

LES CLASSES DE REFORÇ COM A COMPLEMENT DE L'EDUCACIÓ FORMAL.

Un estudi del discurs familiar segons la classe social i el capital emocional.

Universitat Autònoma de Barcelona

Alba López Sánchez
Supervisora: Aina Tarabini
22 de Maig de 2017
Treball de Final de Grau
Grau en Sociologia
Curs 2016 - 2017

0

Índex

<u>1</u>	Introducció	3
<u>2</u>	Marc Teòric	4
<u>3</u>	Objecte d'estudi	7
<u>4</u>	Model d'Anàlisi	8
<u>5</u>	Primers resultats	10
<u>6</u>	Conclusions	15
<u>7</u>	Bibliografia	16
<u>8</u>	Annexos	17

Introducció

L'educació de les escoles, els instituts i els centres formatius conviuen amb la pràctica privada de classes particulars de reforç educatiu. Aquest reforç s'efectua principalment per particulars o per empreses que es dediquen al sector.

Nombroses investigacions s'han dedicat a quantificar el fenomen al voltant del món. A més, el fet que sigui una manifestació cada vegada més habitual posa en qüestió el funcionament correcte del sistema educatiu. La falta d'eficiència del sistema educatiu impulsa al sector privat a resoldre la demanda d'alguns estudiants; de manera que s'individualitza el fracàs escolar com si fos quelcom que estudiants i famílies han de resoldre per poder continuar el ritme d'aprenentatge "normalitzat" a les aules. Alhora, degut que no tothom té accés al reforç escolar, pot produir-se estratificació en l'educació.

El propòsit de l'estudi és observar, des de la microsociologia, el conjunt de reflexivitats i discursos que empren les famílies amb fills que realitzen repàs escolar a l'educació secundària obligatòria. La necessitat de fer repàs escolar implica que els pares i mares dels alumnes han hagut d'enfontrar-se alguna vegada a haver-los d'ajudar en l'àmbit escolar; com podrem veure són diversos els sentiments amb els que es troben en funció de la classe social i la trajectòria escolar dels fills entre d'altres.

El repàs escolar, o *shadow education*, té diverses modalitats segons si el seu objectiu és millorar els resultats acadèmics per salvar del suspès o millorar els resultats acadèmics quan ja s'obtenen bons resultats.

Aquest document es divideix en tres grans blocs. En el primer, presentaré la literatura diversa que ha tractat la temàtica. En el segon bloc mostraré la metodologia i els primers resultats obtinguts. Per finalitzar exposaré les conclusions i les relacions amb les hipòtesis.

Nombrosos autors han tractat com les societats actuals es caracteritzen per una major individualització. Émile Durkheim apuntà que és a través dels processos de divisió del treball com s'assoleix aquesta individualització. Aquest fet crea dependència respecte altres organismes de la societat i sorgeix la solidaritat orgànica en detriment de la solidaritat mecànica. L'individualisme, en aquest sentit, destaca la llibertat de l'individu: es fomenta la iniciativa i l'autorealització de les persones (Durkheim, 1985) Aquesta percepció és compartida per Norbert Elias a *La societat dels individus* on afirma que a l'Edat Mitjana hi havia un equilibri entre la identitat del jo i la identitat del nosaltres, tot i tenir més poder la segona sobre la primera; en canvi, a partir del Renaixement la identitat del nosaltres comença a estar eclipsada (Elias, 2000). I també Beck escriu sobre aquest fet: quan una societat es troba altament diferenciada els individus es veuen forçats a viure les seves pròpies vides “*y la norma ubicua es que, para poder sobrevivir a la frenética carrera del pos del éxito, hay que demostrar un talante activo, inventivo e ingenioso, desarrollar ideas propias y ser más rápido, despabilado y creativo que los demás, y no sólo en una ocasión concreta, sino permanentemente, día a día. Los individuos se convierten en actores, constructores, juglares, escenógrafos de sus propias biografías e identidades y también de sus vínculos y redes sociales*” (Beck, 1944: 76) i ressaltava com els problemes socials poden convertir-se en estats anímics: sentiments de culpabilitat o ansietat entre d'altres.

Aquestes idees podrien ser discutides a través de la noció d'habitus de Bordieu: a partir de l'habitus podem incorporar estructures objectives, independents de la consciència i de la voluntat dels agents, que són capaces d'orientar o coaccionar les pràctiques i representacions (Bordieu, Passeron, 2001^a; en Vizcarra, 2002) i aquests poden provenir de la classe social i/o de la família. Els processos d'actuació de l'habitus, a través de les experiències quotidianes, passen desapercebuts per l'individu i són revelats en forma de perspectives, valors i accions concretes (Vizcarra, 2002). L'habitus pot tenir un caràcter reproductiu de l'ordre social i les famílies tendeixen a realitzar diverses estratègies de reproducció amb la finalitat de mantenir o millorar les seves posicions en l'estructura de les relacions de classe, és a dir, el grau d'especialització de l'habitus pot manifestar-se en la disposició per reconèixer les exigències implícites i explícites d'un camp concret. En aquest sentit, el capital cultural és central en les famílies per a la comprensió de la reproducció cultural. Les estratègies depenen del volum i de l'estructura de capital que hi ha per reproduir i una de les més emprades és la reconversió del capital econòmic en capital escolar. A més, en les experiències de socialització els individus reconeixen el valor i sentit de les coses mitjançant l'apropiació desigual i desnivellada dels capitals, que es produeixen i legitimen en diversos camps. (Bordieu, 1998) Els camps segons Bordieu són espais socials estructurats i dinàmics on els subjectes responen i són capaços de modificar a través de l'habitus. Les seves estructures són desiguals i són concebuts com espais on allò simbòlic té una funció reproductora: els camps administren i orienten l'energia social, són capaços de contenir aspiracions i imaginaris col·lectius. Els camps estan formats per capitals comuns i estratègies de lluita per tractar d'apropiar-se d'aquests (Bordieu, Passeron en Vizcarra, 2002). El camp educatiu en seria un exemple. Els individus poden no ser conscients sobre el resultat de les seves formes de pensar, interaccionar i obrar; però, en canvi, si perceben els seus desitjos i resultats.

