les seves posicions. Aquesta condició, que els posiciona en un nivell de proximitat que ja s'ha esmentat en parlar del capital social del col·lectiu i de la seva força estratègica per a la mobilització basada en l'expertesa, el coneixement i la xarxa de relacions ben posicionades, també és rellevant en la transmissió d'uns valors familiars i unes determinades expectatives educatives que en alguns casos, s'ancoren a un llegat familiar de renovació pedagògica i d'experiència pròpia en les escoles actives dels anys vuitanta.

“Jo sóc mestra i sóc de les persones que penso que no hi ha una metodologia única i perfecta...que depèn molt del nen. (...)com a mestra jo veig totes les dificultats que està passant l'escola pública i a nivell polític els hi agradaria que s'anés deixant i clar, ma mare va lluitar per l'escola pública. Jo quan era petita vaig anar a una pública perquè la meua mare hi creia, quan la majoria de gent saltava a la concertada. Jo vivia a Horta i allà jo recordo, encara era petita, converses entre els pares que deien a les dominiques ja estan treballant no sé que, i nosaltres treballàvem per projectes... Ho tinc molt interioritzat”. *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-Oest*

Fins i tot, en alguns casos de pares o mares que alhora són docents, es reivindica la tradició de renovació pedagògica dels anys vuitanta front la moda actual per la innovació

No és per mestres [els dos membres de la parella són docents], és per ideologia. Nosaltres som fills del CEPEC per dir-ho d'alguna manera, coneixem lo que és i podem dir que no formem part de la nova onada obsessionada per al innovació. *EP_pare_activista_Fort Pius*

Podríem concloure que, si bé l'expectativa d'accés a la universitat és transversal a totes les famílies de la mostra, l'opinió que vincula qualificacions millors amb un model tradicional d'aprenentatge o si més no, l'opinió que dubta de les bondats absolutes de les noves propostes educatives, és més freqüent entre aquells que tenen els fills en els darres cicles de la secundària que no pas entre els que tenen fill petits. Destaca també que el grup que alhora són mestres, relativitza la distància hipotètica entre els dos models pedagògics i en qüestiona la novetat.

La perspectiva de gènere i el valor del capital emocional

Segons la descripció d'indicadors de la fracció de classe mitjana 3 (Sánchez-Miret i Quintana, 2005), el repartiment de les tasques de cura en aquest grup és molt més equitatiu que en la resta de grups. Malgrat aquesta afirmació sigui certa i aquest és el grup on més es reparteixen les tasques, la distància respecte a unes relacions igualitàries entre homes i dones en les tasques de cura encara és gran; en última instància qui està present i porta el pes de la criança dels fills, són les mares.

“Ell és enginyer industrial i bueno treballa moltes hores, arriba tard a casa...ell porta els temes de la comunitat de veïns. A l'escola ve a veure els partits dels nens o quan fem les festes. Però a casa arriba tard. Cap a les 9 del vespre”. *EP_mare_plataforma_escola del Sud-Oest*

En la revisió biogràfica que apareix en les converses enregistrades són freqüents les referències a decisions estratègiques preses per dedicar-se a la cura dels infants quan són petits, a costa d'una desacceleració de la carrera professional de les dones. Si el que parla és el pare ho justifica com a quelcom que ve donat per les circumstàncies i que ha suposat un benefici pel grup familiar:

“La meua dona és arquitecta i ara és guia turística oficial habilitada. Ella és arquitecta i amb això de la crisi es va reconvertir i Bueno també perquè volia passar més temps amb el nostre fill i va veure una oportunitat. Jo sóc enginyer i sóc professor a la politècnica”. *EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest*

La única veu dissonant en un món on la criança i la relació amb l'escola és predominantment femenina, la trobem en un dels pares molt actius a la Plataforma que tenia un nivell laboral inferior al de la seva dona, en termes de qualificació i salari, i va fer una aposta familiar per a que ella fos qui aportava el sou principal i ell sostenia el gruix de les tasques de cura dels fills. El discurs tenyit d'heroisme d'una persona que és conscient de l'excepcionalitat del seu cas, no fa més que il·lustrar la distància que hi ha encara per a assolir una distribució equitativa de les tasques de cura i reproducció entre homes i dones. Aquest pare, des de l'orgull d'haver-ho assumit, fa un discurs que mai escoltaríem de boca d'una mare.

“Espérate, que como yo estoy con la reducción de jornada...desde hace 8 años... quan va néixer el segon, ho vam decidir tots dos. Vam estudiar la situació i vam veure que ens sortia més a compte que jo reduís jornada i estigués pels nens que no pagar canguros, guarderies, etc...Si, ya lo digo yo, que soy feminista. Llevo ocho años haciendo de madre-padre todas las tardes yo solo. Ella es la que tenía un mejor nivel profesional. Además en el meu treball era mes fàcil demanar la reducció. Jo cobrava menys. El sou potent el porta la meva dona... No te creas que es tan fácil. Yo estaba acojonado. Acojonadísimo. Yo lo pase fatal el primer año...collons perquè et trobes amb un nen de dos anys un de deu mesos...y sólo todas las tardes de lunes a jueves... esto no te lo enseña ni dios”. *EP_pare_plataforma_ Institut del Nord-oest*

“Bueno ella participa en les accions puntuals, la cadena, les manifestacions...però no pot estar tant compromesa com jo, a les famílies ho està un o està l'altre, Bueno potser hi ha algú que s'ho sap organitzar però nosaltres ens ho vam repartir. Ja des de que els nens eren petits la qüestió educativa dels fills la portava jo, saber la trajectòria de cada nano, les reunions de pares... participar a l'Ampa, estar a l'escola.” *EP_pare_plataforma_AAVV*

El repartiment de tasques en relació a l'educació dels fills troba un punt d'inflexió en el moment en que la participació ja no es redueix només a l'àmbit privat de la cura i assoleix la dimensió pública de la reivindicació o l'acció col·lectiva. El que havia estat un terreny gairebé exclusiu de dones, s'omple ràpidament dels homes que se senten còmodes en l'esfera pública. Això explicaria que en la mostra de 24 persones actives a la plataforma gairebé hi hagi paritat de sexes (11 homes i 13 dones) mentre totes les recerques respecte la participació de els famílies a l'escola aporten dades respecte l'absència dels pares: “En el 54% de les reunions de tutoria a l'escola pública de primària hi va la mare sola, al 38,9% hi van mare i pare conjuntament i només en el 5,9% dels casos hi va només el pare” (Comas, Escapa, et al., 2014) Garreta (2008) ho interpreta en termes d'orientació a un espai de presa de decisions per part dels homes, per sobre de les dones:

“Quienes intervienen cotidianamente en las actividades de las APAs en los centros educativos son mayoritariamente mujeres. Por el contrario, en las juntas o cargos de las federaciones predominan los hombres. Esta primera división de género puede ser interpretada de muchas maneras. Pero es indudable que expresa la desconexión existente entre las APAs y las federaciones. Por otra parte, si los hombres tienden a concentrarse en los lugares donde creen que es posible tomar decisiones importantes, su escasa presencia en las APAs parece confirmar el poco poder de decisión real con el que estas asociaciones cuentan actualmente dentro de las comunidades educativas” (Garreta, 2008, p. 89)

11.2. Mercat educatiu i tria d'escola

Si la clausura social com a estratègia de replegament endogàmic d'un grup social homogeni, s'imbueix a través de comportaments, valors i disposicions respecte l'educació, l'elecció de centre educatiu serà especialment crítica perquè determinarà els companys d'estudis. La distinció, tal com ho expressa Bourdieu (1988) classifica i separa tot allò que té relació amb la transmissió d'un determinat capital cultural i social (com es cultiva el gust per uns determinats autors, la preferència estètica, les formes socials de comportar-se, el llenguatge, etc.) malgrat no es faci ni de manera explícita, tal com descriu M. Savage “el discurs de classificació té la virtut d'estar a tot arreu i no aparèixer en lloc” (Savage 2005 citat a Vincent, 2014 p.36). La tria d'escola és per tant una decisió fonamental en termes de clausura social, ja que un espai de socialització educatiu més o menys heterogeni en termes de classe social i d'origen cultural, marcarà el cercle de relacions futures dels infants.

La proximitat i la familiaritat com a arguments de clausura

De les variables que les famílies sospesen per fer la seva tria d'escola, Alegre, Benito i Gonzalez (2012), assenyalen la proximitat entre el centre educatiu i la llar, com la més freqüent, però en el grup de les famílies de classe mitjana amb un capital cultural elevat, la composició social del centre es situarà com a factor de tria especialment rellevant. En realitat, tal com es desprèn del treball etnogràfic al Poblenou, proximitat i composició social van de la mà atès que la segregació acostuma a seguir patrons urbanístics i “la gent del meu barri” acostuma a ser “gent com nosaltres” i per tant a l'escola del barri “hi trobarem a famílies com la nostra”:

“L'escola del Centre-Nord no la vaig triar per projecte, es que des de casa meva la veig, i les poques persones del barri que jo coneixia justament eren d'aquesta escola”. EP_mare_plataforma_Escola del Centre-Nord

És important el comentari que ve a continuació respecte l'elevat nivell de qualitat del conjunt d'escoles de la Zona 26, fet que per a aquelles famílies menys preocupades amb el model pedagògic o amb el nivell acadèmic acaba essent un aval per a totes les escoles.

Nosaltres vam mirar moltes escoles i de les que vam veure jo estava molt tranquil perquè m'hagués tocat la que m'hagués tocat totes estaven molt bé. Aquí la sensació que vaig tenir primer un tema logístic, que esta molt a prop de casa i després aquest clima tan familiar. Les portes sempre estan obertes, pots entrar fins a la cuina. A l'escola et sents com a casa. OP_junta Ampa_Escola del centre_21/01/2016

En les converses mantingudes amb tècnics de l'administració educativa i professors universitaris que coneixen la zona, apareix amb contundència l'afirmació respecte l'elevada qualitat pedagògica de les escoles del Poblenou, avalada pels resultats acadèmics i el nivell d'innovació educativa. En destaquen també el fet que, a diferència d'altres zones de la ciutat, la proporció entre titularitat pública i privada aquí és de 80% a 20% a favor de la pública. Per tant, aquesta dada objectiva podria estar a la base d'una tria a favor de l'escola pública en detriment de la concertada fins i tot per part de famílies que per perfil socioeconòmic, ideològic i cultural, si visquessin en altres districtes haurien optat per la privada.

“Les concertades bones els queden molt lluny. Haurien d'agafar l'autocar i anar cap amunt. Aquí tenen una oferta pública molt bona i amb una composició social molt homogènia. Aquell efecte de dir, jo busco els de la meua classe social ja el tenen més o menys garantit a la zona. Si a més a més són centres que fan projectes i que funcionen... ens quedem a la zona. Aquesta dinàmica de classes mitges altes apostant en massa per la pública crec que és molt característica del Poblenou”. IC_Universitat

“Segons la inspectora, la zona del Poble nou és una de les que té més fidelitat de les famílies. Anteriorment la gent amb poder adquisitiu marxava cap a les concertades de Sarrià. (...) I alhora són els ciutadans més exigents i més descontents. Últimament aquestes famílies han fet l'opció d'escolaritzar els fills al barri, amb l'oferta de públiques amb projectes potents. Aquí l'oferta concertada es redueix a dues escoles de sempre i les monges de la rambla, que ningú les vol”. IC_tècnica_educació

La referència, en el pas de la primària a la secundària, a triar un institut que permeti mantenir les amistats dels nens i nenes, fins i tot les relacions amb els parents, respon al mateix imaginari de “seguir essent els mateixos”, els que ja ens coneixem, amb una idea de nosaltres molt ben delimitada:

“No em desagraden els instituts de nova línia pedagògica però al del Sud-Est els nens que conec hi van molt contents. Potser prioritzaré en funció dels amics, de fet ja ha sortit el debat a casa perquè els germans grans d'alguns aquest any ja han triat”. EP_mare_plataforma_Escola del Sud-Oest

Veiem doncs que els discursos expliciten la familiaritat i la proximitat com a arguments forts de tria, amb total naturalitat, sense percebre que aquests valors són sovint sinònims de composició social homogènia o que poden comportar l'evitació de la diversitat a l'hora d'escollir escola. S'ha volgut posar de manifest que en el context del Poblenou, l'estratègia de clausura pot quedar garantida en la pròpia xarxa pública i que no cal, com en altres zones de la ciutat on la pública escolaritza alts percentatges d'alumnat immigrant respecte als que acull l'escola concertada, marxar del barri o cercar centres de titularitat privada per a garantir uns companys “com nosaltres”.

Efectes de la tria en la segregació escolar

Hem parlat de segregació com apunt de l'agenda i ara ho mirem des de la perspectiva del mercat i de les opcions particulars, estratègies de fugida,..

Si bé la qualitat educativa i la composició social de les escoles i els instituts a Barcelona, és més o menys equivalent dins de cada zona d'escolarització, a tot arreu trobem dues o tres escoles públiques segregades i notòriament estigmatitzades respecte les quals hi ha posicions clares de rebuig i fugida per part de les famílies de classe mitjana amb un capital cultural elevat, com a dinàmica de clausura social. Es tracta de centres educatius que malgrat trobar-se en barris benestants acumulen l'alumnat de necessitats educatives específiques per factors socials o per ser d'origen estranger molt per damunt de la resta d'escoles del barri, de manera que es situen en uns percentatges també per sobre de les mitjanes de pobresa o d'immigració del propi territori. En el cas del Poblenou destaquen per l'elevat nivell de segregació dos centres fronterers (que no es troben pròpiament a la Zona 26 però tenen els centres d'aquesta zona adscrits): l'escola del Nord i l'institut de l'Est, seguides per les escoles del Centre i del Sud-Oest, aquestes si que són del Poblenou, que malgrat haver variat la seva composició en els últims anys, presenten unes taxes d'alumnat immigrant per damunt de la resta. Són escoles properes però que, sigui pel projecte educatiu o per la composició, han perdut espai en el mercat educatiu i han generat vacants any rere any que s'ompliran al llarg del curs amb el que s'anomena matrícula viva, acumulant així elevades taxes d'alumnat nouvingut.

“Vaig anar a veure l'escola del Sud-Oest, l'escola del Centre per veure-la, però no era una opció, la del Nord-oest que començava aquell any, la del Centre-Nord eren reunions personals amb direcció i també hi vam anar. A priori de conèixer-les ens agradava la del Centre-Nord i l'escola de l'Oest, un cop vam conèixer el director d'aquell temps del Centre-Nord no ens va agradar la seva forma d'exposar ...en canvi l'escola de l'Oest ens va convèncer. La directora era molt engrescadora, tenia moltes idees”. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Oest*

“Bueno, si que es veritat que en aquell moment el Lope de vega tenia mala fama. Jo vaig anar a les portes obertes l'any que ja era l'escola del Centre i vaig intentar anar-hi amb la ment una mica oberta perquè coneixia una mica tot el procés de lluita que portaven per remuntar l'escola. I llavors vaig pensar que perquè no donar-li una oportunitat. A la jornada de portes obertes no em va desagradar però no em va agafar el feeling que em va generar l'escola de l'Est. Potser hi té a veure el seu passat, no dic que no”. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Est*

En les converses mantingudes sobre els motius pels que s'ha triat una escola o una altra, els interlocutors intenten no parlar directament de la composició social dels centres, conscients de que seria quelcom políticament incorrecte, i basteixen arguments basats en la proximitat o en el model pedagògic, a vegades poc fonamentats. En el testimoni d'una mare que exposo a continuació, fins i tot fabula amb una reacció contrària per part del propi institut a acollir persones de classe mitjana; idea que xoca frontalment amb el testimoniatge del director d'aquest institut que està fent esforços per atraure, com ell diu, “un públic més heterogeni”. Tampoc és cert que aquest centre ompli en primera opció, argument que es basa en rumors infundats que finalment són útils a favor de les decisions preses:

P. A que et refereixes quan dius de que l'institut de l'Est no és opció? R. A que ens agafa molt lluny, i segon perquè és un institut en que no té a veure amb el nostre projecte pedagògic. Omplen en primera opció, amb el qual si poses aquest primer, perquè per anar al de l'Est, doncs, ja et quedes amb aquest que et queda al costat de casa. Si el poses de segona tampoc entres perquè ja s'omplen amb la gent de primera opció, i tampoc ens volien allà perquè esta en un barri, esta en el lloc en el que està, i ells tenen com una dotació especial per ser el tipus d'institut que són. Si nosaltres comencéssim ha anar fills d'aquí, els desvirtuaríem totalment, tot com ho tenen muntat, sobre tot i bàsicament perquè ja omplen en primera opció. *IC_presidenta Ampa_Escola del Sud-Est*

Els rumors desqualificadors respecte a l'institut de l'Est i la insistència en creure que “aquest centre no és per nosaltres” perquè s'orienta volgudament a un altre tipus de famílies, és recurrent en els discursos de les famílies entrevistades:

“Ens van dir [en una reunió informativa del Consorci] sobretot com havíem d’omplir els papers, que poséssim els quatre instituts perquè a més ens volien enviar, jejeje, allà a l’institut de l’Est, els de l’escola de l’Est igual tenien que anar a parar allà baix en l’institut de l’Est que és com d’educació especial, és un institut especial, que està molt bé estan fent molt bona feina però l’equip educatiu d’allà tampoc volen gent que vagin rebotades, perquè els està costant molt i clar no volen que vagi gent que no vulgui anar allà. Però des del Consorci ja fa temps que estan intentant d’enviar allà famílies del Poblenou i ara ens diuen que és un institut normal. Clar normal serà entre cometes”. *EP_activista fills únics*

L’argument de la llunyania quedaria desmentit perquè en realitat les altres opcions d’instituts innovadors, segons quines escoles parlen, el tenen més lluny. En canvi es segueix esgrimint per a argumentar la fugida de l’institut de l’Est:

“Es que ara no sé com està. A vegades ha sortit el tema d’aquest institut. Que molts pares no el volen i tal. No sé com està ara. No sé ni com treballen, no sé que estan fent, llavors... no és una opció que triaria jo ara, perquè està una mica més lluny, Bueno tampoc tant, però els altres estan més a prop. No sé el que fan. A veure no tinc el perjudici aquest que tenen molts pares però tampoc el triaria.” *EP_mare_plataforma_escola de l’Oest*

Davant d’aquet discurs políticament correcte, o obertament hipòcrita, s’hi confronta el testimoni d’un dels pares que prové d’un barri treballador, i explica que ha evitat l’escola on ell va ser alumne perquè actualment es troba en unes condicions molt precàries. Em sembla interessant la sinceritat amb la que expressa les seves contradiccions per la tria d’escola. Val a dir que marxa de l’escola de màxima complexitat del seu barri d’origen, però finalment tria l’escola d’alta complexitat del Poblenou. La descripció de les estratègies de classificació i posició de Savage (2005) que hem citat més amunt queda il·lustrada en aquest exemple:

“Quan va néixer la nostra gran nosaltres vivíem a la Via Trajana i quan estava a punt de néixer al segona vam començar a pensar de venir a aquest barri. Va ser el moment d’inscriure la gran a P3 quan ens ho vam plantejar. Vam anar evidentment a l’escola pública que teníem allà, que deu ni dó...jo recordo que vaig anar a la jornada de portes obertes tot i que tenia clar que no aniria, però vaig voler anar a veure el centre, a més tenia amigues del barri que havien nat, i bueno el cole, es un cole durillo. A mi, no sé si sonarà hipòcrita o no, però em va saber greu no quedar-me però no estava en condicions. Era massa”. *EP_pare_plataforma_Escola del Centre2*

Adjunto a continuació un fragment de les meves notes de camp preses en la jornada de portes obertes de l’institut de l’Est, on apareix una conversa agafada al vol entre unes mares catalanoparlants que, seguint la pauta de visitar tots i cada un dels centres adscrits, també han anat a l’institut de l’Est, malgrat a priori, no el considerin opció, i que és paradigmàtica de la contradicció ètica que suposa descartar un centre per la seva composició, per part de persones que s’autodefineixen com a progressistes:

Hi havia dues mares de l’escola de l’Est, una ha vingut perquè com que van dir que els hi tocava li semblava que era una responsabilitat visitar-los tots abans de fer-se una opinió. Ja ha dit que no hi portarà els fills. L’altra és mare i professora de tecnologia i exalumna de l’institut de l’Est. Per això ha vingut. A cinquè de l’escola de l’Est hi ha un grupet de pares i mares d’exalumnes de l’institut de l’Est que s’han quedat al barri i que estan indignats del que es diu pel grup de watzap, despectivament i sense conèixer el centre. Ella n’ha sortit. Malgrat això no hi portarà a la filla perquè li queda massa lluny i perquè en algunes coses de projecte educatiu li sembla un retrocés. Diu: “Aquest és un institut social; fan l’acollida súper bé i els nens que tiren. Bueno tiren a tot arreu. Està com quan jo venia. Hi havia els mateixos tios al pati (marroquins, paquistanesos...) però bon ambient...Però clar, la meva filla ha fet art i aquí tornaria a fer plàstica”. Destaquen la netedat i l’ordre dels espais de l’institut. Li ha preguntat al director si treballaven amb llibres o ordinadors. El director respon adreçant-se a un públic amb baixos ingressos, que no seria el cas d’aquesta mare: “les dues coses; els ordinadors i les llicències digitals són de l’institut i a les famílies no us cal fer aquesta despesa” *OP_Portes obertes_Institut de l’Est_22/02/2016*

Fins aquí hem vist estratègies d’evitació més que de fugida: s’han presentat casos que rebutgen les escoles estigmatitzades en la pre-inscripció, per tant literalment no estarien marxant d’aquests establiments perquè encara no hi haurien entrat. En l’observació de camp s’han

pogut registrar també fugides d'alumnat sobretot en el segon cicle d'educació primària, que, o bé abandonen un centre que els desagrada pel projecte massa tradicional i per la composició social (ja hem vist que al Poblenou coincideixen les dues variables en quatre centres educatius), o bé volen garantir una secundària tradicional orientada a “bons resultats acadèmics”:

“- Mira a la nostra classe n'hi ha tres que voldrien marxar...tu hi vas menys a la tarda i no escoltes les converses, però això està a l'ordre del dia.- Però per un tema social dels companys o per alguna cosa pedagògica? - Probablement és per una qüestió social però em busco una excusa per a portar-les a una altra escola de gent més guai.- Però llavors ja no estem parlant d'educació, estem parlant d'altres temes”.
EP_pare_plataforma_Escola del centre2

“Però si, si que hi ha gent que marxa de l'escola sense massa motiu, justament ahir la mare d'una nena de la classe de l'Ian em va explicar, així com qui no vol la cosa, que s'havia matriculat a l'escola del Nord-Oest perquè hi havia hagut coses que no li agradaven...i ha marxat”.
EP_mare_plataforma_escola del Sud-Oest

Un últim apunt al voltant de les estratègies de clausura fa referència al cas tan singular del grup “Amics del Pau Claris” que opten en grup, un col·lectiu de dotze famílies procedents d'una escola catalana i innovadora del barri, per entrar a l'institut amb més immigració i que està iniciant un interessant procés de transformació educativa. Passat el primer curs, en el període de pre-inscripció per al següent curs, les famílies que pugen de la mateixa escola tenen una expectativa de “clausura interna” dins l'institut i s'agafen a un falç rumor de que la direcció de l'escola havia “tancat” un grup exclusiu per a l'alumnat català. Com ja dic, no és més que una fabulació però té interès perquè mostra com el desig de “no contaminar-se” arriba a projectar solucions insòlites dins l'escola pública. Insòlites formulades en termes de separació segons origen cultural de les famílies, no tan estranyes quan es tracta de separar a l'alumnat per nivells acadèmics que, estadísticament, coincideixen considerablement amb els orígens culturals i els capitals social i cultural de les famílies.

