Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

García García, Cèlia; Tarabini-Castellani Clemente, Aina, dir. Aprenent a categoritzar el món : la relació entre composició social i pedagogia invisible. Un estudi de cas a un centre de màxima complexitat. 2021. (819 Grau en Sociologia)

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/272786

under the terms of the BY-NC-ND license

Universitat Autònoma de Barcelona

Aprenent a categoritzar el món: la relació entre composició social i pedagogia invisible

Un estudi de cas a un centre de màxima complexitat

Cèlia García García

Tutora: Aina Tarabini

Treball Fi de Grau

Grau en Sociologia

Curs 2021-22

Agraïments

Vull agrair totes les docents que han participat a les entrevistes per obrir-me les portes del que és casa seva, per fer possible aquest projecte i per donar-me a conèixer la feina tant necessària que fan.

Gràcies a la meva tutora per guiar-me i ajudar-me en aquesta recerca.

I gràcies als meus amics i amigues, la meva parella i la meva família per fer-me costat durant aquesta etapa tot i els daltabaixos.

INDEX

1. **Introducció** 4
2. **Estat de la qüestió i marc conceptual** 4
3. **Disseny i model d'anàlisi** 8
4. **Metodologia** 9
5. **Resultats** 10
6. **Conclusions** 15
7. **Bibliografia** 17
8. **Annex** 18

1. Introducció

El tema principal que aquest treball vol abordar és la relació entre la composició social del centre i el projecte pedagògic vinculat a la pedagogia invisible definida per Bernstein. Més concretament, es tracta d'un estudi de cas d'un centre de màxima complexitat, al districte de Nou Barris, des d'on s'ensenya a partir d'un model pedagògic que adopta elements d'aquesta pedagogia.

La motivació principal per estudiar aquest tema és saber què és el que porta a una escola pública a desmarcar-se del model associat a la pedagogia visible i adoptar-ne un de nou amb elements de pedagogia invisible en una àrea caracteritzada pel nivell socioeconòmic, més baix que la resta d'àrees de la ciutat de Barcelona.

El que es vol observar és la relació entre la composició social de l'escola, és a dir, el perfil dels alumnes i les característiques de les famílies i el model pedagògic. Són varies les recerques que indiquen que hi ha una relació entre el context (residencial) i els processos educatius de l'escola (Lupton, 2004; Hoadley, 2008) i com ambdós s'influencien mútuament en la manera en que es reparteixen els recursos, com s'organitzen els continguts i com adquireixen els coneixements els alumnes en determinació del seu origen social.

Per tant, vull recollir les experiències dels membres de l'equip directiu i docent d'un centre que recull les dues variables principals del treball: la composició social vinculada a un centre d'altra complexitat i un projecte de pedagogia invisible. Un cop determinades les variables principals, plantejo la pregunta de recerca següent:

Quins reptes suposa la composició social d'alta complexitat d'un centre escolar a l'hora d'impulsar un projecte pedagògic transformador?

Pel que fa l'estructura del treball, primer s'establiran els conceptes principals a partir de la recerca teòrica i a partir del qual s'elaboraran les preguntes de recerca i el model d'anàlisi amb els seus indicadors pertinents. També s'especificaran les tècniques utilitzades per a l'obtenció de la informació la qual serà analitzada a partir de les preguntes específiques elaborades. Finalment, s'elaboraran les conclusions pertinents.

2. Estat de la qüestió i marc teòric

El meu treball s'emmarca de manera general dins de l'estudi de la relació que hi entre context desavantatjós i què fan les escoles (pedagogia) amb la reproducció de les desigualtats dels alumnes, tant a nivell de primària com de secundària. O la relació entre composició social del centre i la pedagogia. Com bé assenyala Lupton (2004), el context té un impacte en l'organització de l'escola i la resposta dels docents ha de ser adaptar el disseny, l'organització i els processos del centre educatiu. A Catalunya, aquesta estudi s'ha introduït gràcies a projectes com Escola Nova 21, Eines per al Canvi o la fundació Jaume Bofill que com a objectiu volen promoure models socials i polítics que afavoreixin la igualtat social i que treballen amb centres públics que han estat darrere d'aquests processos des de fa anys.