Diane Reay tractà, a través d'una reconceptualització de Bordieu, el capital emocional amb la finalitat d'estudiar la participació de les mares en els estudis dels seus fills (Reay, 2000). El capital cultural es transmet amb eficàcia no només segons la quantitat de capital cultural familiar, sinó també per el temps emprat – particularment en forma de temps lliure de la mare- en la seva disposició (Bordieu, 1986, en Reay 2000) Nowotny considera el capital emocional com una variant del capital social; però, es troba en l'esfera privada enlloc de trobar-se en la pública (Nowotny, 1981; en Reay, 2000) i definiria el capital emocional com *“els valors i habilitats, amor i afecte, la despesa de temps, atenció, cura i preocupació. Són una reserva de recursos emocionals que es construeixen dins de les famílies i els nens”* (Reay, 2000: 572). Reay tracta de comprendre les emocions de les mares quan han d'ajudar als seus fills en els estudis. Segons Reay el compromís emocional de les mares no canvia en gran mesura segons la classe social. No obstant, les dones de classe treballadora troben més dificultats per proveir als seus fills, amb els recursos de capital emocional comparats amb els de la classe mitjana, ja que sovint es veuen obstaculitzades per la pobresa, falta de confiança i falta de coneixement.

En l'àmbit educatiu és freqüent relacionar el fracàs escolar amb les famílies de l'alumnat arribant a responsabilitzar-les dels resultats dels seus fills (Rujas, 2016) Vall Gillies (2005) observà com diverses polítiques del Regne Unit posen al centre de responsabilitat de l'educació dels seus fills a la família; de manera que, els nois i noies ben organitzats en hàbits i resultats, en relació a l'educació, tenen majors possibilitats de produir l'èxit educatiu i en alguns casos una mobilitat social ascendent. Una de les conseqüències de l'individualisme és que la classe roman implícita però invisible: el ciutadà “inclòs” ha d'adherir-se als valors i ambicions de classe mitja, ja que són els valors presos com a desitjables. En canvi, els exclosos estan destinats, a través dels seus defectes com a pares- pel fet d'estar definits com a negació dels atributs de classes mitges- a reproduir la seva pobresa. L'individualisme juga un paper clau en la definició de les classes mitges ja que les diferencia com a sers dignes en contra de la massa obrera, amb absència d'aquests valors (Skeggs, 1997)

Si es tracten els anàlisis sobre els relats dels pares de classe mitjana, en relació als resultats i capacitats dels seus fills, s'evidencia que adjectius com “brillant” o “intel·ligent” són utilitzats per a definir els seus fills a l'escola (Gillies, 2005) Dins del propi sistema educatiu es produeix un procés de distinció (Bordieu, Passeron, 1990 en Gillies 2005). Aquesta idea és una suposició implícita trobada en el discurs de pares, professors i nens (Lucey, Reay, 2010) No obstant, en la classe obrera es destaca la capacitats dels nois i noies per no estar en problemes i treballar dur. La seguretat de la classe treballadora es troba en “encaixar” enlloc de “destacar” (Skeggs, 1997) Els pares, pel fet d'haver crescut en famílies obreres i, alguns d'ells, haver abandonat l'escola, poden mancar de recursos culturals i acadèmics per ajudar als fills en les activitats acadèmiques escolars. Alhora, són conscients que el capital cultural que posseeixen els situa com a problemàtics i inferiors (Gillies, 2005)

Els problemes relacionats amb els resultats acadèmics dels alumnes i el fracàs escolar es perceben com a “falta de motivació” per part de professors i pares quan es tracta de la classe mitja; en canvi, aquests mateixos resultats acadèmics són descrits pels professors com a “falta d'habilitats de l'alumnat” si es tracta de classe treballadora (Walkerdine, Lucey, Melody,

2001) El discurs que s'utilitza per descriure als fills mostra com les identitats de l'alumnat es creen en part pel reconeixement i percepció dels altres; en aquest cas per part dels membres de la família i professorat. Té diferent significat ser percebut com a "desmotivats" a ser percebut com a "poc hàbil" i, en efecte, aquestes descripcions poden tenir conseqüències reals en les percepcions sobre sí mateixos dels estudiants. El fracàs escolar té diferents significats per a la classe obrera que per a la classe mitja; existent en aquesta última una por al fracàs (Walkerdine, Lucey, Melody; 2001). A més, quan l'escola jutja als alumnes indirectament també ho fa amb els pares; i aquests es senten responsables tant dels èxits com dels fracassos. Els pares poden percebre les valoracions dels docents com a qüestionament de la seva labor educativa (Perrenoud, 1994 en Rujas, 2016)