“Ja hi ha gent que abans d'inscriure's al Pau Claris ha dit “ens tancaran el grup com l'any passat?” I hem hagut d'aclarir que nosaltres no vam demanar que es tanqués cap grup ...al final vam tenir una discussió a crits entre nosaltres. Jo vaig dir aclarim-ho però entre la gent no hi havia ganes d'aclarir-ho. Has de fer la reformulació en veu alta per no deixar-ho passar perquè sinó estàs anant en la direcció contrària: nosaltres no vam demanar que es tanqués el grup. Nosaltres vem dir que perquè això fos viable havia de ser estable, per tant vam tornar al punt de partida: el tema de la matrícula viva i de no deixar vacants. Que és diferent. Diuen: “la gent vol garanties”. Clar nosaltres entenem que això són privilegis”.
EP_pare_activista_Pau Claris

Poca efectivitat de les polítiques d'equitat

Sembla evident que si l'administració pretén forçar la inscripció d'alumnat provinent del Poblenou a l'institut de l'Est, que està al barri del Besòs, malgrat les resistències, és per pal·liar la manca de places escolars a la Zona 26 i idealment obrir un fluxe d'heterogeneïtat cap a aquesta zona que contrarresti la segregació escolar. Es tracta d'una línia política traçada des de l'alçada teòrica que xoca frontalment amb la realitat sociològica del barri. No cal insistir en el fet que la diferència social i cultural d'aquests dos barris geogràficament molt propers però simbòlicament molt allunyats, genera una barrera simbòlica actualment infranquejable. La situació de “cul de sac” del Besòs, que en el mapa mental dels Barcelonins l'aproxima més al barri de la Mina que al de Diagonal Mar és molt diferent que la posició centrada d'altres centres segregats on l'acció de l'administració per captar públic heterogeni ha tingut millors resultats. Seria el cas d'un institut com el Pau Claris al barri del Fort pius, on, malgrat l'elevada presència d'immigrants, ha estat possible trencar la segregació, perquè el seu enclavament geogràfic és en un barri fronterer, divers, cèntric i amb probabilitat de progressar. Les veus contundents de rebuig de les famílies del Poblenou deixen al descobert les poques possibilitats d'èxit reals de la proposta de remuntar sociològicament parlant, l'institut de l'Est:

A l'assemblea de l'AMPA de l'escola del Sud-Est van comunicar que també tenen adscrit l'institut de

l'Est. Nosaltres també? Veus dels pares i de les portaveus: Noooo, noooo. Ens han blindat els quatre instituts per nosaltres: el del Centre, el del Sud-Est, el del sud-Oest, i el del Nord-Oest que és el nou. A Mataró es va fer adscripció única per barrejar els immigrants. Aquí no sé si també és fa per barrejar-nos?
OP_assemblea Ampa_Escola de l'Est_16/11/15

L'anàlisi objectiu que presento respecte una negativa clara de les famílies de classe mitjana del Poblenou a accedir a l'institut de l'Est, fent inviables les intensions de revertir la situació de segregació que pretén l'administració, queda reafirmat amb l'autoimatge, certament pessimista, que projecta el director del centre:

“Nosaltres estem, com dir-ho amb la paraula més idònia... una mica estigmatitzats...dir “barri Besòs” sembla que ja et porta a parlar de la Mina, a parlar de droga, marginació... directament la gent associa la paraula Besòs amb “mala educació”. Jo els diria, vine, entra, mira, que igual el centre et sorprèn. Costa molt netejar aquesta lacra. I això històricament no sempre ha estat així, segons expliquen los viejos del lugar quan em parlen dels anys 80 deu ni do la feina que es va fer aquí per aixecar el nivell i dignificar el centre i els seus alumnes. Però ara sembla que creuar aquests quatre carrers sigui impossible. A la gent li és més fàcil desplaçar-se cap a la Rambla del Poble nou que venir cap a la Rambla Prim. La gent dels pisos nous de Diagonal Mar tiren cap a l'altra banda”. *IC_director_Barri Besòs*

I el propi CEB, conscient de l'alarma que genera en les famílies pensar que els pot “tocar” l'institut de l'Est si no hi ha places suficients a la Zona 26, en la sessió informativa sobre l'adscripció única fa un pas enrere en la política de derivar famílies del Poblenou cap al Besòs que teòricament s'havia impulsat. De manera que el saldo final de matriculació dels darrers quatre anys és que cap família de les escoles del Poblenou s'ha escolaritzat a l'institut de l'Est:

“Les escoles del Sud-Est i de l'Est, poden optar a un 5è institut que els queda molt a prop: l'institut de l'Est. De la mateixa manera que les de l'altre extrem poden optar a l'institut de Glòries. [parla la portaveu del Consorci] Som conscients que l'institut de l'Est, malgrat tenir un molt bon projecte i un molt bon equip, treballa en un context social molt diferent al del Poblenou i això genera resistències. Pensin que no hi hem assignat mai una família d'ofici, que no hagués posat l'opció Institut de l'Est. Per tant les famílies del del Sud-Est i de l'Est tenen les mateixes opcions que la resta en els 4 instituts que hagin posat. Però tècnicament han de posar el de l'Est com a cinquena opció perquè sinó es trencaria la cadena d'assignació a centres adscrits en el procés mecanitzat d'assignacions.” “Si finalment a alguna família del Sud-Est i de l'Est li surt l'assignació a l'institut de l'Est, no ha de patir. Pot anar a la comissió de garanties i allà estudiarem cas a cas per a reassignar-la a un dels altres centres”. *OP_espais institucionals_informativa CEB_09/02/2016*

L'escola del Nord, que pateix una situació de frontera similar a l'institut de l'Est, ja que no pertany a la Zona 26 però el CEB manté l'adscripció amb els centres d'aquella zona com a mesura per a contrarestar la segregació (mesura certament molt poc efectiva tal com ens mostren les dades de baixa matrícula) relata una situació similar, en la que la seva directora, parla sense embuts del mal que els fa el fet que s'obrin grups allà on les famílies del Poblenou volen, mentre la seva escola segueix amb vacants:

“Aquí a l'escola havíem tingut de tot, fins i tot els oferíem les dutxes. Ens vam convertir en l'escola dels gitans. De dues línies en vam perdre una. El pitjor any només vam tenir 6 inscripcions a P3. Va ser quan es va construir una escola nova aquí al costat. El Consorci ens va ajudar fent reformes a l'edifici, controlant la matrícula viva... i vam començar a remuntar. Però llavors construeixen l'escola del Centre-Nord i tornem a caure en picat. En aquell moment es va fer la pressió des de la Plataforma del Poblenou per la reconversió de l'escola del Centre. Si nosaltres haguéssim estat una mica més avall la nostra història hauria pogut ser similar, però aquí ja estem lluny de la zona 26 i ningú se'n recorda de nosaltres. Els últims deu anys la pressió per l'escolarització a la zona 26 es van construir noves escoles: la de l'Est, la de l'Oest, la del Nord-Oest, i nosaltres seguim amb vacants! *IC_directora_escola del Nord*

Ambdós centres, institut de l'Est i escola del Nord, escolaritzen un col·lectiu important d'alumnat de poble gitano, que de lluny, és el més estigmatitzat per les classes mitjanes autòctones a l'hora de visualitzar que podrien ser els companys d'estudi i de jocs dels seus

fills o filles. La crítica a la manca de polítiques per revertir la tendència a la segregació, o a la feblesa de les polítiques pro-èquitat, apareix fins i tot per part de les direccions que en surten “ben parades” perquè les seves escoles són les de les famílies de classe mitjana.

Quan vam crear l'escola, nosaltres encara no teníem ni els barracons i ens reuníem a l'escola Lope de Vega. Era evident que allà hi anaven tots els immigrants i en canvia nosaltres ens estaven venint totes les famílies catalanes. En Saül, que en aquell moment era el director, va adreçar-se a la comissió d'escolarització i fins i tot va fer un escrit proposant repartir i barrejar l'alumnat d'aquestes dues escoles. Ell tenia molta relació amb la gent de Vic i volia portar cap aquí el model d'una zona de matrícula única. No li van fer cas. I nosaltres teníem tanta feina per tirar endavant el nostre projecte que ho vam deixar córrer. *IC_directora_escola del Sud-Est*

A partir del curs 2016-17 el CEB va començar a fer accions pro actives per una campanya d'escolarització més equitativa tant en la gestió de la informació del procés d'escolarització, com convocant reunions unitàries per zona on s'expliqués en una única sessió el conjunt de centres educatius de cada territori, i les direccions es presentessin formant part d'una xarxa i no competint entre elles en les jornades de portes obertes. Aquesta iniciativa s'ha repetit el curs 2017-18 amb un èxit notable de públic, i s'ha avançat produint material gràfic i publicant a la pàgina web informacions com les quotes que cobren els centres i els serveis que ofereixen, en la línia d'una major transparència. És interessant destacar que en l'entrevista amb la presidenta de FAPAC (febrer 2016) ja es mencionaven aquests instruments en mans dels municipis:

“A veure, les solucions les han de pensar las mentes pensantes que per això estan, no? Però està clar que s'hauria d'invertir, s'haurien de posar més recursos per poder fomentar totes les escoles i sobretot crec jo que el que són els municipis, haurien de liderar les informacions de les escoles per barris. No que fossis tu que vas a veure l'escola. No que t'expliquin la seva pel·lícula. Sinó que aquesta pel·lícula sigui explicada en un dia en una jornada en un lloc”. *IC_presidenta_FAPAC*

Al costat de l'exigència d'unes polítiques públiques d'èquitat més efectives, el col·lectiu “Amics del Pau claris” apunta que també hi ha una responsabilitat per part de les pròpies famílies de trencar barreres mentals, per a comprendre que hi ha escoles amb bons projectes malgrat la seva composició social no sigui homogènia de famílies de classe mitjana catalanoparlants. La practica de canviar l'escola des de dins, apostant per un context de més diversitat, es reivindica entre les famílies compromeses tant de la Plataforma com de la FAPAC.

M1: La feina que s'ha fet a l'escola del Centre per canviar l'escola és brutal. Pares que entraven plorant el primer dia perquè no era la seva primera opció han donat la volta a l'escola.

Sebas: Si, però han de ser famílies que s'ho creguin!

Ricardo: Hauríeu de fer el que vam fer nosaltres: un grup de famílies prou nombrós ens hi vam ficar, a l'Ampa i a l'escola, i vam canviar les coses des de dins. *OP9_reunió plataforma Poblenou_04/05/2016*

“Ens plantegem educar a les famílies per a que se n'adonin que la pública és tota igual. A tu et pot agradar més el projecte educatiu d'un lloc que el d'un altre, però no per les famílies que hi vagin...perquè tu ets qui has de canviar allò. És l'AMPA la que pot canviar l'escola i si no ho fem, la pública se'n va en orris”. *IC_presidenta_FAPAC*

Malgrat el seu discurs de compromís “amb la pública”, la FAPAC també es mostra realista del sostre de vidre de certes polítiques d'èquitat i reclama més fermesa política, fermesa que, com acabem de veure, es fa difícil de sostenir des de les administracions que afluixen davant la capacitat de veu de les famílies de classe mitjana:

“Si hi ha una escola amb un 80% de nousinguts, li dius a una família de classe mitja autòctona que li ha tocat anar allà, remourà cel i terra per no anar-hi. Si li dius que són 10 els que hi aniran ja no posaran el crit al cel. Per a que això funcioni ha de venir vinculat a un canvi de projecte i a una dotació de recursos extra. Hi ha ajuntaments que s'hi han bolcat... però no és suficient”. *OP_espais institucionals_junta FAPAC*

Podem concloure doncs que amb la persuasió, es a dir, amb campanyes de comunicació, portes obertes, millores a l'edifici, canvi de nom, o línies d'adscripció possibles però no obligatòries, els efectes de millora de l'equitat que s'assoleixen són pocs. Hi ha coincidència en identificar l'obertura de grups en escoles volgudes, donant resposta a la pressió de grups de famílies de classe mitjana amb molta capacitat de veu, mentre que en les escoles estigmatitzades hi ha vacants, com l'actuació política més contraproduent per avançar en la millora de l'equitat.

La innovació com a marca

Si bé Alegre, Benito i González (2010), situaven la preferència en relació a la composició social per damunt del pes del projecte pedagògic, en un discurs de les famílies que confereix més importància als companys d'aula que a la tasca pedagògica que s'hi realitza, l'observació de camp desmentiria aquesta tendència entre les fraccions de classes mitjanes entrevistades, que, en un context de composicions socials similars, competeixen per accedir a escoles amb projectes innovadors. Cal tenir en compte que en el moment de la recerca (2016) la irrupció d'Escola Nova 21 i la popularització del nou paradigma educatiu on l'infant es el centre d'un aprenentatge competencial i actiu, gens transmissiu i poc directiu, va agafant adeptes. La innovació com a marca en el mercat educatiu irromp amb una força impensable el 2012 quan Alegre et. al. fan la seva recerca.

“I les modes són molt perilloses. Amb tot això d'Escola 21 no sabem cap on arribarem. Provoca tot un discurs que no ajuda gens en aquest tema. Escola 21 pot funcionar molt bé però l'escola que no és escola 21 també hauria de funcionar igual de bé. I hauria de tenir els mateixos recursos que els que estan a escola 21. I la idiosincràsia de cada escola ha de ser diferent...no hi ha escola dolenta... et pot agradar més o menys”. EP_pare_activista_AG Nou barris

En una reunió de la Plataforma on els membres més antics intentaven desangoixar les famílies que havien de matricular infants a P3 i no havien accedit a l'escola desitjada argumentant l'equivalència dels projectes, es fa palesa aqueta distinció i un rebuig, que no és casual, a una escola de pedagogia tradicional que a més té una composició social d'alta complexitat:

“Si, si, però hi ha perjudicis. Això és com si et vas a comprar un cotxe i pots triar entre un audi i un BMW. Oi que tens preferències? El dia de portes obertes de l'escola del Sud-Oest va ser fatal. Ens van fer baixar de les classes del pis de dalt sense parlar dels projectes, perquè ja s'havia fet massa tard. OP9_reunió plataforma Poblenu_04/05/2016

La referència al dret a la llibertat d'elecció en un context definit clarament com de mercat és constant entre les persones que es mouen per l'interès particular de trobar una “bona escola” que es percep com a bé escàs i en canvi, no apareix mai en el relat dels que ja fa anys van matricular als infants i ara segueixen implicats a la Plataforma per la millora global de l'escola pública. Les famílies entrevistades però són conscients que per a entrar a les escoles més volgudes calen punts extres més enllà de la proximitat, i que això acabarà generant una certa anomalia en la composició.

“Estem molt contents [d'haver entrat], tot i que no deixa de ser contradictori perquè, clar, per nosaltres molt bé, però l'institut del Centre ara com ara serà un institut d'especials: monoparentals, famílies nombroses, gent amb al·lèrgies, amb discapacitats... i realment jo no crec que sigui reflex de la pluralitat d'aquí al barri”. EP_mare_plataforma_Escola de l'Est

Des de la perspectiva de la direcció s'apunta a que les famílies els trien per afinitat amb el projecte:

“Nosaltres estem molt contents perquè pensem que si no el 100%, el 99% de les famílies que venen estan d'acord amb el projecte i això ho valorem molt positivament”. IC_director_Institut del Nord-Oest

“El que és interessant es que nosaltres obrim tres línies i seguim omplint, pe tant hi ha una gent de dins i de fora de la zona que ve buscant el projecte. Gent que ha fet una primària on es treballa per projectes... nosaltres no treballem per projectes...nosaltres fem centres d'interès que globalitzen continguts, que és una història diferent...però hi ha una atenció a l'alumne, una nova disposició dels continguts, una

reducció de ratios, es pretén personalitzar l'educació...hi ha una sèrie d'elements que la gent identifica com a l'educació del futur, l'educació que volen pels seus fills". IC_director_Institut del Centre

En alguna de les converses apareix el fet de la desavantatge de l'escola pública respecte a la concertada per la manca de continuïtat en l'itinerari entre primària i secundària, agafant la qüestió de la coherència entre el projecte pedagògic de les dues etapes com a clau fonamental:

"I després hi ha un altre problema que és l'institut, has estat lluitant per tenir l'escola que volies, t'ha tocat o no i ara tornes a dependre del sorteig a l'institut perquè no hi ha la continuïtat". EP_mare_plataforma_Escola de l'Est2

En la polèmica que es va viure en el si de la Plataforma respecte a com posicionar-se davant l'adscripció única que donava igualtat de condicions a totes les escoles per accedir als instituts de la Zona 26, l'hem relatada com a paradigma de la polarització entre les posicions marcades per l'interès personal i les que lluitaven per l'equitat a favor de l'educació com a bé comú. En el moment de la tria d'escola, la posició a favor o en contra de l'adscripció s'associa al "dret" a la continuïtat de l'itinerari educatiu seguint una mateixa metodologia pedagògica. Aquest tipus d'argument genera ambivalències fins i tot en equips directius que no saben massa com posicionar-se. És el cas de la directora de l'escola de l'Est:

"Certament hi ha el perill de que ara ens sentim els més guapus de la pel·lícula i que vulguem el tros de pastís per nosaltres i quan entenguem doncs que bé, que això si és bo per uns es bo per més d'un... però llavors hi ha l'altra versió que et diu, si es clar però jo ja he fet un itinerari. Mentalment al meu fill l'he portat a aquesta bressol, per seguir a aquesta primària i tenir continuïtat de projecte a aquella secundària". IC_directora_Escola de l'Est

En el cas del Poblenou les escoles de nova creació generen un discurs a favor o en contra de la innovació que també pot decantar la balança de la preferència. Si bé es suposa que, gairebé per defecte, totes les escoles de nova creació seguiran una pedagogia innovadora i comptaran amb equips compromesos i motivats, hi ha l'efecte dissuasiu d'estar en barrancs, d'haver de contribuir com a famílies a "aixecar un projecte d'escola des de zero" i per últim un argument que em sembla interessant que és el grup de companys amb el que creixeran els fill o filles, que sempre serà el dels grans de l'escola:

"L'institut del Nord-Oest, tampoc m'agradaria que ens toqués. Potser per projecte si, la direcció m'agrada molt però jo penso que anar a un institut on comencen nens pre-adolescents i només et trobis a nens un any més grans que tu. Jo si ho pogués evitar ho evitaria. Jo penso que l'institut ha de ser ja el teu món; t'has de saber relacionar; has de superar conflictes amb nens més grans ... A part de totes les mancances que veig d'infraestructures". EP_mare_plataforma_Escola de l'Oest

Tal com s'ha explicat en definir la mostra de centres educatius, el nivell d'innovació pedagògica s'ha establert en base a opcions didàctiques molt identificables com són treball globalitzat (orientat a competències, ensenyament no transmissiu, aprenentatge cooperatiu), la modificació de l'organització (horaris, agrupacions de nivells, espais) i la utilització de nous llenguatges (TIC, artístics) i el seu nivell d'implementació al centre: inexistent o anecdòtic, en un nivell, a tot el centre. En base a aquests indicadors la mostra queda distribuïda amb cinc centres educatius en el nivell d'innovació alt, quatre en el mitjà i quatre en el baix. És interessant observar com des de l'administració educativa i des dels propis centres innovadors es fa un esforç per a socialitzar el model amb el projecte "Aprenem en xarxa" i trencar els efectes de crida que la marca "innovació" pot generar en el mercat educatiu. El discurs de les famílies distingint unes escoles de les altres és molt més polaritzat entre blanc i negre, que el dels propis equips que es situen dins d'una escala de grisos.

"A banda de la xarxa "Aprenem en xarxa" també estem a la xarxa d'escoles novelles de l'ICE de l'Autònoma (...)Ha estat un privilegi construir un projecte de zero amb tanta llibertat, i a més amb l'acompanyament d'unes inspectores fantàstiques que no ens han posat traves. Actualment se'ns veu amb bons ulls". IC_directora_Escola de l'Est

El que queda clar és que en el moment de fer la tria de centre les escoles i els instituts que netament tenen la marca “d’escoles avançades” a la zona del Poblenou (i en altres districtes de Barcelona com l’Eixample o Gràcia) focalitzen la demanda molt per damunt de l’oferta de places. En el càlcul de probabilitats que fan els famílies (dins la lògica de les eleccions racionals analitzada per Alegre et al. 2012) moltes d’elles renuncien d’entrada per que saben que no hi haurà places, apuntant una primera opció amb desgana, fet que perjudica la motivació de pares i alumnes, al menys fins que no entren en la dinàmica interna i coneixen l’escola i l’acaben valorant. Hi ha un sentiment de quedar-se amb les sobres.

“Si el meu fill ha treballat durant la primària per projectes no s’adaptaria bé a un canvi pedagògic. És fill únic i ja puc comptar que em tocarà un dels instituts clàssics que no vol ningú”. *OP_espais institucionals_ consell escolar_21/12/2015*

La iniciativa de treball en Xarxa (AEX) que es va impulsar des del CEB juntament amb la inspecció educativa pretenia trencar la identificació d’uns centres “molt millors” que la resta i reequilibrar la matrícula. El poder d’atracció d’aquests centres es tant elevat que en l’imaginari d’algunes famílies s’espera que el nou institut sigui una mena de rèplica de l’Institut del Centre, cosa que el director de l’institut del Nord-est ha mirat de desmentir per activa i per passiva, explicant que tenen un projecte propi molt diferent.

M2. Ens diuen que al nou institut hi haurà un equip molt bo però encara no els coneixem! M6. Els hi costaria molt poc fer una reunió informativa si tinguessin voluntat! M3: Fins que no estigui nomenat oficialment l’equip directiu no poden explicar res. P4: No els coneixem, no sabem en quina línia aniran, no tenim garanties de que segueixin el model de l’institut del Centre. *OP_assemblea Ampa_Escola de l’Est_16/11/2015*

Pel que fa a la preferència de les famílies per un model innovador destacar que la majoria són famílies amb un capital cultural que els permet entendre els principis del nou paradigma educatiu i tenen referents i coneixements previs que els fan valorar aquest model malgrat a l’hora de parlar-ne es quedin més en aspectes estètics o formals que en qüestions de fons.

“De l’escola del Nord-oest el que ens va agradar és el tema dels teixits, que és com treballar per projectes. Crec que no és tant lliure com l’escola de l’Oest però és una escola d’aquest estil. Els nens, cada nen és un fil i entre tots teixeixen un teixit que és la classe. Cada nen té la seva inquietud, coses que li agraden”. *EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest*

Hi ha altres testimonis que expliciten que certes tendències estètiques responen a una moda i diuen que justament el que van valorar més del projecte eren els valors humanistes de fons:

“El projecte que jo vaig veure a l’escola de l’Oest no era perquè fessin espais, ambients o aquestes coses que estan de moda, era perquè la idea fonamental que ens van dir és ‘nosaltres el que hem de fer és formar persones i després persones amb coneixement, però per aquet ordre’. I això és el que a mi em va cridar l’atenció perquè ningú més ho havia dit així tan clarament. *EP_pare_plataforma_Escola de l’Oest*

Pel que fa a la confiança de les famílies amb el model innovador apareix un dubte de fons recurrent en totes les converses, fins i tot en aquelles on, en el moment de la tensió per l’escolarització, es presenten les places de les “escoles innovadores” com un bé escàs i molt preuat pel que cal competir. Un cop s’hi accedeix, amb una reflexió més pausada, l’adhesió al model no és tant absoluta. Ja hem vist que la manca d’exàmens, de deures i una certa desconfiança respecte a l’exigència acadèmica enterboleix les suposades bondats de les “escoles innovadores”. Podríem concloure doncs que finalment l’opció de tria ve més marcada per una distinció simbòlica, tal com la descriu Bourdieu (1988) que per un valor intrínsec de la proposta pedagògica.