En els últims anys, s'ha impulsat la incorporació de projectes pedagògics transformadors que imparteixen a les escoles el que a la sociologia de l'educació es coneix com a **pedagogia invisible** (Bernstein, 1985). Bernstein defineix aquest tipus de pedagogies com aquelles amb una classificació i un emmarcament dèbil, és a dir, pedagogies on els mecanismes de poder i control sobre la transmissió de coneixements i la relació docent-alumne es troben implícit. En aquest tipus de pedagogia els continguts es plantegen des d'un currículum integrat en el qual els continguts es troben relacionats entre si i classificats dèbilment, fent que el docent tingui un major grau de llibertat però també un major grau de control sobre el que s'ensenya a l'aula, el contingut. "Contraria" a aquesta, Bernstein també defineix la pedagogia visible, on hi trobem una jerarquia explicita, normes de seqüència explicites i criteris explicitis i específics. És a dir, que tot allò que s'ensenya, com s'ensenya i quan es troba a la vista de l'alumne.

El que defineix com a transformadors aquests projectes és la relació entre classe i pedagogia, doncs la pedagogia invisible fou primerament institucionalitzada al sector privat per la nova classe mitjana com una via d'institucionalitzar la seva ideologia a través de l'educació (1985). Bernstein argumenta que la pedagogia invisible genera una discontinuïtat entre les famílies de classe obrera i l'escola: canvia les relacions de poder entre escola i família, el mestre té el poder i la família és un alumne més que ha de ser re-socialitzat en aquests esquemes. Això implica que el canvi a una pedagogia invisible sigui més efectiu en alumnes de contextos més avantatjosos, perquè la socialització dins d'aquest disseny conté elements de la socialització familiar.

Per tant, això ens indica que diferents aspectes pedagògics són favorables i contribueixen a l'èxit dels alumnes en diferents contextos socials, doncs l'origen familiar continua sent l'indicador que més incideix en l'educació i el nivell d'educació assolit (Hoadley, 2008). Per als alumnes de classe mitja, l'escola és un segon escenari d'adquisició de coneixement, el que permet als estudiants adquirir el codi de l'escola de manera més eficient; pels nens i nenes de classe treballadora, el codi escolar no es troba tant desenvolupat abans d'introduir-se a la pedagogia escolar (Hoadley, 2008).

A més, en escoles de classe mitja els estudiants tenen més possibilitats d'experimentar formes riques i intel·lectualment desafiants de pedagogia, mentre que amb els estudiants de contextos socioeconòmics menys favorables passa l'efecte contrari (Francis & Mills, 2012). En paraules de Hoadley (2008), "*in the working-class context, learners were learning to name the world; and the middle-class context, learners were learning to categorize the world*". El que aquests autors volen dir és que una pedagogia intel·lectualment no exigent beneficia aquells alumnes que provenen de contextos de classe mitja i suposen un desavantatge (més) pels alumnes de classe treballadora.

En aquest sentit, els centres educatius funcionen com a agents actius davant les desigualtats socials i la seva contribució a l'hora de mitigar-ne els seus efectes (Tarabini, 2017). Aquesta funció activa dels centres davants les desigualtats socials s'explica perquè les diferències en les capacitats dels alumnes es manifesten per primer cop a les escoles de primària, tot i que es generin inicialment en l'entorn social de l'alumne (Dronkers, 2008). Són diversos els factors externs que dificulten els estudiants que provenen de contextos de pobresa el tenir èxit escolar i les escoles poden marcar-hi una diferència.

El context desavantatjós, o la segregació entre escoles i àrees, és un altre factor que aquest treball vol tenir en compte en la desigualtat d'oportunitats educatives. El context desavantatjós es pot observar i determinar per les diferencies en el preu i la qualitat de l'habitatge, les diferències en la qualitat de les infraestructures o les diferències en les oportunitats de canviar de zona, entre d'altres (Dronkers, 2008). Hi ha creient evidencia de que trobar-se a una àrea desavantatjosa té un impacte en el procés escolar (Lupton, 2004) i, per tant, en els recursos, les relacions en la pràctica escolar o la pràctica a l'aula. Referent al perfil dels alumnes, aquest s'associa a alumant nouvingut, amb baix capital socioeconòmic i cultural.

Tots aquests factors conformen la **composició social** del centre, que en ultima instància classifica els centres segons la seva complexitat: baixa, mitjana i alta. Així s'estableix una relació entre la composició de les escoles i la pedagogia, doncs la combinació d'aquests dos factors farà que les escoles tinguin un marge més o menys ample per desenvolupar certs processos pedagògics i pràctiques (Alegre & Ferrer, 2010).