Responsabilitzar a les famílies del fracàs escolar suposa projectar la responsabilitat vers els pares de la classe treballadora per no equiparar als fills amb habilitats per a la millora social. Altrament les pràctiques de classe mitja de transmetre els privilegis es consideren com a exemples de bona paternitat (Gillies, 2005) Tanmateix, es pot observar com es produeixen un seguit d'angoixes durant el manteniment i reproducció de la ubicació de classe en relació als assoliments dels fills (Lucey, Reay 2010) Tot i que la majoria de nois i noies de classe treballadora lluiten per assolir un mínim estàndard d'èxit educatiu, els nois i noies de classe mitja han d'assolir aquest estàndard que garanteixi la certesa futura del manteniment d'ubicació social (Lucey, Reay, 2010) El problema sobre el desig de ser classe mitja, o voler escapar de ser classe obrera, rau en que no representa absolutament cap canvi en el sistema o estructura de classe; però, reproduïx les jerarquies i les avaluacions que desvaloritzen i deslegitimen a la classe obrera ja que el fet de voler escapar-se suposa no valorar aquest grup i voler-se diferenciar sobre les seves pràctiques (Skeggs, 1997)

Volia relacionar aquest fet amb el fenomen de les classes de repàs, també anomenades shadow education ja que fa referència a l'educació en l'àmbit privat on l'alumnat hi assisteix amb l'objectiu de millorar els seus resultats escolars (Stevenson, Baker; 1992, en Runte-Geidel; 2013). Les classes de repàs procediria una estratègia de reconversió ja que es tracta de realitzar una reconversió de capital econòmic en capital cultural. Per aquest fet, crea una desigualtat en el sistema educatiu ja que es pressuposa que no tothom té accés a poder pagar-les. Els motius pels quals els pares o alumnes creuen en la necessitat d'aquestes classes poden ser diversos:

- Obtenir millors resultats acadèmics per salvar del suspès, anomenada *remedial*.
- Millorar encara més els resultats acadèmics d'alumnes que ja tenen bons resultats, anomenada *enrichment* (Southgate, 2009 en Runte-Geidel, 2013)

Objecte d'estudi

L'objectiu principal de l'estudi és observar els discursos que donen les famílies- pares i mares- en el fet d'apuntar als seus fills a repàs escolar segons la classe social; tractant de comprovar l'ús de tipus *remedial* o *enrichment*. Així com observar quins són els sentiments de pares i mares- capital emocional- en relació als estudis dels seus fills abans i després d'apuntar-los a les classes de repàs. La investigació per tant pretendria respondre a aquestes preguntes:

- De quina manera canvia el discurs sobre la necessitat de classes de repàs segons la classe social i/o segons els resultats dels fills?
- Quins són els sentiments amb els que es troben els pares i mares d'alumnes de secundària per haver d'ajudar als fills en l'educació formal?

Apuntat a les següents hipòtesis:

- Els pares i mares de classe social mitja poden sentir-se encoratjats en ajudar als seus fills en l'àmbit educatiu en dos sentits: ajudant en tot allò que entenen segons el seu capital cultural i contractant a persones externes per realitzar repàs.
- Els pares i mares de classe social treballadora és senten impotents i angoixades a l'hora de poder ajudar els seus fills en l'àmbit educatiu per falta d'enteniment en algunes matèries segons el seu capital cultural. Les classes de repàs suposen una alliberació d'aquests sentiments.
- Les classes de repàs de tipus *remedial* reflecteixen una voluntat per part de famílies i alumnat de combatre el risc de fracàs escolar. La descripció de per què de la necessitat d'apuntar als estudiants a aquestes classes poden seguir les reflexivitats de "falta d'habilitat" en les classes treballadores o "falta de motivació" en les classes mitjes.
- Les classes de repàs de tipus *enrichment* i el per què de realitzar-les per part de les famílies, s'articulen al voltant de diferents descripcions de "motivació" i "capacitació" de l'alumnat en relació als resultats acadèmics que varien segons la classe social.

Model d'anàlisi

L'estratègia metodològica que seguirà aquest estudi serà l'anàlisi qualitatiu ja que podré obtenir gran quantitat d'informació de cada unitat d'anàlisi. La tècnica utilitzada serà realitzar un seguit d'entrevistes semi-dirigides. La manera d'afrontar les transcripcions tindrà caràcter deductiu- creació de codis i subcodis per identificar discursos que tractin els diversos conceptes que he proposat. Això permetrà veure detalladament els factors o aspectes rellevants per a l'anàlisi amb la finalitat de poder extreure conclusions i contrastar-les amb les hipòtesis proposades.

Les classes de repàs o classes particulars tenen com a protagonistes a quatre grups de persones: alumnes, professors particulars, pares dels alumnes i professors del centre. Cadascú ocupa una posició diferent dins de la problemàtica. Tot i així, l'estudi està centrat en el discurs de les famílies, particularment, com es ressalta en el marc teòric, el discurs de les mares que són les principals protagonistes de transmetre el capital cultural i a través de les quals puc obtenir informació sobre el capital emocional.

Les unitats d'anàlisi de les entrevistes són les dones mares de fills que estiguin cursant l'educació secundària obligatòria i que alhora facin classes de repàs. Però, quan compari els resultats dels diversos discursos el camp d'anàlisi és múltiple i són les famílies. Per tenir classificat les unitats de mostra segons la classe social es tindran en compte diferents aspectes. Per a la classe mitja: característiques de l'estructuració econòmica i criteris d'estatus que contribuïxin a la determinació de classe: seran els propietaris o patrons de comerços, també els professionals, caps, tècnics i universitaris, empleats subalterns (públics i privats), petits comerciants. Per a la classe treballadora els indicadors d'ocupació seran: treballadors no qualificats, treballadors semi-qualificats, treballadors manuals qualificats.