Planificació de l’estratègia de tria: càlcul de probabilitats

La recerca qualitativa al Poblenou confirma la tendència de l’enquesta presentada per Alegre, Benito i González (2012) on s’identifica que un 30% de famílies amb estudis universitaris hauria visitat fins a set o més centres, front el 9% de famílies amb estudis obligatoris que

també hauria visitat set o més escoles. Crida l'atenció aquest testimoni que malgrat d'entrada ja sap que no inscriurà als seus fills a cap de les dues escoles amb major complexitat de la zona, igualment les visita per a fer una cerca sistemàtica i exhaustiva del conjunt d'escoles dins la Zona 26. Posa en valor el coneixement en directe i personalitzat que s'obté en la visita de les portes obertes i el pes que té la dimensió emocional en la decisió final de tria.

“Llavors sí que em vaig interessar per les escoles i les vaig visitar totes menys aquesta perquè mai m'havia pensat d'anar-hi. Al final hi vaig anar i ostres, em va agradar molt. Les tutores, algun projecte que van presentar, l'ambient tan familiar...vaig pensar, aquí el sento al meu fill. Havia anat a les altres portes obertes i em parlaven molt de coneixements, de noves tecnologies... Jo aquí m'hi veig. M'estan parlant de nens, de créixer junts. Aquesta reunió era molt més petita i llavors clar, era més atenta i més agradable. Així és que vam acabar apostant per l'instint i ens vam quedar amb l'escola del Sud-Oest. Va ser una aposta de percepció. Llavors la gent em deia vols dir la del Sud-Oest? Que aquí hi ha molts immigrants... jo havia viscut a Londres i això em semblava normal ...la diversitat m'agrada”. *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-Oest i institut del Sud-Est*

Es confirma també l'afirmació que els famílies amb elevat capital cultural coneixen les regles del joc, els espais institucionals d'informació fiable i estratègica i els procediments molt per damunt de les famílies amb nivells culturals inferiors (vèiem que les famílies amb estudis universitaris tenien 2'6% vegades més de probabilitats de conèixer el sistema de baremació que les que tenen estudis obligatoris).

Els fills únics no podran triar perquè els passaran davant els que tenen germans. Però també ens genera un problema a nosaltres, els que ja tenim fills aquí davant (Quatre cantons) perquè no tenim cap avantatge respecte la resta d'escoles, ni pel fet de tenir germans a dins perquè els germans de les escoles adscrites contenen igual. *OP_assemblea Ampa_Escola Centre-Nord_17/12/15*

En base a tota aquesta informació que està a l'abast en les publicacions normatives que pengem i difonen les administracions, però que és privilegiada perquè només uns quants s'hi interessin i la utilitzen estratègicament, les famílies faran els seus càlculs de probabilitats per escurçar la llista d'opcions i prioritzar-la:

“Però clar com que et vas fent a la idea de que si només tens els punts bàsics entrar a l'institut del Centre és com impossible, doncs llavors penses, bueno t'hauràs de conformar amb el que et toqui”. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Oest*

“Aquestes tenen projectes molt seriosos i molt potents amb més trajectòria. Sempre queden amb llista d'espera. Aquest any l'escola de l'Est s'ha desbordat perquè al posar el tercer grup a P3 la gent va pensar que tenia moltes més opcions”. *IC_tècnica_educació*

Es posa de manifest una vegada més que la política marcada per la manca de planificació de l'administració en els darrers anys creant grups addicionals cada curs, un cop vistes les tendències de la pre-inscripció, allà on hi ha més demanda, acaba generant efectes perversos en el mercat, en l'equitat i en la percepció de justícia social de les famílies. En la sessió informativa que organitza el CEB per aclarir el tema de l'adscripció única apareix aquesta qüestió:

“Si no entro a les meves primeres opcions [dóna per fet que són l'institut del centre i l'institut del Nord-Oest] i em toca el del Sud-Oest?...si després es fa un bolet l'institut del Nord-Oest, hi podré entrar?” *OP_espais institucionals_informativa CEB_009/02/2016*

El càlcul de vacants es fa també a partir de la informació que proporcionen les direccions 104, fins i tot en les jornades de portes obertes:

Un cop han finalitzat les explicacions donen pas al torn de paraules, la explicació a sigut clara però sorgeixen una sèrie de dubtes sobre tot amb la nova normativa de punts per germans (...) Una mare pregunta per la previsió de nous alumnes que entrarien segur per tenir germans al centre, el director

104 Des del procés de pre-inscripció per al curs 2017-18, el CEB va fer un exercici de transparència en el procés, publicant per primera vegada les vacants de tots els centres un cop feta la pre-inscripció a la seva pàgina web. Anteriorment les famílies consultaven directament a les direccions dels centres.

apunta que aproximadament tindrien unes 15-20 places ja reservades per ells. *OP_Portes Obertes_ Institut del Sud-Est_22/02/2016*

L'estratègia d'inscriure als infants a una educació primària, a partir del segon cicle, com a garantia de pont cap a la secundària més volguda, respondria també a capacitat de càlcul per part de famílies que coneixen bé els procediments i les normes del sistema, i a la capacitat d'anticipació de certes famílies que coincideix amb les observacions d'estratègies de tria a llarg termini fetes per A. Van Zanten (2010)

A l'escola del Centre hi ha gent que s'ha apuntat per tenir assegurada l'adscripció a l'Institut del Centre, i són dos centres amb una línia molt diferent. *OP2_reunió Plataforma Poblenou_18/11/2015*

En el càlcul de punts hi ha una variable bàsica que és la proximitat de l'escola respecte l'habitatge que es valida en base al padró. Fa uns anys va ser freqüent a Barcelona la pràctica de falsos empadronaments i de frau en aquest àmbit per accedir a escoles molt demanades, fet que ha forçat l'administració a prendre mesures de control. El testimoni que es presenta a continuació, parla de l'època en que no es feia un control estricte d'aquest tema, ni es veia amb mals ulls. És un fragment de la conversa ric per com conceptualitza la distinció entre l'oferta pública i la concertada, com argumenta la fugida del centre de màxima complexitat que li hauria tocat per punts, i per com manega el capital social a l'hora d'accedir al centre desitjat:

“Ara ho gravaràs però bueno...i vaig fer una trampa que va ser...com que la tieta del Toni vivia allà, el Toni es va inscriure amb la Berta a casa la tieta per veure si entrava a escola de la costa. A l'escola del Centre no hi volíem anar; en aquell moment tenia un 97% d'immigració i no Al escola de la costa com que era la única escola pública en aquell moment quedaven 80 famílies en llista d'espera, total que ens vam quedar fora. Al final, jo havia anat al Pérez Iborra, és un privat que està a Consell de cent amb Rambla Catalunya, i com que el que ara és director havia estudiat amb mi i ens coneixem, li vaig trucar li dic tinc una nena de 3 anys que no ha entrat a l'escola pública del barri, i ell tenia plaça i cap problema per entrar. Cap allà que vam anar”. *EP_mare_plataforma_Institut del Centre*

Pes de les jornades de portes obertes en la tria d'escola

La part emocional, que difícilment atrapen les recerques sobre preferències en la tria d'escoles, és important tenir-la en compte per l'elevat grau de compromís emocional que les famílies, sobretot les mares, prenen amb l'educació dels fills (Reay, 2005b) en un moment crític com el de l'elecció de centre. En els discursos registrats les emocions apareixen netament quan pares i mares exposen la importància de sentir *feeling* amb l'escola, quan descriuen difusament un ambient que els plau i les sensacions que es perceben. Hi ha una dimensió subjectiva que difícilment es pot traduir en el llenguatge de les decisions racionals i que en aquet camp opera amb molta força:

“Quan vas a portes obertes sempre veus lo millor del col·legi. Vas una mica per sensacions. La sensació que et dona el director, la sensació que et dona la gent que hi ha allà... Al final el contingut de la presentació no es tan important. Jo buscava més l'actitud. Per on volen anar ells”. *EP_pare_plataforma_Institut del Nord-Oest*

A mi em va cridar la transparència. Joder, es que vam entrar i ens va ensenyar les classes amb alumnes dintre, ens van deixar entrar fins a la cuina...també em va agradar les diferents..., com es diu la paraula, la multiculturalitat, la mescolança que hi havia. A mi, personalment, això és el que més m'agrada. A l'escola del Sud-Est per exemple lo primer que vaig veure era un mapa que identificava la procedència del alumnes, això em va semblar una manera de marcar-los. D'on ets? Potser no era l'objectiu. Els nens t'ensenyaven el col·legi, tot molt bé, però massa perfecte. *EP_pare_plataforma_Escola del Centre2*

Val a dir que les direccions dels centres públics fins fa pocs anys no havien entrat en la lògica de màrqueting que era pròpia de l'escola privada-concertada en l'època de la pre-inscripció escolar. La competència de mercat entre les escoles públiques basada en el projecte educatiu innovador, ha fet que en aquest sector les direccions també incorporin innovacions i facin una jornada de portes obertes més planificada i reeixida.

“Les portes obertes ho van fer molt bé: l'escola te l'ensenyaven els alumnes, cosa que a les altres escoles te

l'ensenyava el director. I l'Eulàlia (directora) en aquet moment es va posar en segon terme, els que estaven a primer terme eren els nens i nenes de 5è i 6è. Va ser molt emotiu, a mi això em va arribar molt a dins...”
EP_pare_plataforma_Escola del Sud-Est

En tots els casos es fa referència a l'autenticitat de la presentació. Les famílies defugen presentacions retòriques i a fi de comptes posen per davant una idea de benestar que està relacionada amb l'actitud personal dels mestres que formen l'equip. L'expressió “aquí et sents com a casa” resumeix el valor intangible de la seguretat i la confiança:

“Nosaltres vam mirar moltes escoles i de les que vam veure jo estava molt tranquil perquè m'hagués tocat la que m'hagués tocat totes estaven molt bé. Aquí la sensació que vaig tenir primer un tema logístic, que esta mol a prop de casa i després aquest clima tan familiar. Les portes sempre estan obertes. A l'escola et sents com a casa”. *OP_junta Ampa_Escola del centre_21/01/2016*

El fet que en les portes obertes l'Ampa es presenti en primera persona contribueix a decantar la balança cap a un imaginari de comunitat educativa activa que dóna valor a l'escola:

“L'escola del Centre-Nord també ens va agradar molt també per l'Ampa, perquè era molt activa. Estaven en barracons, però tot i així ens va agradar”. *EP_mare_plataforma_Escola del Centre-Nord*

A la secundària la familiaritat no es relaciona tant amb l'acollida dels infants, sinó en la capacitat organitzativa de l'escola per a treballar d'una manera més personalitzada, convocar a les famílies en tutories i poder establir un vincle més directe. Aquest és un dels punts forts, per exemple, que es destaca en les portes obertes de l'institut del Sud-Est, conegut al barri pel seu bon clima de convivència:

“Un punt que destaca el director són els grups reduïts a les aules, és un centre de tres línies, però que un cop tenen totes les preinscripcions acaben dividint i creant un quart grup per tal de que en cada aula hi hagi només 22 alumnes, d'aquesta manera garanteix un millor funcionament i més facilitat de treball en els projectes de grup. *OP_Portes Obertes_Institut del sud-Oest*

En l'extrem oposat hi trobem la presentació de l'institut Sud-Oest que enalteix la bandera d'una pedagogia tradicional basada en l'excel·lència, la disciplina i els bons resultats acadèmics. Curiosament, les famílies del Poblenou ja no “compren” (a diferència d'uns anys enrere en que aquest era dels centres amb més sobre-demanda de la zona) aquests valors i fan demandes d'innovació pedagògica també a la secundària:

“A l'institut del Sud-oest no m'agradaria, vaig anar a la presentació i no em va agradar l'exposició del director. Si que es veritat que crec que va dir que era l'últim any d'aquet director però a veure va començar a parlar com si ja tingués tots els pares en contra i ell a la defensiva. Va dir “la primera pregunta que em fareu és si farem servir llibres. Doncs si. Aquí fem servir llibres.” Tenen una forma de treballar molt tradicional i es nota una mica de recança cap als altres projectes. També es veritat que era el primer any que les escoles que el tenien adscrit van lluitar per no estar adscrites només a aquest institut i suposo que estaven dolguts per això”. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Oest*

Fins i tot les famílies amb elevat capital cultural i estudis universitaris, al costat de comentar a favor del projecte innovador destaquen el valor d'un ambient acollidor i la familiaritat en el tracte per damunt de la resta d'ítems confirmant que l'ideal del benestar i la felicitat de les criatures està per damunt de la preocupació per a que s'estiguin forjant acadèmicament el futur. Tal com observa Bourdieu (1988) en les fraccions de classe amb major capital econòmic i cultural la posició estaria garantida a banda de l'itinerari escolar: com que la posició es dóna per descomptada, els factors de composició en la dimensió del tracte amb els companys, i la vessant emocional, adquireixen un pes notable. En l'anàlisi de creuaments detectem que només aquelles famílies que van triar en el seu moment les escoles més innovadores destaquen el valor del projecte pedagògic per damunt del clima familiar o de la proximitat, alhora que són les famílies que amb més fermesa rebutgen els centres estigmatitzats (amb l'argument de que són models pedagògics tradicionals, que com hem vist no sempre coincideixen). Les famílies que opten per un model d'innovació intermedi es mostren més proactives a favor de la diversitat i l'equitat. Finalment, totes les famílies que es troben en escoles de pedagogia tradicional són les que expressen el valor de la familiaritat i l'acollida com a element que els va fer escollir aquella escola. Veiem per tant que la distinció

respecte el valor de la innovació educativa no es vincula al nivell d'estudis de les famílies sinó segons el model d'escola triat, en la que els més "militants" de la innovació educativa estarien reafirmant una tria que en el seu moment va ser agosarada.

S'ha analitzat quin "discurs de venda" selecciona cada equip directiu en la jornada de portes obertes, que curiosament no sempre casa amb el que han escoltat i han transmès les famílies entrevistades com a element més rellevant. En la taula XX es poden observar les diferències de discurs segons els temes que s'han emfatitzat en cada una de les jornades, segons el nivell de complexitat social de l'escola i segons el seu model pedagògic. Es posa de manifest com els directors i directores modulen el llenguatge i l'oferta presentant aquells valors que creuen que les famílies del seu "target" volen sentir. La única excepció és el cas de l'Escola del Nord que malgrat ser de màxima complexitat ven un projecte singular perquè participa d'un projecte singular amb l'escola superior de música, justament com a mesura per a revertir la situació de segregació que pateix.

Taula 25: valors substantius de l'escola que les direccions presenten en les jornades de portes obertes segons complexitat i model pedagògic

Complexitat	Acollidora i familiar	Serveis i extraescolars	Projecte educatiu	Organització	Resultats
Màxima	x	Xxx	X		
Alta	xxxx	X			
Mitja			X	x	
Baixa			X	x	
Mínima			Xx		x
Innovació					
Alt			xxxx	xx	
Mig	x	xx	X		
Baix	xxx	x			x

Font: elaboració pròpia

L'anàlisi del discurs de tria de centre creuat amb la variable de classe social ens aporta algunes tendències de distinció que són significatives:

La fracció 1 de la classe mitjana (amb menys nivell d'ingressos i procedent de la classe treballadora) utilitza de manera més recurrent el criteri de la proximitat i l'equitat, deixant el concepte d'innovació educativa en segon terme. La fracció 3 de la classe mitjana (ingressos elevats i majoria catalanoparlant) destaca l'argument de la innovació i de la qualitat del projecte educatiu per damunt de la resta, seguit de l'argument de la proximitat i la familiaritat. S'expliciten arguments de rebuig cap a escoles no volgudes, però es contraresten amb arguments favorables a l'equitat. Aquest grup és el que afina més en el càlcul de probabilitats i vista més escoles. Per últim, la classe propietària destaca la proximitat i la familiaritat de l'escola com a element de preferència, i deixa en un segon nivell la innovació, el rebuig de les no volgudes i el càlcul de probabilitats.

La llengua parlada a casa també marcarà tendències respecte als criteris per a la tria de centre, essent les famílies catalano parlants les que es decanten d'una manera més notable cap a la tria de projecte innovador i de qualitat, deixant la proximitat en segon terme i fent una referència clara al rebuig de certes escoles estigmatitzades. Les famílies bilingües de la mostra (les castellanoparlants o estrangeres no són significatives) aposten per la proximitat i fan una opció pragmàtica a partir del càlcul de probabilitats.

11.3. La cultivació concertada, entre la felicitat de l'infant i els bons resultats

Fins aquí, en l'anàlisi de la tria de centre s'han resseguit estratègies de clausura de les classes mitjanes en termes de disposicions i preferències, que impacten en l'educació dels fills però no fan referència a un model de relacions parentals determinat. És interessant veure com, seguint la proposta de Carlot Vincent “la clausura també respon a un enfocament personal, intensiu i intencionat en l'educació dels fills, que s'imbueix a través de comportaments, valors i disposicions classificades” (Vincent, 2014 p.36). En l'apartat que segueix es presentaran exemples de la relació dels pares i mares amb l'escola on es farà evident com aquestes famílies de classe mitjana professional, utilitzaran “recursos genèrics de classe” (Lareau, 2011) per a supervisar que l'escolarització segueixi els itineraris previstos. I es veurà també com en el que Reay (1998) anomena la “histèresis de les classes mitjanes” per ser una bona mare, es dediquen grans esforços a l'acompanyament dels fills en les tasques escolars i es fa una inversió extra en activitats educatives fora de l'escola. Es descriu un camp on no només hi ha en joc el valor moral de ser un bon pare o una bona mare, sinó també el risc social de mantenir posicions a l'escala de les qualificacions.

Hiper-responsabilització parental

El model neoliberal de la individualització, la retirada progressiva de l'estat i la responsabilització dels individus com a responsables últims de les pròpies trajectòries vitals, èxits o fracassos, en un discurs on “educar als fills” seria només una qüestió d'habilitats parentals i d'aplicar “uns bons models”, sigui quina sigui la situació socio-econòmica i cultural de les famílies, és el que diversos autors conceptualitzen com “híper-responsabilització” parental. L'etnografia al Poblenou, malgrat no s'ha fet observació directa en espais familiars, recull moltes converses que fan referència a aquesta preocupació sobre-dimensionada, dels pares i les mares per l'educació dels fills.

Hi ha un concepte recurrent entre la majoria de famílies amb elevat capital cultural que és que l'infant sigui feliç per damunt de tot. Expectativa que en certa manera contradueix l'esforç per a obtenir les millors qualificacions i no perdre posicions en el mercat laboral, ni en l'estructura de classe. Podria semblar paradoxal, però a la llarga es constata que els infants que han crescut en un entorn de seguretat, de sobre-estimulació sensorial i cognitiva i han estat molt estimats adquireixen una seguretat en si mateixos, que els obre moltes portes de futur. En les edats primerenques, segurament la inversió en “felicitat” més que en “esforç acadèmic” és un actiu més segur per a un itinerari posterior “d'èxit”.

“Tenen deures el cap de setmana, poquets però alguna cosa. Un full. Dins de l'escola hi ha molta barreja. Hi ha molta família clàssica que voldria més deures, que volen que el nen faci un llibre a l'estiu, i el que volen a aquesta escola és que a l'estiu *disfrutin*: Oblideu-vos dels deures, els nens a l'estiu el que han de fer és estar amb vosaltres. Com a màxim si voleu poden escriure un diari del que han fet a l'estiu, enganxant coses. A mi m'agrada que no facin deures”. *EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest*

Un desig de felicitat que en certes famílies és sobre dimensiona intentant protegir les criatures d'una pressió excessiva, del “patiment” dels exàmens o dels ritmes acadèmics massa exigents. En aquest sentit la híper-responsabilització parental encaixa amb les propostes innovadores basades en la “pedagogia lenta” que respecta el ritme d'aprenentatge de cada infant, en la “pedagogia lliure” que genera ambients rics en propostes educatives per a estimular la curiositat dels nens i les nenes que generaran el seu propi itinerari d'aprenentatge. El testimoni d'un pare que ha canviat al seu fill d'escola a tercer de primària justament atret pel model de personalització de l'aprenentatge, és il·lustratiu:

“Es a dir cadascú té el seu ritme i l'hem de respectar i acompanyar. Clar ell venia d'un sistema amb una pressió molt alta on et deien en tot moment tot el que havies de fer. Era muy germano: tienes que hacer

esto, lo otro... aquí és més de 'tu t'ho has de mirar, tu t'ho has de revisar'...llavors aquesta relaxació de no tenir pressió de deures, d'exàmens...clar ell es va alliberar i es va relaxar. Jo li vaig respectar. EP_pare_plataforma_Escola de l'Est

Un cop més es posa de manifest que calen uns coneixements previs per a copsar la dimensió d'un projecte educatiu innovador. En el cas que s'exposa a continuació, el pare agraeix el detall i la precisió d'uns informes d'avaluació que van més enllà del clàssic butlletí de notes i que caldria veure quines famílies són competents per entendre'ls.

“Jo veig que l'equip està molt motivat i de moment els mestres que hem tingut nosaltres molt bé. O sigui la millor prova són els informes i cada informe és un mirall del meu fill. Me'l descriuen tal qual. Van per àrees: socialització, relació amb els grans, relació entre ells, ara de coneixements, llengües, matemàtiques.... a més et fan una descripció del teu fill en aquest concepte d'espais que es relativament nou t'expliquen que hi fan realment allí.(...) Jo veig al meu fill encuriós. I mentre hi hagi un grau de curiositat avançarem. Es respecta el ritme, i sobretot que no es limita el ritme, perquè hi ha coses que un nen li agraden molt i diu a vegades sembla que no puguis anar més enllà i aquí sembla que no hi hagi cap límit, i si va endarrerit doncs sempre hi ha la reunió”. EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest

En l'altre extrem hi hauria aquelles posicions de les famílies, també híper-responsabilitzades, a les que un excés de relaxament i de llibertat els fa patir de cara a assolir els nivells acadèmics que es requereixen per accedir a la universitat. A banda del temor per les acreditacions hi ha un discurs de valors tradicional molt arrelat a la cultura catalana que enalteix l'esforç, la constància, la disciplina, difícil d'abandonar. No són pocs els pares i mares que, malgrat el seu elevat capital cultural, veuen ombres en “aquesta nova manera de fer”:

“Per contra, són nens que van amb motivació a l'escola, es fan moltíssimes preguntes, busquen moltíssima informació, jo no crec que siguin nens tontos, jo al meu fill el trobo molt espavilat. Vull dir que ja m'agrada aquesta manera però que hi ha una part que ens estem deixant pel camí com és l'hàbit de treball a casa. (...)De notes numèriques just l'any passat va ser la primera vegada que ens en van donar. Sempre era un informe, de fet no estan obligats a fer-ho. Jo les vaig anar a buscar. Hi va haver moltes famílies que no van voler saber res de les notes i en canvi jo les vaig anar a buscar perquè volia saber com van, i van bé. He vist notables, excel·lents i he pogut dir, que bé. També desconec com ho valoren, perquè si no hi ha un examen suposo que valoren el dia a dia, la conducta a la classe, si fas moltes preguntes...” EP_mare_plataforma_Escola de l'Est2

Una preocupació per les qualificacions que s'agreuja com més s'apropa el batxillerat i les proves PAU per accedir a la universitat:

“A veure, clar, el problema és que encara no hem acabat el 2n de batxillerat, no sabem. Jo des de la perspectiva de mare puc dir que estan molt contents. He tingut molta sort perquè els tres són nens amb bones capacitats, que els agrada anar a l'escola, els agrada estudiar, i aleshores això ajuda a que tot ho veig bé. La Berta surt xiflada i a les classes del Ramon ni t'explico, amb els projectes, amb l'autonomia que tenen... EP_mare_plataforma_Institut del centre

“M1- Jo penso que aquí el problema no és tant amb les PAU, perquè els PAU les aprova un 95% dels que es presenten, sinó la mitjana de batxillerat, de la manera que està funcionant ara se'n va en orris.