La composició social s'imposa com un factor amb molta influència per damunt de les característiques pedagògiques i organitzatives de les escoles (Benito Pérez, 2017). Les característiques dels alumnes tenen un efecte sobre el rendiment acadèmic, que dependrà si l'alumne ha estat escolaritzat en un centre més o menys socialment afavorit. Com a conseqüència de la composició social, hi poden tenir lloc dos efectes diferents: l'*efecte procés*, que té a veure amb l'actuació dels centres davant la pèrdua de rellevància i l'*efecte composició*, relacionat amb les característiques dels alumnes escolaritzats (Benito Pérez, 2017). Als centres amb una complexitat mitja i alta es produeixen diferències en el rendiments segons l'origen social de l'alumne, obtenint resultats més baixos (Torrents Vilà et al., 2018).

Lupton (2004) també argumenta que la influència de l'àrea en el procés educatiu depèn de l'actitud que es té sobre l'escola per part de les famílies i els docents. Pel que fa a les famílies, el fet de tenir una actitud positiva sobre l'escola i una participació activa en els processos educatius farà que hi hagi un entorn més predisposat a impartir una educació de qualitat. Respecte a l'actitud dels docents dependrà de la interpretació subjectiva de l'entorn, perquè les dificultats que provenen de diferències ètniques poden ser vistes com superades dins de l'entorn escolar, però les que provenen de diferències de classe social poden ser vistes com de difícil intervenció per part dels docents.

Aquestes dificultats o limitacions s'han abordat tradicionalment aplicant pràctiques que funcionen en altres contextos, polítiques genèriques que no reconeixen les necessitats particulars de les escoles en aquestes àrees. Per Lupton aquestes escoles necessiten mesures adaptades al context i un reconeixement que les pràctiques educatives són diferents segons l'entorn social i exigeixen un ajustament del currículum, els recursos educatius i la pedagogia. Així doncs, l'entorn social i en conseqüència els efectes de la segregació escolar tenen un gran impacte sobre les practiques pedagògiques. (Torrents Vilà et al., 2018).

3. Disseny i model d'anàlisi

Per dur a terme la recerca caldrà analitzar les entrevistes i extreure'n uns resultats a partir del model d'anàlisi i les seves preguntes específiques. Així doncs, a partir de la teoria estudiada sorgeix la pregunta inicial següent, que a continuació he pogut dividir en preguntes específiques:

Quins reptes suposa la composició social d'alta complexitat d'un centre escolar a l'hora d'impulsar un projecte pedagògic transformador?

D'aquesta pregunta en deriven les següents preguntes específiques:

- Com s'expressen els elements la pedagogia invisible en els processos educatius d'un centre de màxima complexitat?
- Què condiciona en la incorporació dels elements de la pedagogia invisible en un centre de màxima complexitat? Les etapes educatives també són condicionants?
- Què motiva els docents a impulsar una pedagogia invisible a un centre de màxima complexitat? Son motivacions instrumentals o expressives?

La següent graella mostra l'operativització dels conceptes principals:

CONCEPTE	DIMENSIÓ	INDICADORS
COMPOSICIÓ SOCIAL	**Característiques de l'entorn**	Diferències socials entre barris (infraestructures i habitatge)
		Complexitat del centre
	Característiques de l'alumnat	Participació de les famílies en els processos educatius
		Capital socioeconòmic i cultural
PEDAGOGIA INVISIBLE	**Classificació dèbil**	Èmfasi en l'adquisició de competències
		Connexions horitzontals entre àrees de coneixement
		Desenvolupament de les capacitats mitjançant el treball per projectes
		Docent com a guia i acompanyant

	Emmarcament dèbil	Autoavaluació de l'aprenentatge
		Alumnat com a centre de l'aprenentatge
		Avaluació implícita
		Ritme d'adquisició de coneixements més relaxat

4. Metodologia

Pel que fa a la metodologia del treball, es tracta d'un estudi de cas. El camp d'observació escollit per la realització d'aquestes entrevistes un centre de màxima complexitat de Barcelona. Aquest centre s'ha escollit atenent a les variables principals que vull estudiar amb aquest treball: la composició social i projecte pedagògic vinculat a la pedagogia invisible.