	Classe social	Ocupació	Titulacions	Nombre de fills	Tipus de repàs escolar
Família 1	Classe mitja	<u>Mare:</u> infermera <u>Pare:</u> gerent d'un empresa	<u>Mare:</u> B.U.P i C.O.U i carrera universitària d'infermeria <u>Pare:</u> Formació Professional d'informàtica	Fill 14 anys (repàs escolar) Filla 12 anys	<i>Remedial</i>
Família 2	Classe treballadora	<u>Mare:</u> Monitora de menjador <u>Pare:</u> Treballador d'una empresa de pintura i ròtols	<u>Mare:</u> EGB <u>Pare:</u> EGB i fins a segon de Formació Professional	Fills 16 anys i filles 12 anys (tots fan repàs)	<i>Remedial</i>
Família 3	Classe mitja	<u>Mare:</u> administrativa <u>Pare:</u> agent immobiliari	<u>Mare:</u> BUP i COU <u>Pare:</u> BUP, COU carrera universitària i tres màsters	Fill i filla de 14 anys (ambdós fan repàs)	<i>Remedial</i>
Família 4	Classe mitja	<u>Mare:</u> mestra de primària <u>Pare:</u> treballa a l'administració pública (ajuntament)	<u>Mare:</u> BUP i COU carrera de magisteri i actualment cursant un màster <u>Pare:</u> BUP i COU llicenciat en dret, doctorat i diversos post-graus i màsters	Fills de 20 anys, filla de 16 anys (repàs) i fill 10 anys	<i>Remedial</i>
Família 5	Classe mitja	<u>Mare:</u> Departament de contabilitat a una empresa <u>Pare:</u> Departament de recursos humans d'una empresa	<u>Mare:</u> BUP i COU i carrera de contabilitat. Cursos de formació a l'empresa <u>Pare:</u> BUP i COU, llicenciat en dret	Fill 15 anys i filla 14 anys (repàs)	<i>Enrichment</i>
Família 6	Classe treballadora	<u>Mare:</u> mestressa de casa <u>Pare:</u> manipulació en una empresa de xapa	<u>Mare:</u> EGB <u>Pare:</u> EGB	Fill 15 anys (repàs) fill 8 anys.	<i>Remedial</i>

Primers resultats

De les sis mares entrevistades dues són de classe treballadora i quatre són de classe mitja. Les mares de classe treballadora varen estudiar l'educació primària i allà va finalitzar la seva trajectòria educativa. En canvi, les mares de classe mitja varen continuar formant-se i tres d'elles varen anar a la universitat.

Habitus

Les seves experiències a nivell formatiu i a nivell laboral han configurat un habitus de classe i un habitus familiar que han transmès als seus fills i que poden observar en els seus discursos. Les mares de classe treballadora veuen l'educació com instrument per accedir al mercat laboral *“como madre quiero que mis hijos estudien y que el día de mañana tengan un buen trabajo, que vayan al colegio y que aprueben (...) pero lo importante es que tengan trabajo”* (Família 6, CT) I en aquest cas concret, troba correspondència entre una major posició en el sistema educatiu amb una millor situació en el mercat de treball *“Para mi es importante que estudien y se formen para que puedan llegar a trabajar de algo que les guste, que les de calidad de vida”* (Família 2, CT). Les mares de classe mitja també són conscients del valor instrumental de l'educació però destaquen també un valor per se en l'educació i la cultura *“Quan trobes una persona interessant? Doncs quan sap coses, quan transmet. Quan pots dir: doncs és interessant aquesta persona! Perquè sap coses i tens una xerrada que és agradable Per mi si que trobo molt important pels estudis i no només per la feina. És el que hem dit, un ha de tenir uns nivells de coneixement i també té més sortides després, està clar no? Però com més coses sàpiga ell...”* (Família 1, CM).

Les famílies de classe treballadora destaquen que l'educació dels seus fills és una manera de donar unes oportunitats que ells no han tingut, és a dir, observen l'educació com a forma d'ascensió social *“Entonces para mí ya que no pude estudiar y que bueno, entre comillas, creo que puedo darles unos estudios a mis hijos. Pues para mí es muy importante que ellos hagan y estudien lo que a ellos realmente les gustaría ser de mayores”* (Família 2, CT) l'educació permet amb el temps obtenir una determinada posició de classe. La classe mitja opera en l'habitus amb la voluntat de mantenir una posició de classe, efectuar la reproducció social *“Jo, sobretot al gran, intento fer-li veure que és molt important que estudiï. Ell no sap el que és tenir un treball que desgasti físicament i que possiblement no t'agradi. I home, tampoc ho ha viscut amb els nostres treballs. Per tant penso que no és conscient que si no estudia pot trobar-se amb un treball així. Jo m'esforço perquè ell estudiï i penso que ara tot un veu com un pal però en un futur m'ho agrairà.”* (Família 1, CM).

El fracàs escolar és observat de manera diferent segons la classe social: la classe mitja tracta de frenar-lo sempre i quan aquest mal resultat es degui a haver-se esforçat poc. *“Amb el nano quan porta mals resultats, doncs al contrari, intentes fer sempre la xerrada. Portem bastants xerrades ja! I sempre sembla que parlis amb una paret perquè fas la xerrada de que: tens d'estudiar, si no estudies ara tindràs que estudiar-ho més endavant. O ara o més endavant. Però clar ell sempre mira a curt termini, no mira a llarg termini. No acaba de veure la necessitat d'estudiar.”*(Família 1, CM) Les mares de classes treballadores es senten angoixades davant el fracàs escolar per no saber com tractar-ho de resoldre *“Yo me siento un poco a veces frustra-*

5

Primers resultats

da. Yo ve que es un chico listo y que él sabe de cosas. A lo mejor estamos hablando en casa o cenando o lo que sea... Y él, él sabe ¿no?” (Familia 2, CT).