P1- El que no val és que tota l'ESO ens la passem rient i després venen les patacades.

M2- El problema és que arriben professors nous que no combreguen amb la metodologia de pedagogia avançada de l'institut del Centre.

M1- Si cada any entren profes nous amb metodologies diferents, amb maneres de treballar diferents, que passa? lo que no pot arribar és un mestre que suspèn a tota una classe de 35 i el mestre digui és que això ja ho havíeu d'haver fet a 4t. Perquè això no és culpa dels nens. A l'informe de la meva filla deia que el problema era que no havia assolit bé els continguts de 4t d'ESO, una nena que tenia un 8 de mates? No perdona! Tu no has assolit el mètode d'aquest centre! Tu no has fet un bon traspàs. Perquè una de dos, o em van enganyar l'any passat... OP_junta Ampa_Institut del centre_14/12/2015

Val la pena observar que els dos testimonis sembla que estan tranquils amb el model innovador perquè tenen uns fills o filles amb bones capacitats, com si el sistema no els generés una confiança absoluta o no fos vàlid per atendre a qualsevol infant. Observar també la

paradoxa d'un sistema que pretén canviar de baix a dalt, però sempre toparà amb el llindar de les proves externes i de les notes de tall que exigeixen les universitats. Tal com ja s'ha explicat, la xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE (XEI) ha fet d'aquesta contradicció el punt fort de la seva reivindicació.

La “híper-responsabilització parental” podríem dir que és un síndrome propi de les classes mitjanes, pràcticament desconegut entre famílies de classe treballadora, que si en algun cas sobre protegeixen als fills o a les filles no és des d'aquesta perspectiva gerencial de control absolut del seu itinerari formatiu, sinó des d'un posicionament emocional de poca confiança de l'autonomia de l'infant. El director de l'institut d'alta complexitat, institut de l'Est, constata aquest fenomen parlant de la presència de famílies a la reunió amb els tutors a l'inici de curs:

“Casualment, famílies de l'alumnat tipus A, força acceptable, reunió amb els de tipus B, ja en venen menys i del grup C poquíssimes. I tu dius, ostres perquè? En teoria A, B, C respon a nivell d'aprenentatge i no té res a veure amb la implicació de les famílies, però ja veus! Algun any no podria passar al revés?, i que vinguin la majoria de les famílies dels que tenen més dificultats. Dius, és casualitat o es llei de vida?”
IC_director_Institut de l'Est

Els equips directius són els que perceben amb més claredat que el nivell d'exigència està relacionat amb el nivell social. La directora de l'escola del Nord (màxima complexitat) ho veu així:

“La nostra Ampa sempre ha sigut molt pobreta. Ara és AFA i han entrat alguns pares de classes mitges més exigents”. *IC_directora_escola del Nord*

Una preocupació per a implicar-se en la vida escolar que, segons observen les direccions dels centres, està relacionada amb l'arrelament i l'estrangeria, més enllà de l'estatus socioeconòmic, ja que la mobilitat i la distància cultural són un fre a la implicació, no només a l'Ampa sinó en les activitats de seguiment escolar ordinàries:

A l'escola hi ha un col·lectiu gran de famílies provinents de Pakistan, Marroc, Xina i llatinoamericà, amb dificultats per implicar-se en les dinàmiques escolars i per participar a l'AMPA, i un altre col·lectiu, també estranger, però de famílies de les empreses del Poble nou (22@) amb alt nivell social i de formació (anglesos, italians, francesos...) s'interessen per les dinàmiques escolars i participen puntualment, però tenen molta mobilitat i no es consoliden a l'escola. *IC_presidenta Ampa_Escola del centre*

En la taula 26 s'observa com en els centres de màxima i alta complexitat la confiança amb els mestres es dona per descomptada i en canvi es qüestiona el model innovador. En els centres de baixa complexitat (es a dir de classes mitjanes) és on les famílies es mostren més preocupades pels resultats acadèmics, pels deures i pels recursos específics que requereix aquest enfocament pedagògic que creuen que va més enllà de la dotació ordinària de les escoles públiques. Pel que fa a la llengua parlada a casa, les famílies catalanoparlants són també les que més preocupació mostren pels resultats i per les tasques escolars a casa. La preocupació per la continuïtat dels itineraris entre primària i secundària apareix en els centres de mitja i mínima complexitat.

Taula 26: Preocupació o adhesió respecte el projecte educatiu innovador segons la complexitat de l'escola i la llengua parlada a casa

Complexitat	Preocupació resultats	Preocupació deures	Confiança amb el model innovador	Manquen recursos per la innovació	Reclama continuïtat itinerari	Confia amb les Mesures sigui quin sigui el model
Màxima						xx
Alta			no	x		xxx
Mitja	x	Xx	No*/si*****	x	Xx	x
Baixa	xxxxxx	Xxxx	no**/si**	xxx	x	x
Mínima	xx		si	x	xxx	
Llengua llar						
Altres						x
Bilingüe		X	No*/si**		xxx	
Castellà		X	No/si*	x		
Català	xxx	Xxxx	No/si*****		x	xx

Font: elaboració pròpia

Ajudar a fer deures

El fet que la relació entre escola i família en un model pedagògic innovador no passi pel control, ni pels deures, ni pel butlletí de notes i contempli una relació més oberta, però més intensa amb les famílies, per un sector de pares de classe mitjana és prometedora d'un bon itinerari formatiu. En canvi, tal com observava el director de l'institut del Centre en una cita consignada més amunt, per a famílies de classe treballadora o d'origen immigrant més avesades a un model tradicional centrat en l'estudi, els resultats i la disciplina, perden les pautes per a l'acompanyament parental. Val a dir, tal com observarem a continuació, que per a un sector de famílies amb elevat capital cultural abandonar el model meritocràtic que premia l'esforç i l'estudi tampoc és fàcil. És en aquesta disjuntiva que se situa el debat sobre els deures, és a dir el debat sobre les tasques escolars que han de fer els infants més enllà de l'horari lectiu, en el que les famílies hi participen molt directament. Un debat on l'element de la posició social hi té un pes molt rellevant atès que si els resultats acadèmics més que del treball comú realitzat a l'escola, depenen dels suports que les criatures reben a casa, aquelles que no tenen un context favorable per a l'acompanyament educatiu es situaran en clara desavantatge. Seguint la lògica en que el sistema de qualificacions descansa en gran part en el bagatge familiar, Van Zanten (2010) en l'anàlisi de les formes com les famílies rendibilitzen el seu capital cultural, al costat de les estratègies per a fer "la millor" tria de centre educatiu, abunda en els efectes indirectes del capital cultural transmès als infants i la transformació d'aquest capital, incorporat com a capital institucional dels propis centres educatius. Aquesta dinàmica és clarament observable entre les famílies entrevistades del Poblenou:

"Aquesta [la dels deures] és una de les polèmiques que hi ha, oi? Si pocs deures si molts deures... a segon ja li donaven la carpeta amb alguna feina el dijous, per entregar el dimarts... dóna temps! A mi deures cada dia em semblaria un infern. I després una cosa interessant que els hi posaven és una lectura per anar agafant l'hàbit

de llegir abans d'anar a dormir. Això l'escola insisteix molt i aquí sí que entono un mea culpa perquè si veus als pares llegint això ajuda molt i jo, mira que jo llegia molt i ara no hi trobo el moment i si el trobés ja seria que les nenes estarien dormint". *EP_pare_plataforma_Escola del centre2*

Els "centres innovadors" han abandonat la idea clàssica de deures per casa i fan propostes molt obertes als infants que tampoc acaben de satisfer a aquells pares d'elevat capital cultural, que tenien vocació de controlar a un nivell de detall important, el progrés acadèmic dels fills. Hi ha una qüestió de fons que xoca: l'escola confia en les capacitats dels infants i promou la seva autonomia, i les famílies els sobre-protegeixen en base a una idea de control que finalment els infantilitza i els fa més dependents.

"Jo intento posar-m'hi [a fer deures], però a mi aquesta metodologia em supera. Estic superada completament. O sigui no controlo, no se quins deures tenen, no me n'entero...per mi i pel Carles, està essent una mica complicat. També entenc que ells han de tenir autonomia, però es que no m'entero de res.(...) En el meu cas he fet tres tutories amb el Pol l'any passat. Però segueixo sense poder fer un control de la feina que ell té. Jo em veig incapacitada. O sigui, dic "Pol, on està?" està aquí (al drive). Primer que ell creu que ell ja ho sap i jo no cal que m'hi fiqui. Però no m'hi aclareixo, no veig on té les feines, obro carpetes i em diu aquesta no s'ha de fer, no entenc com els hi posen.(...) Bueno, diu la tutora que li haig de donar autonomia i que sigui ell el que vagi fent. Jo el que veig es que aquest any li he donat autonomia absoluta i que si l'any que ve segueix amb la mateixa autonomia acabarem tenint problemes". *EP_mare_plataforma_Escola del Centre-Nord*

S'expressa la disponibilitat de temps i la voluntat "d'estar amb ells" al costat de la poca demanda que fa l'escola:

"Aquest va ser un dels temes on hi va haver més conflictes perquè la gent volia més deures i més feines i jo estic contenta perquè sí que es veritat que a vegades com a pare, quan no tens els deures o quan des de l'escola no t'arriben feines, se't fa una mica difícil saber com ajudar-lo o tens una mica la sensació que com a pare no estàs participant...però també penso que ells estan molt més tranquils i que en el moment que de l'escola els demanen informació per un projecte llavors sí que fem cerques a la biblioteca o cerques a internet, i llavors es quan estem amb ells". *EP_mare_plataforma_Escola de l'Est*

Al marge de la dificultat de fer el seguiment dels deures pel model pedagògic innovador, hi ha la variable de l'habitus familiar que també descriu tendències. Quan s'han analitzat els models de cria s'han observat dues tendències arrelades en una mateixa posició de situar a l'infant en el centre de la vida familiar: la que, en pro del respecte al ritme evolutiu natural, i en contra de limitar la llibertat de l'infant, decideix no forçar l'exigència en relació als resultats acadèmics, i la que considera que un itinerari formatiu exigent serà una garantia d'un futur pròsper per als nens o nenes. S'hi afegeix un posicionament d'implicació parental en l'acompanyament escolar però no basat en les propostes de l'escola sinó fent activitats educatives alternatives que inventen el pare o la mare, en aquells casos que tenen formació, creativitat, criteri per a dur a terme aquet tipus de propostes educatives a la llar. Aquests tres posicionaments prenen cos entorn al debat sobre els deures, però finalment s'evidencia que ningú dels entrevistats deixa l'educació a l'atzar. En les tres cites que venen a continuació s'exposen per ordre els tres posicionaments: a) el dels pares i mares que fan els deures amb els fills o filles, b) els pares i mares que confien en l'escola o amb altres suports i deixen més autonomia als infants, i c) pares i mares creatius que són capaços de fer propostes d'activitats educatives pròpies.

"Per exemple ahir amb el meu fill que està a 5è, Bueno jo tampoc sé quan toca estudiar què, i ahir li vaig dir a veure Martí anem a fer un dictat per a que treballi la cal·ligrafia, perquè de tant en tant fem aquestes coses ja que no fan res a l'escola, no demanen res, Bueno necessitem de tant en tant saber per on van, i li vaig fer un dictat. Clar, el tema dels accents, el tema dièresis, el tema apòstrof, tot això res de res...i jo li vaig preguntar si havien fet normes d'accentuació i res de res, clar no saben quan es plana, quan és aguda, quan és esdrúixola, tot això.... Em fa por quan arribin a secundària, jo penso que es fotrà una clatellada, potser només el primer any...o potser no se la foten". *EP_mare_plataforma_escola de l'Est2*

"Jo com que sóc partidària de no fer els deures dels nens...es que tinc amigues que diuen "no vinc, es que tenim examen". Com que tenim examen? Tu tens exàmens? Jo penso que s'espavilin i que si tenen algun problema doncs que m'ho diguin. Jo no estaré tot el dia mirant l'agenda... prefereixo que s'espavilin.

Faig uns seguiments molt des de fora. Bueno, els meus fan Kumon [acadèmia d'estimulació del pensament matemàtic], això sí". *EP_mare_plataforma_Institut del Centre*

"No creguis no és gens estructurat, però sí que, com que a mi m'agraden les coses d'enginyeria, li dic, que et sembla si fem això, si fem allò, li encanta fer experiments. Llavors la feina és buscar els experiments, i encara que de moment no ens quedem més enllà de la superfície de les coses perquè no toca, però si...hi dediquem estones, però sense cap estructura. A vegades fem plastilines, es depèn hi ha molts àmbits...si veiem que alguna cosa no funciona, a casa ho reforcem. El dia a dia t'ho va dient". *EP_pare_plataforma_escola de l'Oest*

S'evidencia en tot moment la centralitat que aquestes famílies de classe mitjana atorguen a l'itinerari educatiu dels fills i filles i la immersió en profunditat que han fet tant per decidir confiar en l'escola, com per supervisar i posar tasques complementaries com per aportar espais d'aprenentatge alternatius. En tot cas es ressenyen tres actituds que responen al patró de cultivació-concertada tal com el descriu Anette Lareau (2003).

Supervisar la tasca dels mestres a l'escola

En aquest marc d'híper-responsabilització parental que s'està descrivint apuntàvem en el marc teòric una actitud que Vincent (2014) anomena "gerencialisme parental" i que té per objectiu eliminar qualsevol incertesa en l'itinerari educatiu de l'infant. Les narracions sobre aquesta posició de supervisió que apareixen en les entrevistes a famílies actives del Poblenou són molt exemplificadores del neguit per si els nens i nenes "sortiran ben preparats":

Jo em fio molt de la feina dels pares també, perquè al final la feina que faci el teu fill depèn molt del feeling que tingui amb la mestra i que la família treballi a casa també. Jo no deixo tota l'educació a l'escola. Si que estic contenta amb l'escola, m'agrada el projecte, m'agrada el que fan. Si que hi ha coses que es poden millorar i per això estic aquí [a l'Ampa] a tope, però bueno, jo suposo que sí que sortiran preparats. *EP_mare_plataforma_Escola del Nord-oest*

S'ha vist en l'anàlisi de les motivacions expressades per pares i mares per a participar a l'Ampa com moltes de les persones entrevistades destacaven el fet de conèixer l'escola per dins. Ser a prop de l'equip directiu com a membre de l'Ampa, els permetia compartir els per a què, estar informats detalladament del procés d'aprenentatge i de les opcions metodològiques de l'escola.

"Vaig pensar mira així també saps com funciona l'escola. Tens la informació. Dius a veure, detectes coses i vols veure com funcionen realment. Ara tinc una idea molt clara de com funciona l'escola, els mestres, l'equip directiu". *EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest*

En alguns casos es posa de manifest que hi ha una preocupació col·lectiva per la supervisió o control de resultats. En el cas que s'explica a continuació, l'Ampa, sense el vist i plau de l'escola, tira endavant una enquesta respecte a l'adaptació dels alumnes que han sortit de l'escola a l'institut de secundària, per a tranquil·litzar les famílies, iniciativa que la direcció no veurà amb bons ulls:

"Nosaltres des de l'AFA vam passar una enquesta a les famílies i es va crear una mica de recança per part de l'escola de que des de l'AFA féssim això, però es clar, les famílies tenien molts dubtes. Vam tenir un 40% de respostes de famílies que ja tenien fills a l'ESO. Els preguntàvem com havia anat l'adaptació i quines mancances havien detectat. Vam detectar diferències entre les percepcions dels pares i les dels nens, que responien enquestes diferents. Els pares deien que bueno us heu de calçar perquè els costa molt...un altre sector dels pares deien heu fet molt bona feina a l'escola de l'Oest, continueu així, estem molt contents. I els nens deien m'ha costat molt el primer mes però ara ja sento que estic millor". *EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest*

El valor, i en conseqüència el neguit, que atorguen aquestes famílies a les qualificacions s'expressa amb idees difoses com "els resultats", "el nivell" o "les notes", s'insereix en un moment en que el debat pedagògic al voltant del model d'avaluació també és intens. En certs aspectes s'evidencia que el sistema ha avançat en la metodologia d'aprenentatge i ha

incorporat innovacions i en canvi segueix apostant per un sistema de qualificacions basat en exàmens on es premia la memorització més que el treball cooperatiu, la creativitat o els llenguatges expressius. És un debat de fons que planteja la pregunta sobre si avaluar és qualificar per a posicions d'accés futures, o bé avaluar té sentit en el reflexiu avaluar-se, com a procés metacognitiu i d'autoregulació de l'infant vinculat al propi itinerari i a l'adquisició de la capacitat d'aprendre a aprendre (Sanmartí, 2010). Es tracta d'un debat viu en el sector educatiu, que els pares i mares entrevistats de la mostra del Poblenou, han fet seu.

“De notes numèriques just l'any passat va ser la primera vegada que ens en van donar. Sempre era un informe, de fet no estan obligats a fer-ho. Jo les vaig anar a buscar. Hi va haver moltes famílies que no van voler saber res de les notes i en canvi jo les vaig anar a buscar perquè volia saber com van, i van bé. He vist notables, excel·lents i he pogut dir, que bé. També desconec com ho valoren, perquè si no hi ha un examen suposo que valoren el dia a dia, la conducta a la classe, si fas moltes preguntes...” *EP_mare_plataforma_escola de l'Est2*

Veiem aquí una mare que se sent més tranquil·la si li donen notes numèriques, i a sota un pare que té clar que no es tracta de nivell sinó de progrés auto-referenciat.

“Hi ha molta obsessió per saber quin és el nivell del meu fill en comparació amb altres. El nivell del teu fill és el nivell del teu fill, no en comparació a altres nens. La referència és ella mateix i el seu progrés”. *EP_pare_plataforma_Escola de l'Oest*

Per últim, i tancant el debat al voltant de les qualificacions podríem aportar tots els discursos argumentatius de la plataforma XEI que ha fet de la insubmissió a les proves la seva bandera d'oposició al sistema. Presentem només alguns fragments significatius, representatius d'un sector de famílies de classe mitjana i amb elevat capital cultural que a nivell ideològic es posiciona en una esquerra radical:

M4: Posar els nens de 8 anys a l'estrès de 4 dies de proves! Jo no ho vull per al meu fill!

M5: Si en teoria l'escola em diu que el meu fill ha d'aprendre respectant-li el seu ritme d'aprenentatge.

M6: des de la XEI apuntem a una escala molt petita però hauríem d'obrir-nos a una escala més gran. Potser entrarem en contradiccions quan els nostres fills arribin a l'ESO! *_OP_XEI a Gràcia_27/02/2016*

Activitats extraescolars

S'ha aprofundit en el marc teòric sobre els efectes en desigualtats educatives que genera l'àmplia proposta d'activitats d'aprenentatge extraescolars d'ús freqüent en les societats occidentals. Els autors (Albaigés & Martínez, 2012; Lareau, 2011; Mike Savage et al., 2005b; Sintès, 2012; Vincent et al., 2013b) en destaquen la rellevància pel fet que accedir a les activitats fora de l'escola que poden aportar un major enriquiment als itineraris formatius d'infants i joves està lligat a l'accés a la informació, els recursos econòmics, la prioritització d'un determinat model de criança propi de les classes mitjanes. En aquest sentit Ball (2010) i Lareau (2011), des de diferents perspectives, afegiran que aquesta prioritització dependrà del concepte que cada comunitat té d'una infància adequada, de l'exercici de la paternitat, del temps lliure infantil, contraposant el model de criança de les classes mitjanes al de les classes treballadores. Amb la “cultivació concertada” (que es podria traduir com creixement cultivat) les famílies amb un elevat capital formatiu responen a la creença que és important dedicar pressupost i energia a les activitats extraescolars pel creixement integral dels infants, sobretot per a potenciar els seus talents. En canvi les famílies de classe treballadora tenen i un discurs favorable a la “criança natural” segons el qual si als fills se'ls proporciona l'amor i la seguretat alimentària tenen el que els cal per prosperar i no fan cap esment al talent especial dels fills.

La majoria de famílies entrevistades dedica una part important de les despeses familiars a l'educació integral dels fills més enllà de l'horari escolar. Hi ha una aposta clara per a que siguin activitats de qualitat, però, seguint en la contradicció interna que s'ha observat més amunt, aquells pares i mares més proclius a una educació lliure orientada a la felicitat, aposten per activitats de caire expressiu, música sobretot, i els que mostraven una preferència pel

rigor en les estudis basat en l'esforç apostaran per activitats de caire acadèmic, amb l'anglès al cap davant. Es menciona el cost elevat d'aquetes activitats, però s'observa que això no és motiu per a renunciar-hi. Molts dels nens i les nenes de les famílies entrevistades participen de dues activitats extraescolars més enllà de l'horari lectiu, com a mínim.