Aquest centre es troba a Nou Barris, districte amb un dels nivells de renda més baix de la ciutat i on la taxa de graduació -del barri- es situa també com la tercera més baixa de Barcelona segons dades de l'Ajuntament. El centre té una oferta educativa molt àmplia que va dels 0 als 16 anys, comptant amb infantil, primària i secundària en tot un mateix complex educatiu. És també un centre que s'adhereix al programa Eines per al Canvi que pretén fomentar la innovació educativa construint connexions horitzontals entre les àrees de coneixement, això és, la dèbil classificació i emmarcament que caracteritza les pedagogies invisibles.

La principal tècnica utilitzada per tal de desenvolupar el treball serà l'entrevista semi-estructurada. Inicialment, es van fer cinc entrevistes a membres de l'equip docent però finalment els perfils entrevistats i analitzats es composen de dos docents de primària i dos docents de secundària, dos d'ells part de l'equip directiu i pedagògic del centre.

Amb aquesta entrevista busco tenir una visió més completa i profunda de la perspectiva que tenen els docents de les escoles amb projectes de pedagogia invisible en centres d'alta complexitat. L'objectiu serà observar quins són els elements de la pedagogia invisible que s'han incorporat al projecte pedagògic del centre atès que es tracta d'un centre de màxima complexitat. A més, també s'analitzarà quins possibles obstacles hi troben tenint en compte la composició social del centre i el fet que compta amb nivell d'escolarització primària i secundària. Finalment, vull saber què és el que motiva als membres de l'equip

docent del centre a incorporar una pedagogia invisible als seus processos educatius i com les característiques socials de l'alumnat condicionen aquestes motivacions.

5. Resultats

Un cop realitzat el treball de camp i analitzades les entrevistes, exposaré els resultats obtinguts en funció de les preguntes específiques formulades:

- **Com s'expressen els elements la pedagogia invisible en els processos educatius d'un centre de màxima complexitat?**

Per observar com s'expressen els elements de la pedagogia invisible dins els processos educatius del centre, cal seguir la classificació entre elements de classificació dèbil i emmarcament dèbil que estableix Bernstein per una millor anàlisi. Pel que fa a la classificació dèbil aquesta s'associa amb un èmfasi en l'adquisició de competències, unes connexions horitzontals entre àrees de coneixement i un desenvolupament de les capacitats mitjançant el treball per projectes. A través de l'experiència de l'equip docent recopilada amb les entrevistes he pogut identificar que aquests tres aspectes principals s'introdueixen en els processos educatius del centre a través de "*petites activitats interdisciplinàries*" (A., docent de secundària), "*som molt de treballar de manera interdisciplinària entre cicles*" (J., docent de primària). Realitzen treballs per projectes al llarg del curs, cadascun relacionats amb aspectes diferents "*on es treballa de manera transversal, [...] totes les matèries intervenen*", els quals consideren un avantatge perquè els ofereix més recursos que una classe magistral per "*no estar* encorsetats *en el currículum sempre i poder fer altres coses*" (A., docent de secundària)

També incorporen aquests tres elements principals a través de les sortides, un eix important del projecte pedagògic d'aquest centre. Els docents descriuen que aquestes sortides els permet "*un ensenyament molt connectat amb l'actualitat*" (A., docent de secundària) i impartir el temari d'una manera diferent ja que descriuen aquestes sortides com a educatives i no lúdiques "*vam anar a la fàbrica Fabra i Coats i vam treballar l'electricitat, aprofitant que a tecnologia ho havíem treballat*" (J., docent de primària). Pel que fa a l'adquisició de competències, aquestes s'incorporen sobretot a les proves d'avaluació "*les proves escrites, proves d'avaluació, intento que siguin el més competencials possible. No preguntar tanta teoria sinó un tipus d'examen que el nano expliqui la teoria a partir d'un fet*" (N., docent de secundària).

Tot i així, no és una incorporació total d'aquests elements perquè continuen mantenint característiques de la pedagogia visible "*pots enllaçar els textos amb el que es treballa de projecte però és classe i utilitzem llibreta*" (J., docent de primària) "*trobar una miqueta l'equilibri, penso*" (A., docent de secundària).

Respecte a l'emmarcament dèbil aquest fa referència a aspectes de l'avaluació de l'aprenentatge, el ritme d'adquisició dels coneixements i els papers de l'alumnat i el docent dins de l'aula. Els aspectes d'avaluació inclouen el procés d'autoavaluació i una avaluació implícita de les activitats, dos processos que dins l'aula es duen a terme "*tenim molt més en compte la participació a classe, l'observació directa a l'aula, simplement fer un debat a veure qui et contesta o no*" (A., docent de secundària), "*l'avaluació és constant, no només són els controls examen amb una nota numèrica*" (I., docent de primària). L'autoavaluació també és un element que es contempla, doncs recentment han incorporat "*l'autoavaluació que l'alumnat va fent durant el trimestre i aquest curs l'hem incorporat a la segona avaluació que tot l'alumnat del curs de primària ha fet*" (I., docent de primària).