Si tractem les aspiracions acadèmiques a totes les mares, independentment de la classe social, els agradaria que els seus fills continuaren estudiant després dels estudis obligatoris i els agradaria que els seus fills tinguessin una trajectòria educativa exitosa. En conjunt totes les mares admeten que els seus fills al cap i a la fi han d'estudiar quelcom que els faci feliços i els agradi. Explicuem que els fills han de ser lliures en decidir quins estudis volen fer.

“Pues...¿ aspiraciones? Que su esfuerzo los lleve a donde quieran llegar sea la universidad o un grado superior o lo que sea” (Familia 5, CM)

“Les aspiracions realment no són tant per nosaltres. Mai hem incidit en què és el que han d'estudiar. Si que volem que es formin i creiem que és molt important que ho facin. Però la formació és per ells i pensem que han de fer alguna cosa que els agradi i ja està. Aquest és el missatge que els hi donem que siguin feliços amb la feina que fan. I és que és molt important... De fet a la feina s'hi passen moltes hores. Llavors “mmmm” cal penso fer alguna cosa que t'agradi.” (Familia 4, CM)

“Me gustaría que estudiaran aquello que les gustara, pero que estudiaran. Las niñas dicen que quieren ir a la universidad y para nosotros sería un orgullo, serían las primeras de la familia” (Familia 2, CT)

“Para nosotros que fuera a la universidad nos gustaría mucho y nos haría muy contentos. Pero claro, eso es lo que nos gustaría a nosotros.” (Familia 6, CT)

En canvi, si tractem les expectatives cada família s'ajusta més a la realitat dels resultats de cadascun dels seus fills; també amb independència de la classe social:

“Hombre a mí me gustaría que sacará buenas notas, pero con que apruebe y vaya pasando de curso...” (Familia 6, CT)

“Jo tinc bones expectatives. Van bé. La Berta mai té cap problema i el Marc sorprenentment com té dit es sol ensortir” (Familia 3, CM)

“Les expectatives són: si hem treballat, hem estudiat ens sortirà bé” (Família 4, CM)

Capital emocional

Quan tractem el capital emocional “els valors i habilitats, amor i afecte, la despesa de temps, atenció, cura i preocupació. Són una reserva de recursos emocionals que es construeixen dins de les famílies i els nens” (Reay, 200: 572) es pot observar com no hi ha major o menor implicació segons la classe social sinó que els recursos que poden emprar són diferents. Les mares entrevistades segueixen diverses estratègies d'implicació i suport en les tasques escolars. La despesa de temps es pot observar en el control de les feines escolars:

5

Primers resultats

“Si. Jo suposo que per deformació professional també sempre miro agendas. En el cas del gran mirava agendas” (Família 4, CM)

“No... Bueno o sigui els hi dic: ho teniu tot fet? I això... Però jo no sóc d'aquestes mares que revisen l'agenda. Però clar no sóc així perquè tampoc des del cole ens han estirat les orelles perquè no hi hagi deures fets.” (Família 3, CM)

“Entonces estoy unos días que miro. A veces entro a su habitación discretamente y veo lo que está haciendo. Directamente no le estoy controlado, no entro y le digo ¿qué estás haciendo? Pero voy a dejar la ropa en la cama y miro qué está haciendo. Miro si está con el libro abierto, con el ordenador y que no sea en Facebook ¿sabes?” (Família 6, CT)

El temps dedicat a l'educació també el podem observar amb el grau de contacte amb els tutors i la relació amb els instituts; aquests fets tenen més relació amb els resultats que els fills obtenen que amb la classe social:

“Yo tengo contacto cada vez que nos llaman por semestre y la reunión oficial. De momento no he tenido que ir a ninguna reunión especial. Supongo que es lo ordinario con padres que trabajan, están todo el día fuera y si encima los niños tampoco tienen ningún problema... Si cuando voy a la trimestral la reunión son todo palabras bonitas y cada trimestre es lo mismo sería absurdo reunirnos más.” (Família 5, CM)

“Fixes ens veiem tres vegades: cada vegada que hi ha notes ens envien les notes per correu electrònic. Llavors sempre hi ha un intercanvi d'impressions. Tot i que sempre es deixa obert que qualsevol cosa que ens preocupi podem contactar.” (Família 4, CM)

Pel que fa a la despesa de temps de les mares en suport de les tasques escolars, totes les mares han hagut d'ajudar en algun moment als seus fills a fer deures i preparar exàmens; ho feien de manera més habitual abans de començar les classes de repàs.

Recursos emocionals

Al marc teòric vaig apuntar com la tendència de les classes mitges és tenir voluntat que els seus fills destaquin; mentre que les classes treballadores es conformen amb que els fills encaixin a l'escola. Això es podria traduir en exigències diferents en quant a resultats. En canvi, a la realitat, totes les mares entrevistades es conformen amb els resultats quan han observat un esforç darrer.