“També fan música extraescolar; l'escola de música A. Casas [privada] venen a fer les classes a l'escola. Nosaltres des de l'Ampa ajudem a organitzar els grups...però els mestres són d'aquesta empresa. El preu es dispara una mica més: hi ha l'hora de llenguatge musical (24€), la mitja hora d'instrument (47€) i l'hora de combo (27€) que els hi encanta. Es una passada. Cada ú porta el seu instrument. Bé el piano està a l'escola. L'Ian porta la guitarra”. *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-Oest*

“Si, si que en fan. Uf, moltes. A vegades crec que massa...en el teu imaginari, al principi sempre dius, ui no els carregarem...i al final acabes solapant-ne gairebé. La Maria fa basquet, anglès i tabalers a l'escola. El basquet i l'anglès el fem fora de l'escola. I els dissabtes va al Movi, l'esplai. L'Ignasi fa taekondo i teatre. El Ferran fa natació, escacs i l'esplai també”. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Est*

Quan s'ha creuat la tipologia d'activitats extraescolars que triava cada família amb el nivell de compromís comunitari destaca el fet que entre les famílies mobilitzades predomina molt la tria d'activitats extraescolars no acadèmiques. Es dona un valor a l'humanisme segurament per damunt de les famílies de classe social similar que estarien més orientades a resultats. La preocupació específica i recurrent amb el tema de l'anglès, demostra que a l'escola pública Catalana aquest no és un aprenentatge que quedi garantit¹⁰⁵ almenys en el moment de les entrevistes (2015-16), i en canvi les famílies consideren que és una competència bàsica per a la societat contemporània, i estan disposades a introduir la llengua estrangera des d'edats molt primerenques per tal d'assegurar-ne l'adquisició:

“Ens estem plantejant el tema de l'anglès, clar es que encara són molt petites, i ens havíem plantejar cobrir les hores de cangur que tenim amb una noia que parli anglès. El tema idiomes si que intentarem cobrir-ho”. *EP_pare_plataforma_Escola del Centre2*

“A mi em preocupa el baix nivell d'anglès perquè hi ha un projecte d'Erasmus per a segon de batxillerat i si no es posen les piles no podran participar-hi”. *OP_junta Ampa_ Institut del centre*

A continuació afegim el comentari d'una mare que està disposada a acceptar la pedagogia innovadora a l'escola de primària, però ha triat una acadèmia d'anglès ben tradicional per a garantir un bon nivell d'aprenentatge. Es tractaria d'un exemple més d'una posició ambivalent respecte les febleses i les forteses de les propostes pedagògiques innovadores que hem vist que és recurrent:

“Només l'anglès amb el gran, que l'he apuntat a una acadèmia tradicional, res de “Kids sanes” o fórmules d'aquestes tant alternatives. No, no una acadèmia de tota la vida on tindran un llibre, faran uns deures i segurament faran uns exàmens”. *EP_mare_plataforma_Escola de l'Est2*

Un últim apunt respecte a la centralitat de l'adquisició d'un bon nivell d'anglès el podem veure en la jornada de portes obertes de l'escola del Sud-Est que es promociona com a escola catalana que no introdueix el castellà ni el anglès de manera acadèmica fins a primer de cycle inicial:

Es crea un gran rebombori però el professor d'anglès ho justifica amb arguments ben fonamentats i sembla que acaba convencent a les famílies que volien anglès abans dels 6 anys. Hi segueix havent un grup de gent que expressa molts dubtes per la tardança de la introducció de la llengua anglesa. Apareixen altres preguntes com: si a l'ESO els alumnes serien capaços de treballar amb llibres encara que no els hagessin utilitzat mai, si de veritat els alumnes obtenien tots els coneixements necessaris per a una vida acadèmica correcta. *OP_Portes Obertes_Escola del Sud-Est*

105 En la nota de premsa de 6/07/2017, del Departament d'ensenyament informant dels resultats de les proves de competències bàsiques, es destaca que hi ha una millora del nivell d'anglès, tant a primària com a l'ESO, destacant que només el 14,1% de l'alumnat té un nivell baix en aquesta matèria. <http://ensenyament.gencat.cat/ca/inici/nota-premsa/?id=301252>

Gentrificació escolar

Hem vist en l'apartat on s'ha analitzat l'aportació de les Ampes a l'escola, que si no s'exercia una certa política de contenció a favor de l'equitat per part de la direcció o de certes famílies compromeses amb els principis de la justícia educativa, la pulsio de les famílies de classe mitjana per finançar millores de qualitat a l'escola podia agafar una dimensió gairebé de copagament del servei públic educatiu, o de model de finançament doble similar al de l'oferta privada concertada. Si bé no hi ha prou dades que permetin parlar d'un procés de gentrificació escolar produïda per la presència d'unes classes mitjanes que en exigir activitats i equipaments de més qualitat que els que provenen de la dotació ordinària de l'administració, i estar disposades a pagar-los, acabarien foragitant de l'escola aquelles famílies amb menys nivell econòmic, sí que podem dir que el principi de la igualtat d'oportunitats en certs entorns més competitiu, es posa en perill.

Les dades del treball de camp al Poblenou, posen de manifest que, a l'etapa d'educació primària, en aquelles escoles on hi ha una complexitat social més alta és on s'organitzen amb major freqüència activitats en comú, amb la participació de totes les famílies (tant de les que poden contribuir econòmicament com de les que no poden) per a recollir fons i rebaixar el preu de les sortides, les colònies o de les activitats extraescolars per al conjunt de l'alumnat. Són Ampes que vigilen de no fer propostes d'activitats extraescolars massa cares per a no excloure ningú. Les converses sobre el preu de les activitats, el material escolar o el menjador, són freqüents en aquests entorns. Justament l'Ampa que té més infraestructura per a activitats comunitàries en el seu magatzem (graelles, barbacoes i carbó per calçotades, taules, timbals, carretons...) és la de l'escola del Centre, identificada per la seva composició social com d'alta complexitat. En l'altre extrem, en les escoles de baixa i mínima complexitat, la pauta pel que fa a la solidaritat, és que amb la quota general dels socis es subvencionen les poques famílies que no poden pagar. Es valora més la qualitat de l'activitat extraescolar organitzada per l'AMPA que el fet que sigui econòmicament accessible a tothom. Les escoles d'aquesta tipologia són les que ofereixen, per exemple l'anglès a càrrec del British Council o la música a càrrec de l'escola de música privada del barri, durant l'estona del migdia, sense preveure que, pel preu, puguin quedar nenes i nenes al marge d'aquesta oferta en una franja horària compartida per tothom. L'institut de mínima complexitat no contempla fons solidari, però preveu que si les activitats extraescolars cobreixen la despesa amb 15 alumnes, es poden ampliar dues o tres places per estudiants que no poden pagar-ho, i que serien designats des de l'institut.

Una vegada més, davant la disjuntiva de la qualitat "a càrrec de les butxaques de les famílies", les persones actives a la Plataforma del Poblenou, expressen amb sinceritat la contradicció ètica que això els suposa, en trobar-se confrontades entre l'interès particular i el col·lectiu. Es tracta d'un llindar molt delicat ja que l'opció de "creixement cultivat" de pagament que hem situat en la franja extraescolar, amb aquest tipus d'aportacions entra en el si de l'escola. Malgrat s'ha aclarit que del recurs extra (un auxiliar de conversa en anglès o un menú ecològic al menjador per exemple) en gaudiran tots els infants, tant si les seves famílies ho han pagat com si no, és evident que es tracta d'una tendència d'elitització de l'escola.

"Jo reconec que això de pagar un profe, i un profe d'anglès, quan ho vaig presentar a la meva Ampa ja vaig dir, a veure a mi és un concepte que em grinyola perquè és com concertar, perquè en principi els que estem aquí es perquè creiem amb l'escola pública i per tant.. però al final els nostres fills no els hi podré dir, mira la teva mare té els principis tan aferrats que tu no has tingut reforç, tu has anat a un a escola publica pura i dura". EP_mare_plataforma_Institut del centre

Les pròpies famílies són conscients del canvi en la composició social del barri des de la construcció de nous habitatges a la zona de ciutat Diagonal, i d'una tendència a la gentrificació al casc antic al voltant de la Rambla del Poblenou que comença a manifestar-se en les dinàmiques escolars:

"Quan nosaltres hi vam entrar [a l'escola] hi entraven tot tipus de famílies, gent més humil, i a les

reunions de l'Ampa es parlava, es tenia molt en compte el fet de poder fer unes extraescolars assequibles, i de fet em sembla que continuem sent l'Ampa que per tradició té uns preus més baixos de la zona. Però s'ha anat modificant aquest criteri. Ara hi ha una extraescolar d'anglès que fa el British council que es proposa a les famílies, que és caríssima. Això mai ho hauríem fet a la meua època, quan jo vaig arribar a l'escola sempre es parlava que les activitats havien de ser obertes i es parlava molt de no deixar a ningú fora". *EP_mare_plataforma_Escola del Sud-Oest2*

En alguns casos s'agraeix que sigui la direcció la que es posicioni com a garant de l'equitat:

"Del tema dels privilegis que volem de la privada en la pública no es motiu per canviar d'escola perquè, ara que no em sent, jo m'haig de treure el barret amb la directora perquè a aquetsa gent també els hi para els peus.(..) Acabariem amb els nens amb xandall, amb els nens amb bata i acabariem fent el projecte que volen els pares. De moment les tauletes encara ens les subministra el Consorci". *EP_pare_plataforma_Escola del Sud-Est*

I en altres casos hauran de ser les famílies més compromeses amb l'equitat i la igualtat d'oportunitats les recordin a la resta de pares i mares que posar preus per damunt de la mitjana és en si mateix una manera de segregació.

"Per exemple, menjador. Que si ecològic, que si no sé que, de qualitat. De seguida estàvem a 140€. Llavors vam dir, no, no ens hem de quedar a 105€ perquè només hi ha una diferència de 5 € respecte a la resta d'escoles del barri i si no estem discriminant econòmicament algunes famílies". *EP_pare_activista_Pau Claris*

Des de FAPAC agafaran la bandera per l'equitat i, atès que els seus interlocutors directes són les Ampes, aborden de cara el perill de la segregació que poden generar unes despeses afegides per a costejar projectes o activitats extraordinàries en les escoles públiques. La seva presidenta expressa netament que en el sistema educatiu català s'està configurant una triple xarxa de qualitat: la privada, la pública sobre finançada amb fons de les famílies, i la pública bàsica que no rep cap mena d'ajuda extra.

"Ara tenim tres xarxes, tres o quatre mira que et dic. La concertada que va sola, i dintre de la pública si mirem la classificació que fa el Departament amb els que han assolit les competències bàsiques està A, B o C. Que ja es el colmo de los colmos. Però dintre d'això tenim que en la A les Ampes paguen més coses i paguen coses que no haurien de pagar. No es que aquestes ho paguin i el C és impossible que ho pagui i ja està creant una desigualtat increïble, no. Es que no hauria de pagar cap. I està pagant. I es que Bueno, si venen a la meua escola ja saben el que han de pagar. No, perdona! Qualsevol família ha de tenir dret a venir a la teua escola, encara que tingui un sou de 400 €. Que passa? Que han de guanyar 2000€ per que puguin venir a la teua escola? Perdona, estem parlant d'una pública. Jo entenc que si parlem d'una privada pues vale. Però en una escola pública no, perquè el que estem fent es segregar, i està segregant la pública i això és mes fort". *IC_presidenta_FAPAC*

Si bé hem començat afirmant que encara no tenim evidència respecte l'efecte de "gentrificació" de les escoles públiques, ja que s'hauria de mesurar quantes famílies de baixos ingressos han acabat abandonant l'escola, o no accedint a l'escola, per l'efecte d'un pagament extraordinari vinculat a un "plus de qualitat", si que es detecta una tendència i una preocupació en aquest sentit, que reclamaria mesures de política pública per a contrarestar-lo.

11.4. Conclusions de la dimensió de classe

La conclusió més evident a la que arribem en tancar el capítol dedicat a la dimensió de classe és que els patrons de comportament de les classes mitjanes de la societat contemporània occidental, travessades pels valors neoliberals de la competitivitat i l'individualisme, i marcades per la fragilitat que suposa la retirada de l'estat en l'esfera pública i la híper-responsabilització dels individus respecte al seu esdevenir i al futur de la seva descendència, poden aplicar-se en la seva totalitat a les famílies entrevistades al Poblenou, malgrat hi podem fer algunes matisacions que no contradiuen el model d'anàlisi però el complementen, tal com es detalla a continuació.

Si bé totes les famílies de la mostra estan fermament compromeses amb l'educació dels fills, i en molts casos les estratègies respecte l'educació responen a disposicions en relació a la posició social, el sector que prové d'un passat menys benestant i més actiu en els moviments socials, obrirà el focus de la implicació i es comprometrà no només pel *meu* fill o filla sinó per la millora de l'educació en general. Per tant trobem un subgrup híper-responsabilitzat i implicat en l'educació, però que no només no adopta decisions de clausura respecte a la tria d'escola, sinó que mira de combatre-les en els seus veïns.

El pes de l'habitus és el que ens aporta l'explicació de perquè dins d'una mateixa fracció de classe, on tots són catalano-parlants o bilingües, on tothom comparteix un capital cultural elevat, uns optaran per defugir dels entorns de socialització més complexos en un clar moviment de clausura, i els altres faran una aposta per l'equitat: els propis protagonistes, que s'adonen que el compromís pel bé comú és una opció poc corrent, o fins i tot contra-corrent, la justifiquen amb expressions tan gràfiques de la força del llegat familiar, es a dir, de l'*habitus*, com "ho vam mamar a casa" o "per mi això és sagrat". I evidencien també les accions que fan per a transmetre implícita i explícitament aquets mateixos valors de compromís amb la justícia social als seus fills i filles, en una línia de transmissió generacional.

En la mateixa línia, si bé totes les famílies mostren unes expectatives altes respecte les trajectòries escolars dels fills i filles i la majoria manifesta que l'objectiu és la universitat, la manera com aquest horitzó es materialitza en la relació que estableixen amb l'escola a primària o a secundària aquets pares i mares és diferent segons el model, filosòficament parlant, del que consideren que és fer-se adult i en relació a això del que s'ha d'ensenyar a l'escola. Aquell grup de pares i mares que acabem de classificar com a "compromesos amb el bé comú", comparteix una idea emancipadora de l'educació on els conceptes llibertat, esperit crític, autonomia i felicitat són claus. L'altre subgrup, estaria més directament orientat a la progressió acadèmica dels estudiants fins a la universitat i atorgaria un valor instrumental a l'educació, que "et prepara" pel futur, es a dir, pel mercat. La línia divisòria l'hem resseguida en episodis com l'objecció o no, a les proves de competències bàsiques, l'opció favorable o contrària als deures i als exàmens, la tria d'escola, l'aposta per unes activitats extraescolars determinades o la consideració de l'avaluació acadèmica.

En l'apartat tria d'escola i configuració del mercat educatiu es confirmen també tots els patrons establerts pels autors que hem presentat en la revisió de la literatura en el sentit de la posició preferent de les famílies amb un major capital cultural pel que fa a l'accés a la informació, l'obtenció de certs privilegis, l'exhaustivitat de la cerca en termes de nombre de jornades de portes obertes a les que han assistit. S'ha posat de manifest que l'efecte de la segregació es produeix més per l'estratègia de fugida, es a dir pel rebuig d'aquestes famílies a accedir a certes escoles molt estigmatitzades, que no pels moviments de clausura, que també es donen però no són tant explícits. El procés de construcció d'un discurs estigmatitzador respecte a l'institut de l'Est, per tal de justificar que en cap cas ho consideren una opció viable d'escolarització és molt paradigmàtic del que hem conceptualitzat com la definició del camp de joc.

Les estratègies de clausura han vingut exemplificades en forma d'accions col·lectives per a pressionar l'administració, tant en el cas del col·lectiu de "Fills únics" com en el de "Famílies sense escola". De nou, el subgrup de famílies compromeses pel bé comú es desmarca de les opcions obertament segregadores i mira de fer pedagogia a favor de "la pública", concepte genèric però que conté la missió fundacional de la Plataforma. En una altra escala també trobem la FAPAC militant en la mateixa direcció, desmarcant-se dels col·lectius de famílies que s'han adreçat a la federació cercant suport per "una causa que no és la nostra" tal com afirmava la seva presidenta.

El curs 2015-16 podríem dir que és el primer en que l'administració no es plega als desitjos de les famílies (al menys al Poblenou) i es trenca la dinàmica d'afegir "bolets" en els centres més demanats generant vacants en els més estigmatitzats. Per tant l'efecte de la tria de les famílies en el mercat en el curs observat serà netament en termes de preferències i de projec-

cions de determinades imatges, però aquesta vegada, a diferència dels deu anys precedents, no ho serà en termes de generació de noves places allà on les han demanat les famílies. Una altra novetat del curs 2015-16 ha estat la irrupció del debat respecte el model pedagògic, que les famílies han simplificat amb la dicotomia “tradicional-innovador”, que ha permès explicitar les dues concepcions més diferenciades de l’educació, i en temes de mercat educatiu, ha generat una nova classificació destacant uns centres per damunt dels altres. Crida l’atenció especialment el cas de l’institut del Sud-Oest que fins el curs passat tenia llista d’espera i actualment, la seva fermesa en la defensa del model “tradicional” li ha comportat una davallada inesperada de matrícula.

Finalment s’ha abordat l’efecte de gentrificació escolar que pot comportar una “cultivació concertada” per part de la majoria de famílies d’una escola, que a través de l’Ampa contractarien activitats i recursos extraordinaris d’una qualitat superior a l’oferta ordinària, generant una dinàmica de preus a l’alça que caldria veure si té efectes d’expulsió en les famílies amb menys recursos. D’entrada pot generar un efecte de fugida per part d’un sector de famílies de classe treballadora que a l’hora de matricular els infants i conèixer les quotes pot pensar “aquesta escola no es per mi”. Caldria fer-ne un seguiment amb dades en recerques posteriors per a afirmar que hi ha hagut famílies que s’han vist empeses a marxar de l’escola.

12. Conclusions: efectes de l'acció col·lectiva en l'equitat i la qualitat educativa

*“No es tracta de bona fe.
L'Ajuntament atura el cop perquè l'educació pública
és un dret i l'administració no té més nassos que garantir-la”.*

Amb el títol de la tesi, “La veu de les famílies en el sistema educatiu. Aposta pel bé comú o estratègia de clausura?” s'anticipaven les tres peces que han sostingut la recerca al llarg d'aquestes pàgines. Un títol que parteix del supòsit (i així ho hem demostrat) que les famílies tenen capacitat de veu en el sistema educatiu i l'administració les escolta. Es tracta, com en totes les estratègies de veu, d'una acció col·lectiva que, en aquest cas, pren la forma dels nous moviments socials, malgrat no n'adopti el fons en la formulació d'una meta d'emancipació social. En segon lloc, el títol parla d'un moviment de famílies l'aposta dels quals és la millora l'educació com a bé comú, però en matisa l'abast en formular la qüestió de la clausura interrogant sobre la intencionalitat última dels moviments. En aquest interrogant s'està posant en joc la divisió interna del conjunt de famílies de classe mitjana que, malgrat compartir context, classe i capital cultural, es separen entre aquelles que lluiten per garantir una educació pública de qualitat per a tothom, i aquelles que es desmarquen de l'aposta pel bé comú en un clar moviment de replegament, on la finalitat de l'acció col·lectiva és mantenir una situació preferent en el mercat educatiu.

El repte, al final d'aquestes pàgines, és poder escatir quina d'aquestes dues lògiques en tensió preval per damunt de l'altra pel que fa als efectes en la millora de l'equitat i la qualitat del sistema. I determinar quins factors i quins condicionants fan que emergegi i es reforci una o l'altra lògica. La resposta és complexa i no és unívoca: veiem en primer lloc que l'acció dels moviments de famílies, en tant que moviments que tenen una base fortament arrelada en la comunitat i en el seu propi esdevenir *fan* comunitat i tenen projecció pública, és una acció netament política. Això suposa que pel sol fet d'ocupar un espai en la governança del sistema, havent assolit espais de reconeixement i interlocució amb les administracions, havent creat xarxes i havent dut a terme mobilitzacions massives, aquests moviments conquereixen espais de millora democràtica.

En segon lloc podem afirmar que l'ofensiva col·lectiva de protesta contra les retallades, juntament amb l'acció localitzada de les Ampes aportant millores materials a les escoles, ha contribuït a mantenir la qualitat del sistema durant un període sostingut de desinversió educativa, i que si no hagués estat per l'aportació directa de les famílies, a través de les Ampes, la manca de recursos hauria tingut uns efectes encara més devastadors. Paradoxalment l'anvers d'aquesta aportació voluntària i comunitària de les famílies és la desigualtat: només les Ampes formades per famílies amb poder adquisitiu i elevat capital cultural i social han

sostingut inversions (materials i simbòliques amb el compromís del temps personal) per la millora de la qualitat, obrint encara més l'esquerda de la desigualtat respecte a comunitats educatives empobrides on l'aportació de les famílies no s'ha materialitzat. En aquest cas, el saldo és positiu en qualitat però resta en condicions d'equitat, malgrat el clam "per una pública de qualitat" que va aglutinar totes les protestes en el moment de les retallades i va quallar, posteriorment al 15M, en moviments amb una major consciència col·lectiva, introdueix entre un sector de famílies, l'equitat a l'agenda.

La qualitat ha estat millorada per l'acció de les famílies a favor d'un model de transformació educativa basat en els set principis de l'educació i una educació competencial promoguts per la UNESCO i la OCDE. En aquesta línia, a part d'una disposició individual favorable a la transformació educativa en l'itinerari dels propis fills, on la condició de pilotatge del canvi li confereix uns riscos que caldrà assumir, hi ha hagut una construcció de discurs col·lectiu. Moviments de famílies com la XEI, les Assemblees grogues o la FAPAC han tingut un paper fonamental sostenint un horitzó de transformació orientat a l'emancipació i als valors de ciutadania i democràcia, contrarestant una tendència neo-liberal que enfoca la innovació exclusivament als requeriments del mercat en termes de tecnologia i societat del coneixement. De manera que el guany en qualitat, en termes de discurs favorable a un model emancipador és evident, però quan el discurs de la transformació educativa s'ha simplificat en una marca que opera en el mercat educatiu local oposant escoles "avançades" front escoles "tradicionals" (les quals moltes vegades són alhora les que presenten una composició social de major complexitat) el desens en termes d'equitat també és marcat.

I per últim, en sospesar l'impacte de les estratègies de clausura en l'equitat s'ha posat de manifest que aquestes van en detriment d'una escolarització més equilibrada, tant per la tria d'escola focalitzada en centres on la població és pràcticament el 100% de classe mitjana autòctona, com per l'aposta d'una "cultivació concertada" que per contingut, és pràcticament exclusiva de les famílies amb elevats capitals culturals, i per inversió, també podríem dir que presenta un cost massa elevat com per ser transversal a tothom. Però és important adonar-se que la clausura, en tant que genera escoles gueto on els infants només es socialitzen amb companys de la seva mateixa condició i no estan aprenent "a viure junts", abandonant un dels pilars que, seguint Tedesco, és més fonamental per a la convivència humana, també resta punts en el camp de la qualitat educativa.

Si tanquéssim aquí el balanç en el camp de l'equitat, la resultant dels moviments de famílies en educació donaria: un doble efecte positiu en la creació de comunitat i en la construcció de democràcia, un efecte positiu en qualitat en l'apartat dels recursos i de la implicació parental, i un segon efecte positiu en qualitat per l'afiançament del discurs respecte el model educatiu innovador. Finalment però, hem identificat l'efecte negatiu que la clausura produeix en el camp de la qualitat, i un triple efecte negatiu en equitat per la suma del copagament de l'escolaritat pública per part de les famílies, pels efectes de la tria d'escola i per la dificultat d'incorporar a les famílies de classe treballadora en els moviments que promouen un nou model educatiu transformador.

En darrer terme, com a prospectiva de futur, apareix un punt a favor de l'equitat no en les evidències sinó en el pla dels propòsits: el fet que els moviments hagin incorporat la preocupació per la justícia educativa a l'agenda és significatiu. En els darrers cursos, FAPAC, les Assemblees grogues i la Plataforma del Poblenou, en particular, prenen decisions coherents amb aquest propòsit, i apareixen alguns brots verds, tant amb accions de grups reduïts de famílies en primera persona que fan l'opció militant anti-segregació, com el compromís de les administracions (encara no materialitzat per la situació política del país) de combatre amb fermesa la segregació, motivat pels efectes del ressò mediàtic del darrer informe sobre segregació presentat el febrer del 2017 pel Síndic de Greuges juntament amb la pressió de la comunitat educativa, que ha pres el lideratge en la vigilància de l'equitat.