El ritme d'adquisició de coneixements propis d'una pedagogia invisible també és un element que s'ha incorporat al projecte pedagògic del centre "*és un projecte pedagògic que s'intenta adaptar també al nivell de l'alumne*" (A., docent de secundària), "*que el nen vagi autoregulant amb el que en aquell moment vol fer*" (J., docent de primària). A més, aquest ritme flexible també té a veure amb la flexibilitat dels horaris que caracteritza l'escola "*aquesta flexibilitat s'ha de tenir també, jo a tots els alumnes de pràctica els hi dic que la programació no existeix*" (A., docent de secundària).

L'element que predomina és el paper de l'alumnat com a centre de l'aprenentatge i on coincideixen els docents: "*és un projecte on el principal protagonista de l'aprenentatge és l'alumnat*", "*tot va dirigit a invertir en l'alumnat*" o "*l'alumne ha de ser subjecte del seu aprenentatge*" és el que en diuen els docents. En aquest sentit, l'alumne és l'element central dels elements que conformen la pedagogia invisible doncs és al voltant seu que es programa el curs i és la persona protagonista ja que sense aquest no hi ha escola. Mentre que el docent actua com a "*guia"* i aquell que s'encarrega "*d'estimular tot això*" (J., docent de primària).

- **Què condiciona la incorporació dels elements de la pedagogia invisible en un centre de màxima complexitat? Les etapes educatives també són condicionants?**

Al llarg del treball s'ha fet referència a l'impacte de l'entorn social en el procés escolar, els recursos o la pràctica a l'aula, i he pogut identificar a les entrevistes un seguit de condicionants a l'hora d'incorporar els elements de la pedagogia invisible al centre estudiat i sobre els que coincideixen els quatre docents entrevistats. El més mencionat és el fenomen de l'absentisme escolar, principalment per part del col·lectiu gitano "*El seu absentisme, per exemple, i com de difícil és combatre això*" (A., docent de secundària), "*L'absentisme ens dificulta poder dir a terme el nostre projecte com el tenim pensat i com el tenim projectat*" (I., docent de primària), "*A mi, personalment, el que més m'està preocupant és el col·lectiu gitano per l'absentisme*" (J., docent de primària), que repercuteix en el sentit que aquests alumnes perden la curiositat per aprendre deguda a la poca valoració que en aquesta comunitat se'n fa de l'escola.

Es pot identificar també aquí l'impacte de la composició social del centre a l'hora d'incorporar els elements de la pedagogia invisible. Els docents mencionen la importància de la situació socioeconòmica i cultural de les famílies ("*Si tot fos per projectes hi haurien alguns [alumnes] que no tenen prou estimulació externa*" (J., docent de primària) i els recursos amb els que compta el centre per ser de màxima complexitat ("*Som centre de màxima complexitat i tenim uns recursos tenint en compte això, però sempre podrien ser* més" (I., docent de primària) i com això condiciona la manera en com s'expressen i s'incorporen els elements pedagògics. Com menciona un dels docents "*Molt maco [el treball per] projectes. Però quan tens vint-i-sis nanos, un de CIEI, un de risc social, dos que els hi dona igual... això necessita recursos*". A més, la formació i experiència que tinguin els docents treballant amb projectes amb característiques de la pedagogia invisible també és un factor determinant "*el docent, el docent fa molt [...] és nivell avançat, no vinguis sense cap experiència de docència a fer això*" (A., docent de secundària).

També s'observa que la continuïtat entre el que es fa dins de l'aula i la vida dels alumnes fora d'aquesta és important per assegurar aquesta incorporació de la pedagogia invisible dins el projecte pedagògic del centre. No és només que els alumnes s'escolaritzin amb aquest model sinó que les famílies també ho facin a través dels seus fills "*[...] la importància de transmetre a les famílies que necessitem treballar amb ells, que*

necessitem aquest contacte" i l'actitud que aquestes tenen envers l'escola "*Moltes famílies vénen de països on la família no intervé a l'escola perquè se la manté al marge*" (N., docent de secundària).