Les mares que no han tingut trajectòries educatives d'èxit i que van entrar joves a l'àmbit productiu es senten limitades a l'hora de poder ajudar als seus fills en l'àmbit escolar; i el seu discurs mostra com és una de les raons per les que decideixen apuntar als seus fills a reforç

“Te acabas sintiendo como mal contigo misma y te autocastigas porque no puedes ayudarle. Si estuviese en mis manos lo ayudaría. Pero es eso no puedo. A veces cuando le digo que yo no sé de eso, que no le puedo ayudar.... Pues su actitud es como de que él también se frustra” (Família 6, CT)

Primers resultats

En canvi, les mares de classe mitja es senten capacitades per ajudar-los; és més, en algun moment varen estranyar-se qual els preguntava com es sentien quan havien de realitzar suport amb els deures *“Pues nada... No tengo ningún sentimiento en especial. Simplemente miro lo que tienen duda y se hace”* (Família 5, CM) Convé recalcar en canvi que les quatre mares de classe mitjana observen el repàs com una externalització de tasques *“com qui pot permetre’s tenir algú per fer les feines de la llar, ja no les has de fer tu saps? És una càrrega de treball que ja no tens”* (Família 4, CM) concretament expliquen com quan alguna vegada han tractat de seure a fer repàs amb els fills han hagut de barallar-se perquè no s’entenien; per aquest fet han preferit també contractar a algú que ha acabat tenint un vincle amb els seus fills. *“Per exemple amb el nano ha arribat un punt que ho llegeixes, seus amb ell... Però si veus que no té ganes, que l’actitud no és la bona doncs de seguida discutim”*(Família 1, CM)

L’alliberament que les mares de classes mitges senten és un alliberament de càrrega de treball; segueixen tenint control sobre l’educació dels seus fills però no han d’encarregar-se a fer el suport escolar i poden destinar aquest temps a altres tasques. L’alliberament de les mares de classes treballadores suposa oblidar les angoixes per no sentir-se prou encoratjades per ajudar als seus fills en l’àmbit escolar; el repàs escolar suposa una tranquil·litat perquè estant cobrint aquesta ajuda externalitzant-la.

Discurs i reflexivitat

En el marc teòric recollia el fet que les formes de descriure les capacitats dels fills són diverses en funció de la classe social. Les classes socials mitges tendeixen a descriure els seus fills en clau d’èxit com a “brillant” i “intel·ligent”; en canvi, descriuen el fracàs escolar com a falta de motivació. Les classes treballadores solen descriure el fracàs escolar com a falta de capacitat del seu fill. A les diverses entrevistes vaig veure que les famílies descriguin el fracàs escolar com a falta de motivació no és sols un recurs de la classe mitjana sinó també de la classe treballadora.

Però, els professors si que descriuen de manera diferent el fracàs escolar en funció de la classe atribuint adjectius de falta de capacitats als alumnes de classe obrera i de poc motivats a classe mitja.

“El tutor, la última vez que me reuní con él, pues me dijo que eso... Que mirásemos del año que viene hacer un grado. Me dijo que no entrara al Bachillerato porque no iba a ser capaz de sacárselo. El Bachillerato no está hecho para él” (Família 6, CT)

“Del Marc doncs bueno... Bé. Però és nen... Lo ja dit no? Ell va a mínims en quant a les notes i exàmens. Els professors saben que ell podria fer més, no és que el donin per perdut. És un nen molt capacitat.” (Família 3, CM)

I potser el factor important és que tots els alumnes viuen a Santa Eulàlia de Ronçana i estudien a l’Institut de la Vall del Tenes, per la qual cosa tenen contacte amb els mateixos professors i aquests, sense adonar-se’n, jutgen els resultats acadèmics segons la classe social.

5

Primers resultats

Alguns dels pares a més expressen no estar d'acord en la descripció que els professors donen de les capacitats dels seus fills; i això ha estat de manera independent de la classe social. Totes les mares tracten de fer un suport positiu i reforçar als seus fills independentment dels resultats escolars

“Yo veo que es un chico listo y que él sabe de cosas. A lo mejor estamos hablando en casa o cenando o lo que sea... Y él, él sabe ¿no? De cosas... Luego ves que no aprueba y como que no lo veo justo ¿sabes? Porque es un chico listo” (Familia 6, CT)

En canvi, a l'hora de discutir-ho amb el professor una de les mares de classe treballadora no és sent capaç de contradir l'opinió del mestre *“Alguna vez he hablado con él y le he pedido algún tipo de explicación. Pero claro yo tampoco les puedo debatir nada porque yo no tengo esos conocimientos. Si el profesor dice que tal pues él es el profesor y es el que tiene la razón.”* (Familia 6, CT)

“Bueno a ver en principio yo pienso por ejemplo en Víctor y pienso que regular. No sé si es que no ha dado con buenos profesores o que. Siempre ha sido un niño muy bueno, pero yo no sé si no han sabido llevarlo” (Familia 2, CT)

Els pares han opinat alguna vegada la labor educativa dels professors *“hi havia uns missatges envers al nano que veiem que feien baixar el cap una mica no? Què fas? No treballes? Jo els hi deia que a casa treballava molt i que ja estem allà. Jo no sé que fa a l'escola, no sé què fa allà, però si que els hi deia: home, si canviem aquest missatge de ets, ets, ets, no treballes... Per hauries d'esforçar-te una mica més, a casa segur que treballes però aquí també hem d'estar al cas.. Una mica era aquest estira i arronsa no?”* (Familia 4, CM)

Però, també els professors han valorat la labor educativa dels pares *“També amb una tutora recordo que em deia que li fèiem un mal favor d'estar tant amb ell. Jo els hi deia que algú li ha de fer de crossa i aquesta crossa ja la deixarem, però ara ens necessita”* (Familia 4, CM).