Sabent que la realitat és molt més complexa que una fórmula matemàtica, el resultat de l'operació amb un saldo a favor de la democràcia i la qualitat educativa però que fia l'equitat a una acció de futur perquè avui per avui no està garantida, és pot matisar estirant el fil de les dues tensions més significatives que han aflorat al llarg de la recerca:

Interès particular vs interès general

S'ha vist com els moviments de famílies en educació actuen amb intencionalitat de canvi i millora del sistema educatiu en termes d'equitat i qualitat, però es veuen travessats per les lògiques particulars de les famílies, les quals són alhora membres actives dels moviments. Unes famílies amb elevat capital instructiu i un elevat compromís responsable amb l'educació dels fills. Ambdós elements estan a la base de la motivació per a implicar-se activament per millorar l'educació pública, i alhora, i en el sentit contrari, són constitutius de les estratègies de clausura que es posaran en joc per a aconseguir un "bon lloc" en el mercat educatiu, de manera que es genera una triple tensió: a) a nivell particular, les famílies que propugnen valors democràtics i d'equitat, pateixen la contradicció d'hipotecar "una bona educació" pels propis fills per tal de ser coherents amb la ideologia en aquells casos en que està en joc escolaritzar-los en escoles d'alta complexitat, o renunciar a recursos de qualitat extres, o renunciar a l'adscripció preferent cap a un institut avançat pedagògicament, per citar els exemples que ens ha proporcionat l'etnografia. En certa manera, les famílies que han hagut de prendre decisions crítiques d'escolarització, senten que si han optat, legítimament és clar, per donar el millor als fills, han traït els principis pels quals militen en la seva vessant activista. b) La segona tensió és a l'intern dels moviments "pro-comú", quan hi ha en joc debats que fan aflorar interessos contraposats (s'ha exemplificat amb el debat per l'adscripció única al Poblenou). La naturalesa mateixa dels moviments, de base assembleària i sense estructures jeràrquiques per a la presa de decisions fa que la tensió es gestioni alentint els tempos fins que tot el col·lectiu està prou madur per a prendre una decisió de consens. Això produeix algunes baixes pel camí i la sensació immediata de pèrdua d'efectivitat en el curt termini, però a la llarga enforteix el moviment i li permet eixamplar la base (com en el cas de pares i mares de P3 "sense escola" o del nou institut del Nord-Est). c) La tercera tensió apareix en l'àmbit extern dels moviments quan l'actuació pública d'una fracció de famílies amb una gran capacitat de veu per exigir a l'administració grups addicionals o tancament de places segons les seves preferències, produeix curtcircuits en els missatges i genera dificultats a l'administració per identificar l'emissor del missatge i la intencionalitat del mateix fent que es distorsioni la percepció i l'avenç cap a un espai d'entesa que s'ha definit com un guany en democràcia.

Moviments socials: emancipadors vs garantistes

Si bé s'ha conclòs que els moviments de famílies en educació analitzats compartien les formes organitzatives, els models expressius i simbòlics i la vocació d'innovació social dels nous moviments socials, en el propòsit polític s'ha posat en evidència que la voluntat emancipadora, de tall revolucionari, dels nous moviments no té un paral·lelisme clar en els moviments de famílies. Malgrat la claredat d'aquesta anàlisi s'observen tendències que val la pena identificar perquè són paradigmàtiques de la nova manera de fer política, tant des de la societat com des de les administracions, en les societats contemporànies, element aquest que també ha estat subjacent al llarg de la recerca. En el cas concret de la Plataforma per a l'educació pública del Poblenou es fa palesa una contradicció interna que anirà basculant entre les posicions més estrictament garantistes i centrades en els recursos escolars i una voluntat transformadora; anant de l'exigència d'un servei educatiu de qualitat (recursos, places, equipaments) a la reivindicació de transformacions substantives en el sistema (en termes de públic-privat; pedagogia estandarditzada-personalitzada; segregador-equitatiu; democràtic-autoritari). En el cas més general de les mareas sorgides arran del 15M i protagonitzades per usuaris i professionals de serveis públics que reclamen mantenir la qualitat i aturar la desinversió, entre les quals hi comptem els Moviments de famílies en educació, ens sorgeix la pregunta de si n'haurien tingut prou amb la promesa de recursos públics o haurien exigint tenir veu en el control sobre l'apropiació d'aquests recursos, el disseny de les polítiques i el control de la inversió? De moment sabem que interpel·len el sistema però ho

fan des de la demanda d'un major aprofundiment de les garanties de drets, de justícia social i de les condicions democràtiques de participació i legitimitat, però no des d'una voluntat de transformació radical sistèmica. I confirmem la proposta de J. Subirats (2010) quan afirma que les classes mitjanes no han canviat el paradigma en relació al sistema: segueixen creient en allò públic en la mesura que els garanteix un espai central en l'estat democràtic tal com l'hem conegut fins ara.

Afirmació a la que jo hi afegeixo un actiu: el de la intencionalitat democratitzadora dels moviments analitzats. En el context actual on el neoliberalisme encarna l'amenaça del retrocés democràtic, de les llibertats i de les garanties dels drets, front l'avenç de les lògiques del mercat basades en la competència i insensibles a la injustícia, fer una aposta de resistència, apropiant-se del lema "en drets, ni un pas enrere", és en si mateix una aposta d'emancipació tant a nivell personal com col·lectiu. Els pares i mares militants que hem conegut en aquestes pàgines cerquen un sentit i malden per transmetre un sentit als seus fills que relacionen amb la dignitat; volen mantenir-se lligats, travessats, per una comunitat que també es veu amenaçada en tant que comunitat, i per això hi posen l'experiència de fer en comunitat i en aquest fet també hi ha resistència; fan una aposta d'implicació "de baixa intensitat" (no s'hi juguen res però hi posen molt) que en ser molt estesa (són moltes les persones implicades en Ampes disposades a sortir a l'esfera pública en un moment determinat) i molt sostenible (justament perquè és de baixa intensitat) manté un camp de joc abonat per a la deliberació democràtica, l'exercici de la veu, l'exigència de garanties a les administracions, on pot germinar amb força l'autoconcepte de ser ciutadans responsables i lliures. Avui, això és molt.

Validació de les hipòtesis

Hipòtesi 1

La base associativa, la gestió voluntària de serveis en comú i la tradició de treball en xarxa de les AMPA condiciona favorablement l'emergència d'organitzacions familiars amb potencial capacitat d'incidència pública i política.

Aquesta hipòtesi, que s'ha sintetitzat amb la qüestió sobre si l'Ampa exercia un paper d'escola de ciutadania, ha quedat demostrada en el nivell meso i macro pel fet que les organitzacions de segon i tercer nivell que són les que finalment tenen més capacitat de veu (assemblees grogues, Plataformes, pacte a illes Balears, FAPAC, etc.) es nodreixen de representants de les Ampes fonamentalment, i aquest vincle amb una base associativa forta és el que els dóna muscle. En canvi en el nivell micro, on es té en compte el moment vital pel que passen les persones, la distinció de gènere i les disposicions particulars, els propis protagonistes no creuen que sigui vinculant haver estat a l'Ampa per a saltar a l'àmbit de l'acció política, i fan referència a l'oportunitat del moment familiar, malgrat l'evidència ens diu que totes les persones entrevistades han fet aquest itinerari. La seva negativa a fer aquest lligam causal respon a dues percepcions interessants: estar activament a l'Ampa s'associa a formar part de la junta o de les comissions que s'orienten a l'àmbit domèstic de la comunitat escolar; moltes de les persones activistes expressen que aquest àmbit "els quedava curt" i pretenien implicar-se en espais de major "volada". Senten que els calia deixar l'Ampa, molt orientada a serveis d'atenció a la pròpia comunitat, per tenir temps de dedicació a "les lluites veïnals i educatives". La segona percepció fa referència a la pròpia biografia i a la identificació de què s'han adquirit els valors de la responsabilitat social, les destreses pel lideratge i les capacitats per a l'organització i l'actuació col·lectiva en un passat militant en associacions de base, de lleure educatiu, cristianes, sindicals o cíviqes, més que a l'Ampa. Per tant el valor "d'escola de ciutadania" no l'associen a l'Ampa sinó a la seva tradició d'associacionisme, fet que objectivament ha quedat provat ja que aquest subgrup presenta unes característiques de compromís molt diferents a la resta.

La capacitat d'incidència es veurà condicionada pel grau d'estructuració i especialització del moviment, pel marc de governança institucional i per la tipologia de famílies mobilitzades.

En els resultats hem vist que els moviments de famílies en educació observats obtenen una elevada capacitat de veu i d'agència gràcies a la convergència de tres factors: l'elevat capital cultural i social del col·lectiu; la combinació d'estratègies de veu i de sortida que es mostren eficaces per aglutinar transversalment molts sectors socials; i la feblesa d'una administració que no ha fet polítiques de planificació educativa avançant erràticament durant anys i satisfent les demandes interessades de certs sectors de famílies que s'han sentit cada vegada més apoderats.

Hipòtesi 2

Certes fraccions de les classes mitjanes, amb una elevada demanda de qualitat de l'educació i expectatives de futur acadèmic dels seus fills i filles, tenen una gran incidència en les polítiques educatives a nivell micro i meso, però, en un moviment que podem qualificar de clausura social o NIMBY es desmarquen de la lluita a nivell macro per una millora del sistema educatiu en termes d'equitat.

Les dades del treball de camp ens han portat a desllindar els moviments de famílies per l'educació pública de les estratègies de clausura social que adopten les famílies de classe mitjana per assegurar la seva posició de classe, normalment a nivell individual i en certes ocasions a nivell col·lectiu. En aquest sentit, s'identifiquen col·lectius de famílies afectades per una normativa que no els és favorable o per una distribució de places que no els permet accedir a l'escola desitjada que fan pressió a l'administració per tal que els solucioni la problemàtica. Un cop resolt el tema, el col·lectiu es dissol. Per tant podem considerar aquets episodis, d'un gran ressò mediàtic i d'una gran eficàcia en la consecució d'allò que es proposen, d'una naturalesa social molt diferent a la que caracteritza el moviment. En aquest sentit els moviments han etiquetat els col·lectius d'afectats per "que hay de lo mío" i fins i tot en algun cas s'ha utilitzat genèricament el qualificatiu NIMBY.

En afinar conceptualment sobre el concepte NIMBY veiem que difícilment és aplicable a les estratègies de clausura social, ja que aquest comporta l'oposició a una línia d'actuació estatal (una infraestructura, un servei, un equipament) planificada pensant en l'interès general, que els veïns del barri, des de la mirada particular, rebutgen. Només es podria aplicar dins del camp estudiat, en el cas de l'adscripció única que pretenia un model de major igualtat d'oportunitat d'accés de la primària a la secundària, en detriment d'aquelles escoles que fins al moment havien tingut el privilegi de l'accés directe als centres més volguts, i que incloïa en la proposta (en pro de l'equitat) un dels instituts més segregats de la zona. Considero que és aplicable el model, ja que obertament es creuen l'estratègia de clausura i l'oposició directa a una actuació pública pensada pel bé comú.

Per contra, la capacitat de veu de les famílies de classe treballadora en la reivindicació d'una educació de qualitat, és pràcticament inexistente.

S'ha utilitzat la base estadística de la recerca "Famílies amb veu" (Comas, Escapa, et al., 2014) per a ratificar l'absència de classe treballadora en la base social dels moviments de famílies en educació i s'ha justificat una anàlisi centrada en les classes mitjanes, que d'altra banda no s'havia fet abans específicament en el context del nostre país.

Hipòtesi 3

Les mobilitzacions i la capacitat de veu de famílies de classe mitjana en educació tenen impactes observables en les polítiques educatives locals i en la configuració del mercat educatiu.

En el balanç de resultats de la capacitat d'incidència, s'ha vist que les famílies han obtingut resultats en gran part de les seves lluites. El cas més emblemàtic ha estat el de les Illes per un pacte per la transversalitat i l'àmplia base social que va assolir una lluita liderada a parts iguals per docents i famílies, que aconseguí tombar un decret del govern i iniciar un compromís polític de reforma educativa basat en el Pacte per a l'educació. Les famílies també han estat escoltades en l'exigència de nous equipaments educatius i la provisió de places escolars allà on mancaven, per tant han participat en la configuració d'uns mapes escolars

que l'administració no ha liderat en termes d'intencionalitat política. D'altra banda les demandes dels col·lectius de famílies afectades per no poder accedir a les escoles volgudes, concentrats temporalment en els períodes de pre-inscripció, han estat ateses per l'administració al llarg dels últims deu anys amb un impacte negatiu per a la segregació que s'ha generat. El curs 2015-16 s'observa un canvi de tendència per part del Consorci d'educació de Barcelona (CEB) que serà capaç de sostenir les estratègies pro-equitat i que el curs 2016-17 i 2017-18 aniran guanyant terreny, desatenent les demandes per a l'interès particular de certs sectors de famílies.

Que aquest impacte afavoreixi les condicions d'equitat educativa o bé generi major segregació i distanciament entre la composició social de les escoles, dependrà de què el propòsit de les mobilitzacions es formulï en termes d'interessos corporatius o bé en termes de transformació del sistema, i, en última instància, de les posicions ideològiques dels governs competents.

La sub-hipòtesi 3 també ha quedat sobradament validada. Destacar només l'encert de decisió metodològica de separar els col·lectius de famílies afectades que es mobilitzen puntualment per l'obtenció d'una plaça, dels moviments de famílies per l'educació, ja que uns són agregacions puntuals sense estructura ni continuïtat, i els altres tenen una permanència en el temps, un debat intern que els fa madurar les propostes en termes polítics i un coneixement situat del sistema que va més enllà de la conjuntura del moment. Només en el cas del col·lectiu de fills únics l'hem situat a la frontera, i s'ha inclòs en l'anàlisi de tipologies atès que les estratègies de veu que utilitza, el seu accés al Parlament, la influència a nivell de país que assoleix, li confereix una altra dimensió

Finalment, l'acció col·lectiva de les famílies en educació té un efecte de vertebració de xarxes educatives i d'enfortiment de la comunitat, no explicitat en els propòsits.

La darrera hipòtesi, validada amb escreix, apuntava a la idea de comunitat construïda, a la manera com l'acció col·lectiva d'aquestes famílies ha teixit complicitats i compromisos que té com a fonaments els vincles forts de les relacions cara a cara, vincles també emocionals, pel fet de trobar-se en la intersecció de la vida privada i l'esfera pública, i de tractar d'allò més preuat per a pares i mares, l'educació dels fills, que és alhora allò més delicat per al futur d'una societat perquè pregunta quins adults estem educant.

Aportacions de la investigació i recerques posteriors

En la revisió de la literatura s'ha posat de manifest que la recerca que relaciona famílies i escola, des de les ciències socials, no des de la pedagogia (camp que no hem explorat) és exhaustiva i rica pel que fa a la comprensió dels mecanismes de reproducció social, la interrelació entre els factors de classe i els capitals cultural, social i emocional, tant des de la perspectiva dels establiments educatius, responsables de produir cultura legitimada i qualificacions, com des de la perspectiva de les famílies "híper-responsabilitzades", en el cas de les classes mitjanes, per tal de mantenir la posició i controlar el màxim possible l'itinerari educatiu dels seus fills i filles. En aquest sentit la meua recerca no aporta novetats però sí que, gràcies a les dades etnogràfiques, eixampla la base empírica que sosté i confirma els models teòrics que proposen els autors citats. En aquest sentit, la tesi aporta una dimensió qualitativa als estudis estadístics sobre elecció escolar que a Catalunya havien realitzat Alegre et al., (2010) i sobre mercat educatiu, (Bonal et al., 2017) des d'un nivell de coneixement del "camp de joc" molt dens que permet descobrir interaccions fins ara desapercebudes.

En termes de novetat, l'aportació de la recerca ha estat incorporar la dimensió política en l'anàlisi dels moviments de famílies en educació que fins ara no havien rebut aquesta consideració. Des de la sociologia de l'educació (Garreta Bochaca, 2008); Collet & Tort, 2017) s'ha posat la mirada en les relacions de pares i mares amb l'escola com a col·lectiu només

en l'apartat d'Associacions de pares i mares d'alumnes, i de les federacions que aquetes han creat, però mai fins ara s'havien sotmès a anàlisi els moviments apareguts arran del 15M i de la crisi per les retallades en l'educació pública com a paradigma dels anomenats "nous moviments socials" (Martinez et al., 2012) ni com a paradigma de les noves formes de fer política (J. Subirats, 2012; Villasante, 2017). L'aplicació de conceptes com la veu i la sortida (Hirschman, 1996) en la valoració de la capacitat d'agència de les famílies ha estat inèdita, i al meu entendre, molt productiva.

Per últim considero valuós el lligam que s'ha fet entre les disposicions personals, vinculades a l'hàbitus (la cultura) i a la posició (la classe), les accions col·lectives, forjades en la comunitat i el barri (el lloc), i les mobilitzacions públiques, determinades en gran part pel context polític, econòmic i social (la política), descrivint un mapa en tres dimensions, on la triple escala s'explicava en tant que interdependent amb la resta de nivells. En el trànsit constant de l'escala particular a la social s'han trobat els arguments explicatius i les respostes a cada una de les preguntes de recerca, permetent un diàleg entre les metàfores del pensament sobre comunitat (Bauman, 2003; Sennett, 2000), sobre ciutat (Harvey, 2013), sobre justícia (Fraser, 2001; Tedesco, 2008), sobre educació (Nussbaum, 2012) i sobre equitat (S. Ball, 2010; Dubet & Martucelli, 1998; Reay, 2004; Agnès Van Zanten, 2003; Vincent et al., 2013b) amb les percepcions, les angúnies i les il·lusions que amb veu pròpia han expressat els protagonistes de l'etnografia.

Han aparegut noves qüestions per respondre que podrien motivar investigacions posteriors. Apunto tres línies de recerca que consideraria pertinents i tenen a veure amb la constatació de que ens trobem (cronològicament la recerca s'inicia el maig del 2015 i acabo d'escriure aquestes ratlles l'abril del 2018) en un moment de canvi de paradigma en el sistema educatiu marcat per la transformació educativa que ja ha assolit una dinàmica de no retorn, un canvi de paradigma en el context polític, tant per la repolitització de la societat com per la polarització de les propostes polítiques (des de les que recuperen l'autoritarisme més radical a les que propugnen espais de governança i de democràcia real) i un canvi de paradigma en el context econòmic i social on les desigualtats seguiran creixent i la lluita per la justícia educativa haurà de ser més ferma si vol tenir algun efecte de contrapès a les dinàmiques del mercat. Per tot això crec que caldrien recerques longitudinals que permetessin copsar si els fenòmens que observem avui són anunci d'un canvi d'època o són només episodis sense continuïtat.

En aquest sentit proposaria:

1. Estudiar com evoluciona l'equitat (o la segregació) educativa a la ciutat de Barcelona al llarg dels propers cinc anys. Atès que el Departament d'ensenyament va fer la promesa d'un Observatori de la segregació, caldrà estar atents a la creació efectiva del mateix i treballar a partir de les dades que aquest produeixi. L'anàlisi de les dades hauria de permetre respondre les següents preguntes:
 - a. Quin ha estat l'efecte dels programes de transformació educativa i d'aposta per un projecte pedagògic d'innovació en les preferències de pares i mares? En el cas de Barcelona, s'ha notat el treball en xarxa per a la visualització d'escoles públiques equivalents?
 - b. Han tinguts efectes a llarg termini les noves polítiques de detecció i re-distribució, en base a la reserva de places, de l'alumnat amb necessitats educatives específiques en la composició social dels centres?
 - c. S'han dut a terme accions de reducció o ampliació de grups per a afavorir l'heterogeneïtat, fent cas omís a les protestes de famílies per a obtenir places en les escoles volgudes?
 - d. S'han mantingut les polítiques d'aportació de recursos extraordinaris en aquelles zones escolars de màxima complexitat de manera que l'objectiu de retenir al menys a la població del barri s'hagi acomplert?

- e. La preferència de les famílies de classe mitjana, amb capital cultural elevat, per escoles públiques de qualitat a Barcelona, en detriment de l'oferta privada-concertada, sobretot la religiosa, és sostinguda en el temps? L'administració s'ha mostrat sensible a aquesta demanda creant més places públiques i tancant grups concertats, o bé ha "forçat" l'escolarització de la sobre-demanda de la pública en escoles concertades?
2. Aprofundir en la línia d'investigació iniciada dels moviments de famílies en educació estudiant amb una certa perspectiva de temps i d'obertura del camp geogràfic:
 - a. Quin rol assumeixen les Ampes, les plataformes i les federacions pel que fa a una orientació replegada en la pròpia comunitat, proveint serveis i exigint recursos en l'àmbit local, o assolint una projecció política amb voluntat d'incidència en el model educatiu del país?
 - b. Quins altres moviments apareixen, quines transversalitats es generen i quina trajectòria?
 - c. Quins nous marcs de governança política es generen valorant si la veu de les famílies com a sector en el sistema educatiu s'incorpora de ple dret o segueix relegada a les voluntats dels actors?
 3. Realitzar recerca etnogràfica des de la perspectiva comunitària centrant-la en els entorns més desfavorits visualitzant uns protagonistes que en aquesta no han tingut lloc ni veu, per a copsar pràctiques reeixides de vinculació de famílies estrangeres, o famílies amb escassos recursos econòmics i precarietat social, amb l'escola en termes de participació comunitària. En el seu anàlisi dels vincles escola i família Collet i Tort (2013) ja han aprofundit en la detecció de pràctiques escolars que faciliten la inclusió de totes les famílies. El que proposo és obrir el focus a una dimensió comunitària i de barri on les pròpies agrupacions de les famílies (des de les associacions de veïns, les associacions culturals per països d'origen, les associacions de dones, de comerciants, d'estudiants joves, o les religioses) puguin ser analitzades des de la mirada de subjectes polítics i valorar les seves actuacions en paràmetres comunitaris, sense perdre de vista l'eix de l'escola com a vertebrador de la comunitat.

Port de Sóller, abril de 2018

IV.