L'etapa educativa també es posiciona com un condicionant, doncs el fet que el centre sigui un institut escola dificulta la cohesió del projecte educatiu per les exigències de cada etapa. Sobretot es menciona la pèrdua d'identitat i les necessitats de cada cicle educatiu: "*El gran repte de l'institut escola és funcionar com una unitat en la mesura del possible, anar tots a una amb un projecte cohesionador d'institut escola però sense perdre la identificació que una cosa és l'institut i una altra és l'escola*" (N., docent de secundària). No consideren que els elements de la pedagogia invisible siguin difícils d'incorporar, sinó com es desenvolupa el treball segons l'edat dels alumnes sobretot a secundària "*L'edat és complicada però per altres factors, no pel projecte, treballar amb adolescents és complicat sempre*" (A., docent de secundària).

A més, és en aquest punt on han de "abandonar" certs aspectes de la pedagogia invisible perquè a l'etapa post-obligatòria no hi ha projectes que en la seva totalitat s'identifiquin amb la pedagogia invisible, sinó que són més propers als elements de la pedagogia visible "*De cara al batxillerat [...] nosaltres el tenim més enfocat ja cap al tradicional. [...] el quart és una miqueta més tradicional precisament per no trobar-nos amb que la gent que vulgui fer un batxillerat li falti una connexió*" (A., docent de secundària). Per tant, no és un condicionant que vingui per factors interns de l'escola o del context d'entorn social d'aquesta, sinó per com està orientada l'educació més enllà de la secundària "*Comencem a introduir proves tipus examen i numèriques perquè l'alumnat vagi coneixent i practicant aquesta mesura avaluadora que se la trobaran més endavant*" (I., docent de primària)

- **Què motiva els docents a impulsar una pedagogia invisible a un centre de màxima complexitat? Son motivacions instrumentals o expressives?**

La relació entre les motivacions de l'equip docent del centre i la composició social del centre s'expressa al llarg de totes les entrevistes. Seguint el fil de Lupton (2004) que argumenta com aquelles diferències que provenen per motius de classe poden ser vistes com de difícil intervenció per part dels docents, en aquest context és una de les motivacions principals per dur a terme el projecte pedagògic del centre.

Aquestes motivacions s'expressen en diverses àrees que tenen relació amb els eixos pedagògics de l'escola com l'eix artístic o les sortides. Però l'experiència general és que a partir d'aquest projecte pedagògic volen que l'alumnat superi les limitacions que la seva situació socioeconòmica i cultural els imposa i oferir-los noves oportunitats "*Aconseguir que aquests nanos surtin d'aquelles limitacions que possiblement pensem que hi estan destinats. No hi ha destinació, no hi ha predestinació. Hem d'aconseguir empènyer el màxim i fer volar el màxim els nostres alumnes independentment d'on venen, d'on provenen, de la llengua materna o paterna, de la realitat social, de la realitat familiar*" (N, docent de secundària). Dues de les docents comparteixen el mateix pensament: "*L'objectiu és obrir portes i ensenyar camins, bàsicament t'ho reduiria en això*" (A., docent de secundària), "*Obrir portes, obrir mirades, que els nens puguin descobrir*" (I., docent de primària).

Amb motivacions instrumentals es fa referència a aquelles que tenen un objectiu pràctic, com obtenir una titulació o una feina. Les motivacions expressives, per altra banda fan referència a la part emocional. El que he pogut extreure d'aquestes entrevistes és que les motivacions dels docents són una barreja d'aquestes dues. Pel que fa a les motivacions instrumentals, aquestes van orientades a l'accés dels alumnes a la cultura i l'educació "*Es donen totes les facilitats possibles perquè els nanos puguin accedir a la cultura, l'educació i, en definitiva, a millorar les seves vides*" (A, docent de secundària), "*Aproximar el que és la cultura i l'art en aquest territori*" (J., docent de primària). És per això que donen molta importància a l'aspecte artístic, perquè fora del centre molts alumnes no tenen cap contacte amb aquest món. També els motiva a incorporar aquests elements de la pedagogia invisible dins el projecte educatiu del centre oferir un ampli ventall d'opcions als alumnes després de l'etapa educativa obligatòria i que no hagin de seguir uns camins que creuen establerts per la seva situació socioeconòmica i cultural "*Però el que tu puguis fer que ho hagis pogut escollir, hagis tingut les mateixes oportunitats*" (J., docent de primària). Aquesta motivació neix sobretot perquè els docents identifiquen que les limitacions dels alumnes venen donades pel seu entorn social "*no li poden donar [oportunitats] però per qüestions socials, no perquè no ho vulguin*" (J., docent de primària).