Reforç escolar

En quant al model de repàs del tipus *enrichment* només he trobat una persona que el dugués a terme. Els motius pels que la mare decideix que la seva filla faci repàs no són per voler mantenir una posició de classe, com apuntava en els objectius, sinó per tractar de donar seguretat a la seva filla *“Lo que sí que es verdad que la pequeña se exige mucho. Es muy buena estudiante pero también es muy insegura. En su momento la determinación que tuve que tomar para poder ayudarla era iniciarla en clases de repaso. Pero... Yo creo que no le hacía falta porque sacaba buena nota pero sufría mucho en todos los exámenes por inseguridad. Yo para intentar calmarla lo que hicimos fue ayudarla a que se sintiera segura...”* (Familia 5) Si bé el tipus de reforç *enrichment* que havia plantejat en la proposta teòrica es caracteritzava per voler millorar els resultats acadèmics d'alumnes que ja obtenen bons resultats; no és el tipus de reforç *enrichment* que he tingut accés a la pràctica. Per tant, no he pogut observar el tipus de discurs que envolta aquest reforç escolar tot i que he descobert que hi ha altres modalitats de reforç *enrichment* a part de les plantejades a la teoria.

Conclusions

A mode de conclusió hem pogut veure com el discurs sobre la necessitat d'efectuar classes de repàs té més relació amb els resultats dels fills que amb la classe social de cada família. Tot i així, la unitat de mostra que vaig tenir accés del tipus de repàs *enrichment* seguia una lògica diferent a la plantejada al marc teòric. Per comprovar el canvi de discurs segons la classe social en el tipus de repàs *enrichment* hauria d'haver fet més entrevistes i poder comparar el discurs la classe treballadora i el de la classe mitja.

El repàs escolar és un recurs de capital emocional però no totes les famílies s'ho poden permetre. Per a les famílies de classe treballadora i per a les famílies de classe mitja la shadow education suposa un alliberament: en les primeres de sentiments d'angoixes i en les segones de càrregues de treball.

No vaig tenir en compte al marc teòric la importància del gènere i la relació amb l'educació i és quelcom que he trobat a les diverses entrevistes. En l'explicació del per què de la necessitat de classes de repàs totes les mares quan parlaven de les seves filles tractaven la inseguretad, fins i tot en el repàs *enrichment*:

“Ella treballa moltíssim i al repàs l'ajuden a corretgir tot allò que no entén a l'escola, A més ella és molt insegura i tenir una professora que creu en ella és molt important” (Família 4, CM)

“Mis hijas desde que van a repaso súper bien pero porque la chica se lo explica para que ellas lo entiendan. Ellas se sienten capaces, se sienten seguras. Es muy importante que se sientan seguras ¿sabes?” (Família 2, CT)

Per finalitzar també vàrem recollir en algunes entrevistes alguna crítica al sistema escolar perquè un sistema escolar ideal hauria de garantir que cap alumne hagués de fer repàs escolar *“Bueno yo lo único que creo es que la enseñanza [...] está encapsulada. Y mira que ahora hay clases que trabajan más concretamente con los niños que les cuesta. Pero todo está encapsulado y estamos un poco anclados en cuánto a técnicas. No todos los niños necesitan lo mismo y no es mejor el que saca dieces”* (Família 5, CM) i crec que no podria reflectir-se de millor manera que la següent *“Amb el tema de repàs és d'aquelles coses que jo em pregunto no? Tantes hores que els nens estan a l'escola i que necessitem extra... Tant a l'escola com a l'institut s'hi estan moltes hores. A vegades també em fa pensar, què deu fallar en el sistema? En principi hauríem de garantir que tothom ho entengués tot. Llavors també fer aquestes classes de suport comporta un cost econòmic. Hi ha nens que potser es podrien ensortir amb un extra però en canvi no hi ha la possibilitat no? Per tant és d'aquells temes que dius home! Una escola ben pensada, tenint clar el què, el com i el quan i tenint clar que cadascun dels mestres que té allà hauria de ser capaç d'arribar a tothom. Sols això.”* (Família 4, CM)

Bibliografía

Beck; Beck-Gernsheim (1944) “Capítulo 2. Vivir la propia vida en un mundo desbocado. Individualización, globalización y política.” En Beck; Beck-Gernsheim (1944) *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, cop. 2003.

Bourdieu, Pierre (1998) “Las estrategias de conversión” (extracto de la distinción) a Fernández Enguita, M (comp.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Barcelona, Ariel.

Bourdieu, Pierre; (1972) *La reproducción*

Durkheim, Émile (1985) *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta de Agostini

Elias, Norbert (2000) *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Gillies, Vall (2005) Raising the ‘Meritocracy’: Parenting and the Individualization of Social Class. *Sociology* Volume 39 (5): 835-853

Helen Lucey & Diane Reay (2002) Carrying the beacon of excellence: social class differentiation and anxiety at a time of transition, *Journal of Education Policy*, 17:3, 321-336,

Reay, D. (2000). *A useful extension of Bourdieu’s conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers’ involvement in their children’s education? The Sociological Review*, 48, 568–585.

Rujas Martínez-Novillo, Javier (2016) “Cómo juzga la escuela a las familias” *RASE*. Vol. 9. Nº3. Págs. 385-396

Runte-Geidel, Ariadne; (2013) “La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos PISA” *Revista Española de Educación Comparada*, 21. págs: 249-282 ISSN: 1137-8654

Skeggs, Beverly (1997) “(Dis)Identifications of Class: On not Being Working Class” en Skeggs, Beverly (1997) *Formations of class and gender: becoming respectable*. London; Thousand Oaks, Calif.