BIBLIOGRAFIA

- Abrams, L. S., & Gibbs, J. T. (2002). Disrupting the Logic of Home-School Relations: Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion. *Urban Education*, 37(3), 384–407. <https://doi.org/10.1177/00485902037003005>
- Albaigés, B., & Martínez, M. (2012). *Educació avui. Indicadors i propostes de l'Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Retrieved from http://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_38_WEB.pdf
- Albaigés, B., Selva, M., & Baya, M. (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. À. (2017). *La segregació escolar, gran assignatura pendent a Catalunya: com millorar les polítiques de tria i assignació d' escola per combatre la segregació escolar a casa nostra?* Barcelona.
- Alegre, M. À., Benito, R., & González, X. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats davant la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. (F. J. Bofill, Ed.). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Andreu, M. (2015). *Barris, veïns i democràcia. El moviment ciutadà i la reconstrucció de Barcelona (1968-1986)*. Barcelona: l'Avenç.
- Apple, M. W. (1998). Education and new hegemonic blocs: Doing policy the “right” way. *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/0962021980020021>
- Arasanz, A. (2011). Carta oberta als socis i amics de la Fapel. *Fapel News*.
- Arendt, H. (2015). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2010). Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of Sociology and Social Policy*.
- Ball, S. (2017). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In Collet, J. i Tort, A. (2017) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata ediciones.
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155–166. <https://doi.org/10.1108/01443331011033346>
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse*, 36(3), 306–313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Basols, M. (2011). Gobernanza: una mirada desde el poder. In M. Bassols y C. Mendoza (eds.), *Gobernanza. Teoría y prácticas colectivas*. México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de Seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *La educación en un mundo líquido*. Madrid: Paidós. Retrieved from <http://www.lecturalia.com/libro/77551/sobre-la-educacion-en-un-mundo-liquido>

- Bayo, C. (2016). On és el Departament d'ensenyament. *El Núvol*.
- Benito, R., & González, I. (2017). La planificació escolar davant la davallada demogràfica: governança de l'oferta o seguiment de la demanda? In *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016* (pp. 731–796). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Editorial Morata.
- Berstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Editorial Morata.
- Blasco, J., & Casado, D. (2011). Avaluació dels plans educatius d'entorn Barcelona. Retrieved from http://www.ivalua.cat/documents/1/17_05_2011_10_04_09_informe_PEE_def.pdf
- Bonal, X. (2007). Femení i plural: les diferents geografies entre la família i l'escola. In *Garreta, Jordi (2007) Relación familia escuela* (pp. 33–45). Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Bonal, X. (2012a). *El dret a l'educació a Catalunya*. Barcelona: UNICEF.
- Bonal, X. (2012b). *Municipis contra la segregació escolar Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Editorial mediterrània. Retrieved from <http://geps-uab.cat/sites/default/files/publicacions-adjunts/Municipis contra la segregacio.pdf>
- Bonal, X., & Albaigés, B. (2009). El dret a l'educació a Catalunya: significat i vulneracions. *Societat Catalana. Anuari 2009*, 75–105.
- Bonal, X., & Alegre, M. A. (2003). *Apropiacions escolars : usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Octaedro.
- Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 169–184. <https://doi.org/10.1080/14767720303916>
- Bonal, X., & Verger, A. (2017). Economía política de la educación en tiempos de austeridad: mecanismos de gestión de la crisis en la política educativa catalan. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 265–279. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56774>
- Bonal, X., Verger, A., & Zancajo, A. (2017). Making Poor Choices? Demand Rationalities and School Choice in a Chilean Local Education Market. *Journal of School Choice*, 11(2), 258–281. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286206>
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2005). La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). *Una Invitación a La Sociología Reflexiva*, 1–30.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Editorial siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Camacho, M. (2015). Vers una cultura de la innovació: reptes i oportunitats en el marc del sistema educatiu català. In Fundació Jaume Bofill (Ed.), *Vilalta, J (ed.) Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (pp. 105–138). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Carbonell, F. (2000). *Educació i immigració Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. (Fundació Jaume Bofill, Ed.). Barcelona: Editorial mediterrània. Retrieved from <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/305.pdf>
- Carbonell, J. (2016). Les tres primaveres pedagògiques. *El Diari de L'educació*.
- Castells, M. (1997). *La sociedad red. La era de la información*. Alianza.

- Retrieved from <https://www.casadellibro.com/libro-la-sociedad-red-vol-1/9788420642475/573276>
- Castells, M. (2015). *Redes de indagación y esperanza*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2017). La crisi de la democràcia: causes, conseqüències i possibilitats de reconstrucció. In *Discurs llegit en l'acte d'investidura doctor honoris causa de la UB, 19 de desembre de 2017*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos* (Cuadernos). Madrid: Centro de investigacions sociològiques.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J., & Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Revista de Profesorado*, 18(2), 7–33.
- Collet, J., & Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collet, J., & Tort, A. (2014). *Millors vincles, millors resultats? La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*. Document de treball FJB. Retrieved from http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Documentdetreball_4_MillorsVincles.pdf
- Collet, J., & Tort, A. (2017). *Escola, famílies i comunitat*. Barcelona: Editorial Octaedro. Retrieved from <https://www.octaedro.com/appl/botiga/client/img/80161.pdf>
- Comas, M. (2016). « Illes per un pacte » Cuando la sociedad civil se levanta y habla. *Educação, Sociedade E Culturas*, (49), 93–110.
- Comas, M. (2017). Mobilitzacions als col·legis per l'1-O: de quines comunitats educatives parlem? *El Diari de L'educació*. Retrieved from <http://diarieducacio.cat/mobilitzacions-als-collegis-11-ques-comunitats-educatives-parlem/>
- Comas, M., Abellán, C., Alcantud, A., & Escapa, S. (2014). *Llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola*.
- Comas, M., Abellan, C., & Plandiura, R. (2014). *Consells escolars i participació de les famílies a l' escola . Una lectura marcada per la LOMCE*.
- Comas, M., Escapa, S., & Abellan, C. (2014). *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comas, M., Escapa, S., Abellán, C., & Alcantud, A. (2013). *Més que un gra de sorra : les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya*. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2097964~S1*cat
- Comisión Europea. (2015). Estrategia Europa 2020. Retrieved December 29, 2017, from https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es
- Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. Madrid : Taurus (Santillana). Retrieved from http://cataleg.uab.cat/record=b1638177~S1*cat
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios?* Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_405662/mcf1de1.pdf
- Dahl, R. (2012). *La democracia*. Barcelona: Ariel.
- Del Pozo, J. M. (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. In *Bosc, E (ed.) (2008) Educación y vida urbana* (pp. 25–37). Barcelona: Santillana.
- Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

- Departament Ensenyament. (2012). *Escola i família, junts per l'educació*.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Feito, R., & López, J. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia editorial.
- Fernandez-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA A Methodological Critique of the PISA Evaluations, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>
- Fernández-Enguita. (1999). ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*.
- Fernández-Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos. escuela, familia y comunidad. In *Garreta, Jordi (2007) Relación familia escuela* (pp. 13–33).
- Ferrer, F. (dir. ., Castejón, A., Castel, J. L., & Zancajo, A. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterrània. Retrieved from <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/546.pdf>
- Feu, J., Canimas, J., Serra, C., Simó, N., & Lázaro, L. (2017). Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: dimensiones e indicadores. In *Collet, J. i Tort, A. (1917) La gobernanza escolar democrática*. Madrid: Morata ediciones.
- Foucault, M. (1994). La fonction politique de l'intellectuel. *Dits et Écrits; Gallimard*, 3, 109–114.
- Fraser, N. (2001). Recognition without ethics? *Theory, Culture and Society*, 18(2–3), 21–42. <https://doi.org/10.1177/02632760122051760>
- Fraser, N. (2012). *Sobre la justicia*. Barcelona: CCCB.
- Gairín, J., & Martín, M. (2004). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Estudios*.
- Garcés, M. (2013a). *El compromís*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània.
- Garcés, M. (2013b). *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Garcés, M. (2018). *Ciutat Princesa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Retrieved from <https://www.casadellibro.com/libro-ciudad-princesa/9788417088873/6373440>
- García Canclini, N. (2008). Comunicaciones, conocimiento y ciudad: un debate intercultural. In *Bosc, E (ed.) (2008) Educación y vida urbana* (pp. 159–169). Barcelona: Santillana.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escola*. Lleida: Editorial Pagès.
- Garreta, J. (ed). (2007). *La relacion familia-escuela*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida. Retrieved from https://issuu.com/enguita/docs/garreta_familia_escuela
- Garreta Bochaca, J. (2008). *La Participación De Las Familias En La Escuela Pública Las Asociaciones De Madres Y Padres Del Alumnado Jordi Garreta Bochaca*. Retrieved from www.ceapa.es
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. 2003. México: Gedisa editorial. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Goldthorpe, J. H. (2012). De vuelta a la clase y el estatus: por qué debe reivindicarse una perspectiva sociológica de la desigualdad social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 137, 43–58. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.137.43>
- González, I. (2015). Si vol ser metgessa, a quina escola ha d'anar? Entre l'escola plural i la desigual. *Diari de L'educació*.
- Granovetter, M. S. (1973). La fuerza de los vinculos débiles. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Haraway, D., & Harvey, D. (1995). Nature, politics, and possibilities: A debate and discussion with David Harvey and Donna Haraway. *Environment and Planning D: Society and Space*, 13.
- Harvey, D. (2013). *Ciudades reveldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urba-*

- na. Madrid: Akal editores.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations and States*.
- Hirschman, A. O. (1996). *Tendencias autosubversivas. Ensayos*. México: Fondo de cultura económica.
- Hymes, D. (1982). ¿Qué es la etnografía? In *Velsco Mailló, H., García-Castaño, J., Díaz de Rada, A. (1993) Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. (2013). *Desigualtat social i pobresa a la ciutat de Barcelona en temps de crisi*. Barcelona.
- Istance, D. (2012). *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Jones, O. (2012). *Chavs : la demonización de la clase obrera*. Barcelona: Capitán Swing.
- Lake, R. W. (1993a). Rethinking NIMBY. *American Planning Association*, 53(1), 87.
- Lake, R. W. (1993b). Rethinking NIMBY. *Journal of the American Planning Association*, 59(1), 87–94. <https://doi.org/Article>
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*. <https://doi.org/10.2307/3088916>
- Lareau, A. (2006). Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life by Annette Lareau: Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life. *American Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.1086/510036>
- Lareau, A. (2011). Concerted Cultivation and the Accomplishment of Natural Growth. In *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life* (pp. 1–13).
- Laval, C. (2005). Per què l'escola no és una empresa ?. *Debats d'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Levin, H. M. (2013). Privatitzar és la solució? : reptes i tensions del finançament de l'educació. *Debats d'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío : ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, Portal Jurídic de Catalunya (2009).
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education. *School Field*, 3(2), 131–164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Lynch, K., & Baker, J. (2006). Equality in education An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, vol 3(2), 131–164. <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Malinowski, B. (1986). Els argonautes del Pacífic Occidental. In *Els argonautes del Pacífic Occidental. Vol I.* (pp. 53–78). Barcelona: Edicions 62.
- Martí, J. (2017). *El poder corporativo en México. Un estudio de los impactos de las empresas transnacionales sobre la democracia y los derechos humanos*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Martínez-Celorio, X i Marín, A. (2016). *Crisi, descens social i xarxes de confiança Anàlisi longitudinal del PaD (2008- 2012)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Celorio, X. (2015). L'impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu. In J. M. Vilalta (Ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (pp. 375–411). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Celorio, X. (2017). *Innovació i equitat educativa*. Barcelona: Octaedro editorial.

- Martínez, Z., & Casado, B. (2013). *Acerca de opresiones, luchas y resistencias: movimientos sociales y procesos emancipadores*. Bilbao: Instituto Hegoa.
- Martinez, Z., Casado, B., & Ibarra, P. (2012). Movimientos sociales y procesos emancipadores. *Cuadernos de Trabajo Hegoa, UPV*, (57).
- Melucci, A. (1999a). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, D.F. : El Colegio de México. Retrieved from http://cataleg.uab.cat/iii/encore/record/C__Rb1624585__Smelucci accion colectiva__Orighresult__U__X2?lang=cat&-suite=def
- Melucci, A. (1999b). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Fondo de cultura económica.
- Mills, C., & Gale, T. (2004). Parent Participation in Disadvantaged Schools: Moving beyond Attributions of Blame. *Australian Journal of Education*, 48(3), 268–281. <https://doi.org/10.1177/000494410404800305>
- Mirieu, P. (2008). La educación permanente una opción política. In *Bosc, E (ed.) (2008) Educación y vida urbana* (pp. 253–262). Barcelona: Santillana.
- Mirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Sin fines de lucro. por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.
- Ogbu, J. U. (1981). Etnografía escolar una aproximación a nivel múltiple. In *Velasco Maillo, H., García-Castaño, J., Díaz de Rada, A. (1993) Lecturas de antropología para educadores* (p. 145 a 174). Madrid: Editorial Trotta.
- Olalla, P. (2018). *De senectute politica. Carta sin respuesta a Cicerón*. Barcelona: Editorial Acanalado
- Parroquials, F. d'escoles. (2000). FEP_caracter_propi.pdf.
- Pennac, D. (2009). *Mal d'escola*. Barcelona: La Butxaca.
- Pietikainen, S., Ball, S., & Vincent, C. (2004). Metropolitan mothers: mothers, mothering and paid work. *Women's Studies International Forum*, 27(5–6), 571–587.
- Pisarello, G. (2011). *Un largo termidor. La ofensiva del constitucionalismo antidemocrático*. Madrid: Trotta.
- Putman, R. (2011). *Para que la democracia funcione. las tradiciones cívicas en la Italia moderna*. Madrid: CIS, clásicos contemporáneos.
- Reales, L. (2002). L'efecte NIMBY (o LULU) i la comunicació ambiental. Sabadell: Sabadell Universitat.
- Reay, D. (2004). "It"s all becoming a habitus": beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Reay, D. (2005a). Beyond Consciousness? *Sociology*. <https://doi.org/10.1177/0038038505058372>
- Reay, D. (2005b). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52, 57–74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x>
- Reay, D., & Ball, S. J. (1998) "Making their Minds Up": family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24, 431–448. <https://doi.org/10.1080/0141192980240405>
- Riu, F. (2001). El dret a l'educació. *Sectetariat Escola Cristiana de Catalunya*.
- Rochex, J.-Y. (2011). Evolució de les polítiques d'educació prioritària davant del repte de la igualtat. *Debats d'educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- Sánchez-Miret, C., & Quintana, N. (2005). Les classes socials a Catalunya . Desigualtats en les condicions de vida dels grups socials. In *Fundació Jaume Bofill (Ed.), Pineda, Laia (dir.) Estructura social i desigualtats a Catalunya* (pp. 51–214). Barcelona: Editorial Mediterrània.

- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. http://xtec.gencat.cat/web/contenut/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf
- Santos, B. de Sousa. (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de cultura económica.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos*. Buenos Aires: Katz editores.
- Savage, M. (2000). *Class analysis and social transformation*. Buckingham [etc.] : Open University Press. Retrieved from <http://cataleg.uab.cat/record=b1617555~S1>
- Savage, M., Devine, F., Cunningham, N., Taylor, M., Li, Y., Hjellbrekke, J. & Miles, A. (2013). A New Model of Social Class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment. *Sociology*, 47(2), 219–250. <https://doi.org/10.1177/0038038513481128>
- Savage, M., Warde, A., & Devine, F. (2005a). Capitals, assets, and resources: Some critical issues. *British Journal of Sociology*, 56(1), 31–47. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2005.00045.x>
- Sen, A. (1979). Equality of what? *Tanner Lectures on Human Values*, 1, 195–220. <https://doi.org/10.1093/0198289286.003.0002>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, R. (2008). A la deriva. In *Bosch, Eulàlia (ed.) (2008) Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades educadoras* (pp. 169–185). Barcelona: Santillana.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 1(334), 165–176.
- Síndic de Greuges. (2016). *La segregació escolar a catalunya (ii): condicions d'escolarització*. Barcelona. [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe segregacio escolar_II_condicions_escolaritzacio_def.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_def.pdf)
- Sintes, E. (2012). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Spindler, G. (1982). La transmisión de la cultura. In *Velsco Maillo, H., García-Castaño, J., Díaz de Rada, A. (1993) Lecturas de antropología para educadores* (p. 195 a 205). Madrid: Editorial Trotta.
- Subirats. (2012). Doceava Conferencia Internacional Karl Polanyi, 1–20.
- Subirats, J. (2000). Explorando el espacio público como bien común . Debates conceptuales y de gobierno en la ciudad fragmentada .
- Subirats, J. (2011). *¿Otra sociedad otra política? De «no nos representan» a la democracia de lo común*. Barcelona: Icaria editorial.
- Subirats, J. (2012). Algunas ideas sobre política y políticas en el cambio de época: Retos asociados a la nueva sociedad y a los movimientos sociales emergentes. *Interface: A Journal for and about Social Movements*, 4(1), 278–286.
- Subirats, J. (2014). Si la innovación social es la respuesta , ¿ cuál era la pregunta ? Los debates en torno a la sostenibilidad de, 49–56.
- Subirats, J. (2017). Notas sobre principios y estartègias de una gobernanza educativa y democrática de lo cimún en el cambio de época. In *Collet, J. i Tort, A. (2017) La gobernanza escolar democrática* (pp. 65–84). Madrid: Morata ediciones.
- Subirats, M. (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en los albores del siglo XXI*. Barcelona: editorial UOC.
- Subirats, M., López Roldán, P., & Sánchez, C. (2010). Clases i grups socials a la Regió Metropolitana de Barcelona. *Papers: Regió Metropolitana de Barcelona: Territori, Estratègies, Planejament*, 52, 8–37.
- Tarabini, A. (2016). Les omissions de la innovació educativa: on queden les desigualtats? *El Diari de L'educació*.

- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., Bonal, X. (dir), Constans, M., Kliczkowski, F., & Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tarabini, A., Fontdevila, C., Curran, M., Montes, A., Parcerisa, L., & Rambla, X. (2015). Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes, 47.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2017). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765>
- Tedesco, J. C. (2008). Educación y sociedad justa. In Bosch, Eulàlia (ed.) (2008) *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades educadoras* (pp. 169–183). Barcelona: Santillana.
- Tedesco, J. C., & López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*.
- Termes, A., Verger, A., & Bonal, X. (2017). Mitos Y Asunciones De Las Escuelas Chárter: Un Análisis De Los Colegios En Concesión De Bogotá. *Educação & Sociedade*, (0), 1–24. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017173097>
- Torres Sánchez, M. (2004). El capital social en las asociaciones de madres y padres: formación, desarrollo e institucionalización.
- Touraine, A. (2001). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de cultura económica.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía : un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- UNESCO. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta*. Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- Vallespín, F. (2003). Un Nuevo espacio público: la democracia mediática. In Arteta, A; García Guitián, E; Máiz, R. (2003) *Teoría política: poder, moral, democracia* (pp. 462–477). Madrid: Alianza editorial.
- Van Zanten, A. (2009). Les choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégation scolaires. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 180, 24–35. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0024>.
- Van Zanten, A. (2003). Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools : reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology Of Education*, 13(2), 107–124. <https://doi.org/10.1080/09620210300200106>
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155–169. <https://doi.org/10.2304/eerj.2005.4.3.1>
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245–278. <https://doi.org/>
- Van Zanten, A. (2009). Choisir son école. *Stratégies Familiales et Médiations Locales*.
- Van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora Débats/jeunesses*, 3(56), 35–47.
- Vargas, J. G. (2003). La teoría de la acción colectiva, sociedad civil y los nuevos movimientos sociales en las nuevas formas de gobernabilidad en latinoamérica. *Espacio Abierto*, 12, 523–537.

- Velasco Maillo, H., García Castaño, J., & Díaz de Rada, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- Verger, A., Curran, M., & Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: El caso de la nueva gestión pública. *Educação & Sociedade*, 36(132), 675–697.
- Villasante, T. R. (2017). *Democracias transformadoras*. Madrid: El viejo topo.
- Vincent, C. (2014). Padres y maestros hacia el diálogo. *Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 18(2).
- Vincent, C., Rollock, N., Ball, S., & Gillborn, D. (2013a). Raising Middle-class Black Children: Parenting Priorities, Actions and Strategies. *Sociology*, 47(3), 427–442. <https://doi.org/10.1177/0038038512454244>
- Viñao, A. (2011). Acció social, participació i coresponsabilitat: tres models de relacions escola-família a Espanya, segles XX i XXI. In *Tort, A i Collet, J (2011) Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació jaume Bofill.
- Viñao, A. (2017). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España. In *Collet, J. i Tort, A. (1917) La gobernanza escolar democrática* (pp. 41–65).
- Wilcox, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In *Velsco Maillo, H., García-Castaño, J., Díaz de Rada, A. (1993) Lecturas de antropología para educadores* (p. 95 a 127). Madrid: Editorial Trotta.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wolcott, H. (1985). Sobre la intención etnográfica. In *Velsco Maillo, H., García-Castaño, J., Díaz de Rada, A. (1993) Lecturas de antropología para educadores* (p. 145 a 174). Madrid: Editorial Trotta.
- Wright-Devine, P., & Howes, Y. (2010). Disruption to Place Attachment and the Protection of Restorative Environments: A Wind Energy Case Study | Tethys. *Journal of Environmental Psychology*, 30(3), 271–280.
- Zizek, S. (2012). *¡Bienvenidos a tiempos interesantes!* Nafarroa: Txalaparta.

V.

ANNEXOS

Annex I: variables codificació

Es presenta a codificació l'arbre de variables dissenyat amb el sofward de codificació Atlas TI¹⁰⁶. Es tracta de descriptors de l'entrevistat o de la situació que es recull. És informació tancada que descriu la mostra. Apareixen etiquetant cada un dels registres.

1. Tipologia de document

- 1.1. IC_Entrevistes informants clau: context/comunitat educativa
- 1.2. EP_Entrevistes en profunditat a mares i pares d'alumnes, biogràfiques
- 1.3. OP_Observació participant.
 - 1.1.1. Reunions de la Plataforma
 - 1.1.2. Assemblees de l'Ampa
 - 1.1.3. Junta de l'Ampa
 - 1.1.4. Jornades de portes obertes
 - 1.1.5. Assemblea groga
 - 1.1.6. XEI_insubmissió a les proves externes
 - 1.1.7. Espais institucionals

1. Rol de l'entrevistat

106 Haig d'agrair en aquest apartat la col·laboració desinteressada de Carlos Abellán, antropòleg, professor, i associat a la Universitat Rovira i Virgili, membre de l'equip del projecte Famílies amb veu de la Fundació Jaume Bofill, per ajudar-me en la codificació, els creuaments i l'anàlisi de les dades amb una eina informàtica que per mi era desconeguda.

- 1.1. Director/a escola
 - 1.2. President/a o representant junta Ampa
 - 1.3. Tècnic/a
 - 1.4. Membre Plataforma per l'escola pública del Poblenou
 - 1.5. Activista altres moviments . *Inclou FAPAC, Coord. Nou barris, Assemblea Grogà, Amics pau Claris i Illes per un pacte*
- 2. Progenitor**
- 2.2. Mare
 - 2.3. Pare
- 3. Nombre de fills**
- 1.1. Fill/a únic
 - 1.2. Dos
 - 1.3. Tres
 - 1.4. Quatre
- 4. Nivell estudis que està cursant el seu fill/fills**
- 4.1. Infantil
 - 4.2. Infantil i primària
 - 4.3. Primària
 - 4.4. Primària i secundària
 - 4.5. Secundària
- 5. Escola/institut dels fills (pot haver-hi resposta múltiple; llistat de totes les escoles de la zona)**
- 6. Extraescolars (no pot haver-hi resposta múltiple. Triar una de les dues opcions que la família prioritza)**
- 6.1. Activitats de creixement integral (artístiques, esportives, lleure educatiu, cultura popular)
 - 6.2. Activitats acadèmiques (per la millora del rendiment en anglès, matemàtiques)
- 7. Estructura de la llar**
- 7.1. Monoparental
 - 7.2. Pare, mare i fills
 - 7.3. Pare, mare, fill i altres membres
- 8. Habitatge**
- 8.1. Pis de propietat casc antic Poblenou
 - 8.2. Pis de propietat zona nova Poblenou
 - 8.3. Pis de lloguer casc antic Poblenou
 - 8.4. Pis de lloguer zona nova Poblenou
 - 8.5. Pis de propietat fora del Poblenou
 - 8.6. Pis de lloguer fora del Poblenou
- 9. Fracció de classe¹⁰⁷**
- 9.1. Classe mitjana assalariada 1

¹⁰⁷ Segons la classificació de Cristina Sánchez (PANEL PAD 2005)

- 9.2. Classe mitjana assalariada 2
- 9.3. Classe mitjana assalariada 3
- 9.4. Classe mitjana propietària 4
- 9.5. Classe treballadora

10. Estudis de la mare¹⁰⁸

- 10.1. Secundària
- 10.2. Cicle formatiu de grau mitjà
- 10.3. Cicle formatiu de grau superior
- 10.4. Universitaris

11. Estudis del pare

- 11.1. Secundària
- 11.2. Cicle formatiu de grau mitjà
- 11.3. Cicle formatiu de grau superior
- 11.4. Universitaris

12. Situació laboral de la mare¹⁰⁹

- 12.1. No treballa
- 12.2. Treball a temps parcial
- 12.3. Treballa a temps complet

13. Situació laboral del pare

- 13.1. No treballa
- 13.2. Treball a temps parcial
- 13.3. Treballa a temps complet

14. Origen de la família materna

- 14.1. Catalans

108 Malgrat és una variable que queda agregada en la fracció de classe, l'hem deixada perquè informa de "preparació per a la participació" i "capital social".