Pel que fa a l'aspecte expressiu de les motivacions, aquestes van lligades sobretot al voler que els alumnes siguin autònoms i independents, que guanyin confiança en ells mateixos a través del projecte pedagògic del centre "*Tenir la suficient confiança i seguretat de*

poder dir i demanar" (I., docent de primària), "*L'autonomia, no donar-los tot mastegat. [...] que [l'alumne] tingui ganes de moure's i de descobrir el món*" (J., docent de primària). És per això que els docents impulsen molt que els alumnes, un cop acabada l'etapa obligatòria, surtin del barri i vagin a escoles a altres zones de Barcelona, que per molts són desconegudes "*Però no hi ha projecció cap enfora i per això quan fem una activitat artística o creativa i tenim l'oportunitat de baixar al centre de Barcelona, baixem. I els alumnes també surten d'aquí, perquè aquesta endogàmia de vegades implica que els alumnes molts no han sortit, les famílies no surten del barri, i els has de fer baixar a Barcelona que en diu la gent gran*" (N., docent de secundària)

6. Conclusions

La pregunta inicial que plantejava aquest treball és la influència de la composició social a l'hora d'incorporar els elements de la pedagogia invisible a un centre de màxima complexitat. A partir de les entrevistes hem pogut determinar aquesta variable com la principal que articula els processos educatius del centre en la manera com s'incorporen els elements de la pedagogia invisible, quins són els condicionants a l'hora de dur a terme un projecte de pedagogia invisible i com també les motivacions del professorat s'articulen al voltant de les característiques socials i culturals dels alumnes i les seves famílies.

En primer lloc, hem pogut confirmar l'argument principal de Lupton (2004), que és que la resposta dels docents en contextos desavantatjosos ha de ser d'adaptar el disseny, l'organització i els processos del centre educatiu. Aquesta feina al centre estudiat s'ha fet incorporant els principals elements de la pedagogia invisible en forma de treball per projectes, connexió horitzontal entre àrees, avaluacions implícites, ritmes d'adquisició més relaxats i posant als alumnes i les seves necessitats al centre de l'aprenentatge. Això ha permès que l'escola respongui a les exigències que suposa una composició social associada a un centre de màxima complexitat amb una major llibertat. Tot i així, el projecte pedagògic del centre no es pot considerar en la seva totalitat una pedagogia invisible, doncs aquesta discontinuïtat entre aula i entorn familiar dels alumnes existeix donada les característiques socials i culturals familiars i fa que hagin de mantenir elements de la pedagogia visible.

Respecte als elements que condicionen la incorporació del projecte pedagògic de pedagogia invisible, la composició social no s'ha articulat com a principal element. En canvi, els recursos amb els que compta l'escola sí, que indirectament van lligats al

component social. Al tractar-se d'un centre de màxima complexitat els recursos que obtenen van lligats a aquesta classificació i els docents reclamen més recursos, tant materials com d'experiència en el professorat per atendre les exigències de l'alumnat. I atès que es tracta d'un centre institut escola, les etapes educatives també han condicionat com s'ha dut a terme el projecte. Principalment per la limitació que suposa l'etapa post-obligatòria, ja que no existeix una continuïtat del projecte i els processos educatius de l'aula s'han d'assimilar més als de la pedagogia visible. Així doncs, podríem considerar que és un tipus de pedagogia que s'adapta millor a l'etapa educativa primària si es té en compte la possibilitat de continuïtat del projecte.

Finalment, és important considerar les motivacions del professorat. En aquestes hi juga un paper molt important la composició social del centre, doncs s'ha imposat com a motivació principal per sobre de la resta la capacitat de superar les limitacions de la situació socioeconòmica i cultural dels alumnes mitjançant la pedagogia invisible. Per tant, la valoració que en fa l'equip docent és que la pedagogia invisible és beneficiosa pels alumnes de contextos socials desavantatjosos, contrari al que autors com Torrents Vilà (2018) han argumentat.