Vizcarra, Fernando (2002) “Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu” *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. VIII, núm. 16, pp. 55-68 Universidad de Colima

Walkerdine, Valerie; Lucey, Helen; Melody, June (2001) *Growing up girl. Psychosocial explorations of gender and class*. Palgrave Macmillan.

ANNEXOS

Concepte	Dimensió	Indicador
Classe social	Capital cultural objectivat	-Llibres -Música -Objectes d'art
	Coneixement socialment vàlid (Capital cultural institucionalitzat)	-Estudis -Titulacions -Diplomes -Acreditacions institucionals
	Capital econòmic	-Ocupació
Habitus	Familiar	-Valor expressiu i valor instrumental de l'educació. -Educació per donar unes oportunitats que els pares no han tingut (ascensor social) -Educació per mantenir una posició de classe (reproducció social) -Significat atribuït al fracàs escolar. -Aspiracions sobre els resultats acadèmics. -Expectatives sobre els resultats acadèmics.
Capital emocional	Despesa de temps	-Control en el seguiment de tasques escolars dels fills. -Temps dedicat al suport de tasques escolars. -Temps dedicat al conjunt de reunions etc.
	Recursos emocionals	-Exigència de resultats acadèmics (assolir mínims o estàndard): voluntat de destacar o encaixar. -Sentiments derivats de l'ajuda als deures: angoixa, preocupació, satisfacció. -Limitacions o confiança en l'ajuda de les tasques escolars. -Encoratjament i suport en les activitats relacionades amb el camp educatiu.
	Tipus de reflexivitat	-Atribució d'adjectius de capacitació als resultats acadèmics: brillants, intel·ligents, constants, motivat/ada o desmotivats/ada. -Pes atribuït a l'esforç vs resultats. -Valoració i opinió sobre la tasca educativa del docent. -Valoració i opinió sobre la tasca educativa dels pares.
Reforç escolar	<i>Remedial</i>	-Dificultat per superar les assignatures. -Voluntat de "salvar" els resultats acadèmics.
	<i>Enrichment</i>	-Bons resultats acadèmics. -Voluntat de mantenir i millorar els resultats acadèmics. -Voluntat d'ampliar els coneixements

Guió de les Entrevistes

Fitxa tècnica:

Entrevistadora:

Persona entrevistada:

Perfil entrevistat:

Lloc de l'entrevista:

Data de l'entrevista:

Hora:

Bloc 1: Estructura familiar

1. Parla'm una mica sobre la seva família. Quins membres la componen.

Bloc 2: Nivell d'estudis i treball productiu.

2. Quina era la professió del vostre pare? I de la vostra mare?
3. Quina és la seva professió? I la de la seva parella?
4. Quina és la seva situació laboral actual i la de la seva parella?
5. Quins són els seus nivells d'estudi? I els de la seva parella?
6. Considereu important la cultura en el vostre dia a dia? Tracteu de fomentar-la d'alguna manera? (llibres, música, art, història..)
7. Realitzeu algun tipus d'oci cultural en família?

Bloc 2: Educació del fills

8. Quina rellevància atribuiries al fet que els seus fills estudiïn?
9. Quin curs cursen el seus fills/es?
10. Com descriuries al teu fill/a en relació a l'escola?
11. Quines expectatives teniu sobre el resultat dels fills?
12. Quins resultats sol obtenir?
13. Què en pensa d'aquests resultats?
14. Quan s'obtenen bons resultats, es premia d'alguna manera?
15. Com us sentiu quan obtenen bons resultats?
16. Quan s'obtenen mals resultats, es castiga d'alguna manera?
17. Com us sentiu quan obtenen resultats no desitjats?
18. Creus que el vostre fill/a necessita algun tipus de motivació o suport per la vostra part?
19. Teniu algun tipus d'exigència sobre els resultats que han d'obtenir? [ex: aprovar, notable, excel·lent]
20. Quines aspiracions tenen els seus fills en els estudis? Quines aspiracions teniu vosaltres sobre els estudis dels vostres fills
21. Com s'organitza les tasques de realitzar els deures?

Annexos

22. Teniu algun control sobre la realització de tasques dels seus fills?
23. Alguna vegada el vostre fill/a us demana ajuda?
24. Com us sentiu quan us demanen ajuda?
25. Tracteu de realitzar algun tipus de suport en aquestes tasques?
26. Realitzen els seus fills algun tipus d'activitat extraescolar? [observar si fan llengües, música, arts etc.]

Bloc 3: Relació amb la institució escola

27. Com és la vostra relació com a pares amb l'institut?
28. Quina és la relació del vostre fill/a amb l'institut?
29. Quina és la impressió que el tutor/a dóna sobre el vostre fill? N'esteu d'acord?
30. Amb quina freqüència teniu contacte amb el tutor o tutora?
31. Heu tingut alguna vegada algun desacord amb el professorat? Com l'heu tractat?
32. Com descriuríeu la implicació del professorat amb el vostre fill/a?

Bloc 4: Repàs escolar

33. Qui va prendre la decisió sobre la necessitat de fer repàs?
34. Per què es va prendre la decisió d'efectuar classes de repàs?
35. Com vareu contactar amb el professor particular? Teníeu alguna referència d'altres professors?
36. Quines expectatives teníeu de les classes de repàs?
37. Què destacaríeu de les classes de repàs? I de l'educació a l'escola?
38. Han ajudat aquestes classes a millorar els resultats dels seus fills/es?
39. El repàs ha ajudat a assolir les expectatives sobre les notes dels vostres fills?
40. Com es sent el seu fill/a des de que fa classes de repàs?
41. Com us sentiu vosaltres des de que el fill/a fa classes de repàs?