109 Deixem aquesta variable, inclosa a fracció de classe, perquè informa de "temps disponible per a participar a l'AMPA o en les accions dels moviments".

14.2. Immigració espanyola anys cinquanta

14.3. Estranger

15. Origen de la família paterna

15.1. Catalans

15.2. Immigració espanyola anys cinquanta

15.3. Estranger

16. Llengua que es parla a casa

16.1. Català

16.2. Castellà

16.3. Bilingüe català-castellà

16.4. Altres

17. Trajectòria d'associacionisme

17.1. No associacionisme

17.2. Lleure educatiu i cultura popular

17.3. Cristians de base

17.4. Activisme social

17.5. Sindicalisme

17.6. Independentisme

18. Opció política

18.1. En Comú/Iniciativa

18.2. ERC/CUP

18.3. PSC

18.4. Convergència

19. Model pedagògic de l'escola

19.1. Nivell d'innovació baix

19.2. Nivell d'innovació mig

19.3. Nivell d'innovació alt

20. Composició social de l'escola

- 20.1. Complexitat mínima
- 20.2. Complexitat baixa
- 20.3. Complexitat mitja
- 20.4. Complexitat alta
- 20.5. Complexitat màxima

21. Model de participació de l'escola

- 21.1. Nivell de democràcia alt
- 21.2. Nivell de democràcia mig
- 21.3. Nivell de democràcia baix

22. Famílies associades a l'Ampa

- 22.1. Més del 80%
- 22.2. Entre el 80% i el 60%
- 22.3. Menys del 60%

23. Dinamisme de l'Ampa

- 23.1. Molt activa
- 23.2. Activa
- 23.3. Poc activa

24. Participació a l'Ampa

- 24.1. Alta
- 24.2. Mitja
- 24.3. Baixa

Annex II: fracció de classe

Fracció de classe	Classe mitjana propietària 4 <i>Empresaris i autònoms amb condicions de vida molt diverses</i>	Classe mitjana assalariada 3 <i>Bona posició econòmica i sòlida; fills en edat de criança.</i>	Classe mitjana assalariada 2 <i>Parelles amb fills grans amb una situació econòmica i laboral fràgil</i>	Classe mitjana assalariada 1 <i>Joves (25-40) que s'estan posicionant en el mercat</i>
Ingressos*	31.555 € 3.000€ a 7.000€ al mes	41.336 € 5.001€ a 7.000€ al mes	21.656 € 2.001€ a 3.000€ mes	26.214 € 3.001€ a 5.000€ mes
Professió mare*	Empresaris i 41% autònoms (treballadors per compte propi)	tècniques qualificades mitjanes i altes. Algunes directives	Treballadores manuals treballadores de serveis	tècniques mitjanes treballadores de serveis qualificades.
Professió pare*	Empresaris i 41% autònoms (treballadors per compte propi)	tècnics qualificats mitjans i alts. Alguns directius.	Treballadors manuals Treballadors qualificats de la indústria	tècnics mitjans treballadors industrials qualificats
Situació laboral mare*	Empresaris i autònoms	bona posició no precari no atur empresa pública Dificultats conciliació	Jornada completa Dificultats conciliació	Bona posició a la feina Càrrecs intermitjos Poc atur Dificultats conciliació
Situació laboral pare*	Empresaris i autònoms	bona posició no precari no atur empresa pública Dificultats conciliació	Jornada completa Dificultats conciliació	Bona posició a la feina Càrrecs intermitjos Poc atur Dificultats conciliació
Habitatge	Propietat, hipoteca 20% té un local comercial en propietat Molts voldrien viure en un altre habitatge però no ho poden pagar	el 45% de les llars està pagant hipoteca	Lloguer, 33% hipoteca 38% no li agrada l'habitatge on viu.	compra recent hipoteca, nivell d'endeutament alt
Estudis mare	Primaris i secundaris 14% un dels dos membres de la parella té estudis universitaris	75% almenys un dels membres de la parella té estudis universitaris	Primaris i secundaris	19% tots dos tenen estudis secundaris. 23% un dels dos membres de la parella té estudis universitaris.
Estudis pare	Primaris i secundaris 14% un dels dos membres de la parella té estudis universitaris	75% almenys un dels membres de la parella té estudis universitaris	Primaris i secundaris	19% tots dos tenen estudis secundaris 23% un dels dos membres de la parella té estudis universitaris.

Nivell de vida		Té la millor situació econòmica; més capital social i accés a les TIC	47% de les llars arriba a fi de mes amb dificultat 44% té privacions en el consum de béns	Bona situació econòmica. La despesa en habitatge i educació no és un problema
Llengua parlada casa	53% català 12% bilingüe català / castellà	Català i 28% també usa habitualment altres llengües que no són ni el català ni el castellà	60% castellà	50% castellà
Estructura llar	Parella amb fills majoritàriament majors de 16	Parelles amb fills de totes les edats. 30% fills únics	Parelles amb fills majors de 16. 8% monoparentals	Parelles amb fill petits
Organització domèstica	La feina i la vida es barregen pel negoci familiar. Les tasques domèstiques recauen en la dona. 32% personal extern per resoldre les dificultats de criança i conciliació	Compartit entre pare i mare. I molt sovint delegat a una persona externa.	75% recau en les dones	45% repartit homes i dones. Pare i mare es coresponsabilitzen dels fills malgrat la mare se n'ocupa més.
Origen fam. materna	61% és nascut a Catalunya	És el grup més català en origen i en llengua	Estat espanyol	Els han nascut a Catalunya però els pares origen espanyol
Origen fam. paterna	61% és nascut a Catalunya	És el grup més català en origen i en llengua	Estat espanyol	Els han nascut a Catalunya però els pares origen espanyol
Tendència política	Centre i centre dreta Bastant catalanista	Esquerra i centre-esquerra. Comparativament són els més catalanistes. Creuen que el govern ha de garantir el benestar	Esquerra i centre-esquerra. 50% tant català com espanyol, 13% només es considera espanyol.	Esquerra i centre-esquerra el 13% se senten més espanyols que catalans, el 45% igual d'espanyols que catalans i el 28% més catalans que espanyols
Educació dels fills (afegir la variable expectatives i model de criança)	Opten per la privada concertada	Inverteixen molt en educació complementària, afegida a l'escola pública que han triat per opció.	Escola pública majoritària per raons econòmiques. Pensen que els fill tindran un futur millor que el seu.	Estan satisfets amb l'educació que reben els fills. Alta participació a l'escola. 28% creu que als seus fills el futur els anirà pitjor que a ells

* Apareixen ombrejades les dades de l'enquesta Panel del PAD onada 2005 que he actualitzat a partir de les dades de l'enquesta FAV 2014 (com que eren mitjanes mensuals, en gris he fet el càlcul *12 mesos per donar les mitjanes anuals). (Sánchez-Miret & Quintana, 2005)

Annex III: guió entrevistes a equips directius i representants de l'AMPA

1er BLOC: Sobre el propi centre educatiu (des de la perspectiva de la direcció o bé des de la perspectiva de l'Ampa)

1. Quins són els trets distintius de la teva escola? PEC, història, tarannà, equipament, oferta, resultats... on posa l'accent?
2. Quina és la composició social de les famílies? Com ha evolucionat?
3. Quina política de participació de les famílies duu a terme?
 - a. Coordinació amb l'AMPA (freqüència i estil de reunions)
 - b. Reunió inici de curs, tutories
 - c. Pares delegats
 - d. Comissions mixtes
 - e. Consell escolar
 - f. Gestió de la informació (web, bloc, circulars, watzap, facebook)
4. Quina valoració fa de la participació de les famílies a l'escola?
5. Amb els pares i mares d'orígens culturals diferents es fa alguna actuació específica?
6. Amb quines entitats, xarxes, té relació l'escola?
7. Com us ha anat el procés d'escolarització pel curs 2015-16? Quina valoració fa de les accions de l'administració en aquest sentit.
8. Com preveu el procés d'escolarització del curs vinent?

2n BLOC: Sobre la capacitat d'incidència de les famílies a nivell general, en el sistema

1. Al teu entendre, que caldria fer per a una escolarització equilibrada que millorés la igualtat d'oportunitats educatives?
 - a. Limitacions en l'accés (zones d'escolarització més reduïdes, menys opcions...)
 - b. Treure el suc a les eines de gestió com reducció o ampliació de ratios, gestió de vacants, matrícula viva, reserves NEE.
 - c. Projectes d'escola potents que evitin la fuga (tipus magnet)
2. Com valora la capacitat de resposta de les AMPA front les retallades.
 - a. Quins serveis ofereix l'AMPA, com els finança, ha notat disminució de la participació per manca de recursos econòmics?
 - b. Fins a quin punt s'han articulats fons de solidaritat?
 - c. Hi ha gestió cooperativa dels recursos (socialització de llibres de text, intercanvi de material escolar, etc)?
 - d. Es fan accions de servei voluntàries i gratuïtes?
 - e. Fins a quin punt la desinversió educativa es manté en l'agenda de reivindicacions?
3. Respecte la capacitat de mobilització i incidència de les famílies.
 - a. Quina agenda marca avui les reivindicacions de les famílies de l'escola pública? La LOMCE, les retallades, la manca de places?
 - b. De quines estratègies organitzatives s'han dotat les AMPA per a millorar la seva capacitat d'influència?
 - c. Quines aliances han articulats?
 - d. Quins sectors socials lideren i quins queden fora del procés en cada un dels punts crítics?
4. Quina orientació es dona a les accions de l'AMPA
 - a. L'AMPA està fent accions orientades a la millora de la qualitat educativa de la pròpia escola?
 - b. Fa pressió per tal d'assegurar un itinerari de qualitat pels "nostres fills"?
 - c. L'AMPA s'implica en reivindicacions de política educativa més enllà de les que afecten a la pròpia escola?

5. Conseqüències de la mobilització
 - a. L'administració ha fet cas de les reivindicacions de les famílies? Si/no amb quins arguments. - - - S'ha resolt el conflicte que havia originat la mobilització?
 - b. Quins efectes ha tingut un episodi d'activisme en el mig i llarg termini de l'activitat associativa?
 - c. Quins efectes diferencials han tingut les mobilitzacions per famílies de classe i d'orígens diversos?

6. La classe social com a condicionant de les estratègies objectius de la mobilització.
 - a. Quin és el perfil social dels pares més participatius a l'AMPA?
 - b. Quins pares van participar en cada una de les mobilitzacions?
 - c. Heu establert alguna actuació per tal d'incloure i motivar a l'acció a les famílies d'altres orígens socials i culturals?

Annex IV: guió entrevistes en profunditat a membres actius de moviments educatius

1er bloc: l'educació dels fills

- Quants fills tens: edats, curs que fan, escola on van
- Perquè vas triar aquesta escola?
 - o Fa molt que viu al barri?
 - o Teniu informació d'entorn de les escoles?
- Estàs content/a amb l'escola? (clima, projecte educatiu, nivell de resultats, etc.)
- Que hauria de passar per a que et plantejessis canviar d'escola?
- Fan activitats extraescolars?
 - o Més lúdiques o més acadèmiques
 - o De l'AMPA o privades?
- Ajudes als teus fills amb els deures? Parleu de notes?

2n bloc: participació a l'AMPA

- Des de quan estàs a l'AMPA?
- Que et va empènyer a participar?
- Quina valoració en fas?
- Abans d'estar a l'Ampa havies participat en activitats associatives o de voluntariat? Accions reivindicatives?

3r bloc: participació a la Plataforma per l'educació pública al Poblenou

- Com és que fas el salt de l'Ampa a la Plataforma?
- Com valores l'activitat de la plataforma durant aquest curs ?
 - o Conflicte entre els interessos particulars de les escoles i l'interès comú
 - o Aparició de noves famílies quan hi ha temes particulars (fills únics, P3 de llacuna)
 - o Dinàmica de les reunions, resultats, relació amb l'administració

4t bloc: perfil social

- Estudis i professió teu i de la teva parella
- Qui viu a casa Habitatge i de propietat o de lloguer 2a residència Origen dels pares; llengua que es parla a casa Consums culturals (cinema, teatre, llibres) Nivell de renda: ingressos mensuals. Què vas votar? Estàs afiliat a algun partit o sindicat? Annex V: p

autes observació de les jornades de portes obertes

e
s. Febrer-març 2016 El lloc que ocupa aquell centre educatiu en el mercat educatiu local

Nombre de famílies que assisteixen Històric de demanda: és un centre

amb més demanda que oferta o pel c

ontrari queden bacants. Això ho sabrem amb dades estadístiques del

Consorci i també amb la preocupació de les famílies per saber si tindran plaça

Annex V: pautes per a l'observació de les jornades de portes obertes. Febrer-març 2016

1. El lloc que ocupa aquell centre educatiu en el mercat educatiu local

- 1.1. Nombre de famílies que assisteixen
- 1.2. Històric de demanda: és un centre amb més demanda que oferta o pel contrari queden bacants. Això ho sabrem amb dades estadístiques del Consorci i també amb la preocupació de les famílies per saber si tindran plaça (si és un centre molt demanat acaben depenent d'un sorteig). Observar si es fan preguntes respecte les possibilitats de tenir plaça.
- 1.3. Punts forts que "ven" l'equip directiu; quins són els seus trets distintius: equipament, projecte educatiu, serveis complementaris com menjador o extraescolars, clima, bons resultats...
- 1.4. La implicació de les famílies a través de l'AMPA apareix com a punt fort? Algun representant de l'AMPA agafa la paraula al llarg de la visita de portes obertes? La direcció del centre esmenta l'AMPA com a puntal de l'escola?
- 1.5. Descriure l'acte de portes obertes: és una reunió? És una mostra de treballs o projectes escolars? Hi ha esmorzar? Hi participen els alumnes? És parla més d'un idioma? Com és el clima institucional? Molt formal, informal, acollidor...

2. Quina tipologia de famílies estan interessades en aquell centre

- 2.1. Observant, i escoltant les preguntes que fan les famílies podem intentar deduir:
 - 2.1.1. en quin idioma s'expressen majoritàriament
 - 2.1.2. si són autòctones o immigrades
 - 2.1.3. si són de classes mitjanes o treballadores
 - 2.1.4. si tenen estudis superiors o elementals
 - 2.1.5. si tenen una expertesa en temes educatius o tenen poca informació
 - 2.1.6. si són del barri del Poblenou
- 2.2. En el cas de les escoles estaria bé esbrinar si venen en grup d'una escola bressol; en el cas dels instituts saber si venen en grup d'una primària.

3. Quines expectatives tenen les famílies respecte a l'escola

- 3.1. si els preocupen qüestions pràctiques (horaris, serveis, proximitat) o pedagògiques (edat en que s'introdueix la llengua estrangera, agrupacions d'alumnes, treball per projectes...)
- 3.2. si tenen un to exigent (per exemple en la situació de barracons provisionals o en la previsió de bolets en altres centres) o un to pacient.
- 3.3. Si els que agafen la paraula coincideix que són les famílies mobilitzades en la plataforma o en les Ampes més actives o no.

Annex VI: Sessions d'observació participant realitzades curs 2015-16

Data	Esdeveniment	Participants	Agenda	Lloc
29/10/15 18h-20h	Sessió informativa de la gerència del CEB i el nou equip de govern municipal del districte amb la Plataforma	2 Representants CEB 4 Representants districte 12 membres Plataforma	L'administració rendeix comptes de la construcció dels centres previstos i del model d'adscripció única	Casal de barri de Diagonal Mar
04/11/15 19:30-21h	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	12 membres Plataforma 2 representants iniciativa pro-refugiats	Reacció a la reunió amb l'administració de la setmana passada. Preparació acte Pallasos sense fronteres pro-refugiats	Casal de barri del Poble-nou
16/11/15 20:30-22h	Assemblea AMPA Escola de l'Est	75 pares i mares de l'escola	Informació nou institut i adscripcions. Activitat comissions	Sala polivalent de l'Escola de l'Est
17/11/15 18:30-19:30	Assemblea de l'AMPA Institut de l'Est	7 pares i mares	Renovació de la junta. Estratègies per incrementar la participació de les famílies novingudes	Saleta de l'AMPA de l'institut de l'Est
18/11/15 19:30-21h	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	19 membres de la Plataforma	Estratègies de pressió per les obres. Presa de posicions sobre l'adscripció	Casal de barri del Poble-nou
02/12/15	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	13 membres de la Plataforma	Es reclama una reunió al CEB abans de Nadal. No s'aconsegueix consens sobre les adscripcions	Casal de barri del Poble-nou

14/12/15 19h-20:30	Reunió junta de l'AMPA Institut del Centre	8 pares i mares de la junta	Polèmica pel nivell de batxillerat vinculat a resultat de les PAU Debat adscripció única	Sala de l'AMPA institut del Centre
17/12/15 19h-21h	Assemblea extraordinària Escola del Centre-Nord	50 pares i mares	Oposició a l'adscripció única i pressió per mantenir l'itinerari amb l'institut del Centre	Gimnàs de l' Escola del Centre-Nord
21/12/15 18h-20h	Sessió extraordinària del Consell escolar de districte	Presideix el regidor del districte. Membres del districte, del CEB i inspecció 80 persones	Presentació del model d'adscripció única. Reacció de les AMPA i de la Plataforma que evidencia dissens	Seu del districte de Sant Martí, sala de plens
20/01/16	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	12 membres Plataforma	Redacció comunicat a les famílies amb la informació i el posicionament respecte l'escolarització 2016-17	Casal de barri del Poble-nou
21/01/16 20h-21h	Junta AMPA Escola del Centre	3 membres de la junta	Pla de treball de la nova junta. Posicionament de l'escola en temes d'escolarització del barri	Saleta de l'AMPA de l'escola del Centre
22/01/16 16h-18h	Junta FAPAC	4 membres de la Junta	Agenda política pre-inscripció 2016-17 Posicionament contra la segregació	Seu FAPAC c. Cartagena
23/01/16 Dissabte 10h-14h	Assemblea Grogà Catalunya	40 persones (representants d'Ampes, joves estudiants, mestres representant sindicats)	Agenda política: reunió nova consellera. ILP contra la LEC i la LOMCE Oposició a les proves externes Vinculació amb altres moviments educatius	Escola Ernest Lluch al barri de la Torrassa, l'Hospitalet
09/02/16 18h-20h	Reunió informativa de presentació de l'oferta escolar pel curs vinent a càrrec del Consorci, el districte i la inspecció	120 pares i mares a la sala més de 80 que queden fora per manca d'aforament	Informació oferta definitiva pre-inscripció. Polèmica per l'adscripció única als 4 instituts de la zona inclòs l'institut de l'Est.	Centre cívic can Saladrigas. Sala d'actes
17/02/16	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	13 membres de la Plataforma. 1 mare Fills únics	Reaccions a la proposta de bolets, manca de places, adscripcions i estratègies de pressió	Casal de barri del Poble-nou

Febrer- Març 2016	Jornades de portes obertes (observació participant realitzada amb la col·laboració de dues estudiants de 4t de sociologia)	Pares i mares del barri	Conèixer l'estratègia de màrqueting de cada escola: quins punts forts destaca; quines famílies vol atreure i com ho fa. I la participació de l'AMPA. Valorar el nivell de demanda.	Escola del Centre (3 març) Escola de l'Est (6 març) Escola del Sud-Oest (10 març) Escola del Nord (31 de març) Institut del Centre (25 de febrer) Institut de l'Est (22 febrer) Institut del Sud-est (5 febrer) Institut del Nord-Oest (12 febrer a Can Felipa)
27/03/16 10h-14h	Jornada per l'escola Pública a Gràcia Organitza: Assemblea groga de Gràcia i la Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE (XEI)	50 persones, mares (18), pares (5), mares o pares que alhora són Mestres (11), mestres (5).	Debat amb experts sobre avaluació. Taller participatiu per una acció de protesta a Gràcia	Casal de barri La Violeta. Sala d'actes
09/03/16	Reunió Assemblea Grogas de Gràcia	7 membres Assemblea Grogas	Valoració jornada contra les proves externes. Demanda nou institut Connexió amb altres mobilitzacions del barri	Centre Cívic la Fontana
09/03/16	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	15 membres Plataforma	Ampliació línies escolars. Presentació equip i projecte del nou institut Reunió pendent comissió seguiment obres	Casal de barri del Poble-nou
30/03/16	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	12 membres Plataforma 2 persones (observadors) comunitat educativa Sant Andreu	Mapa escolar al Poblenou Retorn comissió seguiment obres	Casal de barri del Poble-nou
05/04/16	Reunió de la XEI (Xarxa d'escoles insubmises) al Poblenou	18 persones de les quals 8 són de la Plataforma Una representant de la XEI de Gràcia	Mobilitzar les escoles del Poblenou per a fer insubmissió a les proves externes "de la LOMCE"	Casal de barri del Poble-nou, Sala d'actes

13/04/16	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	12 membres Plataforma 2 membres coordinadora Ampes Eixample	Presentació mapa escolar Eixample Seguiment insubmissió a les proves	Casal de barri del Poble-nou
04/05/16	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	9 membres Plataforma 7 pares i mares de P3 que no han entrat a l'escola volguda	Mobilitzacions a Barcelona per la manca de places públiques. Debat sobre el dret de triar escola i la segregació: "hi ha vacants"	Casal de barri del Poble-nou
18/05/17	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	8 membres Plataforma	Seguiment dels punts de reivindicació i respostes de l'administració	Casal de barri del Poble-nou
01/06/16	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	7 membres de la Plataforma 15 pares i mares implicats en el conflicte del Nou institut o places de P3	Debat sobre l'eficàcia de les mesures de pressió davant l'administració. Exigències dels "nous"	Casal de barri del Poble-nou
15/06/16	Reunió ordinària quinzenal de la Plataforma per l'escola pública del Poblenou	15 membres de la Plataforma (incloses les noves incorporacions)	CAmpanya de comunicació al barri "Per un ensenyament públic inclusiu i de qualitat" denunciant la manca de places.	Casal de barri del Poble-nou
10/10/16	Reunió informativa Districte, CEB amb membres de la Plataforma	Representants districte Direcció nou institut Nord-Oest 22 membres de la Plataforma	Estat de situació de les obres, les ampliacions de places previstes, amb l'inici de curs escolar. Reclam d'un tractament unitari mitjançant la Plataforma.	Mòduls provisionals del nou institut del Nord-Oest

1 Recordem que la diversitat cultural representada pel poble gitano (i que en aquest centre és considerable) no queda contemplada ni en el registre d'alumnat estranger ni en cap altra tipologia, malgrat ser un factor de segregació escolar clau en la presa de decisions de les famílies de classes mitjanes.

2 Barri o Retallades, escola Pública... és la comissió que s'ocupa de reivindicar millores i els seus membres acostumen a ser els que participen a la Plataforma per l'escola Pública del Poblenou.



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Programa de Doctorat en Sociologia

Departament de Sociologia

Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Universitat Autònoma de Barcelona