D'aquesta manera, la conclusió final que se'n pot treure arrel d'haver analitzat els textos i haver estat en contacte amb experiències reals d'una escola on el context social de l'alumnat té un gran pes sobre la pedagogia que s'imparteix és que la composició social té una gran influència sobre tots els processos que es donen en un centre escolar. Suposa tant avantatges com reptes; una major flexibilitat d'organitzar els recursos i l'ensenyament però alhora una limitació perquè no tots els alumnes podran assumir de la mateixa manera els canvis. Tot i així, considero que en la mesura que es pugui, aquest projecte suposa tota una millora en la qualitat de vida dels alumnes.

7. Bibliografia

Alegre, M. À., & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, *36*(3), 433–461. https://doi.org/10.1080/01411920902989193

Benito Pérez, R. (2017). Lògiques d'accés escolar i processos de segregació social. Implicacions en el terreny de les desigualtats educatives. *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. http://www.tdx.cat/handle/10803/457359

Bernstein, B. (1985). CLASES SOCIALES Y PEDAGOGIAS: VISIBLES E INVISIBLES. *Revista Colombiana de Educación*, *15*. https://doi.org/10.17227/01203916.5119

Bolívar, A. (2004). LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN ESPAÑA. *Vol. 2, No. 1*, *2*(1). http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf

Dronkers, J. (2008). *L'Educació com a pilar de la desigualtat*. www.fcampalans.cat

Francis, B., & Mills, M. (2012). What would a socially just education system look like? *Journal of Education Policy*, *27*(5), 577–585. https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710014

Hoadley, U. (2008). Social class and pedagogy: A model for the investigation of pedagogic variation. *British Journal of Sociology of Education*, *29*(1), 63–78. https://doi.org/10.1080/01425690701742861

Lupton, R. (2004). *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*. http://sticerd.lse.ac.uk/Case

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

Torrents Vilà, D., Merino, R., Garcia, M., & Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers. Revista de Sociologia*, *103*(1), 29. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300

8. Annex

Annex 1. Guió d'entrevista.

Entrevistat/da:

Curs:

Data:

Presentació

Aquesta entrevista forma part del Treball de Fi de Grau que realitzo a la Universitat Autònoma amb l'objectiu d'analitzar les formes de pedagogia invisible, o projectes transformadors, i observar quines transformacions i limitacions es donen tenint en compte el context socioeconòmic de l'escola (del barri) i els seus alumnes.

Abans de tot, recordar l'anonimat i d'aquesta entrevista que serà gravada en àudio però que només serà utilitzada pel treball d'investigació i de la durada, que serà de 45 minuts aproximadament. L'entrevista es divideix en 3 blocs on es tractaran diversos temes, que a continuació introduiré, relacionats amb l'objectiu del treball. Sobretot, si després de cada pregunta es vol afegir alguna cosa més a la resposta tota informació serà benvinguda.

El bloc 0 serveix de contextualització, per parlar sobre el seu interès en l'educació, el paper de l'educació i els tipus de pedagogia.

El bloc 1 tracta sobre la ubicació de l'escola, el barri, i com aquesta ubicació afecta als processos educatius de l'escola, la participació de les famílies i la implicació dels estudiants i els docents.

El bloc 2 tracta el projecte educatiu del centre i de l'impacte sobre els alumnes i la comunitat docent.

Bloc 0 – Contextualització.

- Quants anys portes dedicant-te a la docència?
- Què és el que et va fer voler dedicar-te a l'educació?
- Què et va portar a treballar en aquest centre?
- Respecte a la teva funció al centre, formes part de l'equip docent o directiu?
    - Podries explicar-me breument quin és el teu paper i les tasques que realitzes? (De quin curs és tutor/a)
- Has treballat com a docent a altres centres?
    - Tenien un projecte pedagògic similar?
    - Què diries que és el que diferència l'Antaviana d'altres escoles?

Bloc 1 – Composició social

- Em podries descriure el barri on es troba l'escola?

- Creus que la ubicació del centre té relació amb les instal·lacions amb les que compteu? (el Francesc (el director) em va contar que hi ha diferents parts del centre que porten en obres un temps)
- Com descriuries la tipologia del centre? I la composició de l'alumnat a la teva aula? (Ratio, perfil socioeconòmic, característiques familiars, procedència, llengua)
- Quina actitud tenen les famílies cap a l'escola? Creu que són participatives en el procés d'aprenentatge dels alumnes i les activitats?
- En el cas de les famílies de secundaria, creus que la seva participació canvia al ser més grans els alumnes? (Participen menys perquè són més independents)
    - En cas que sí, com afronteu aquest canvi?
- Creus que l'actitud i la participació de les famílies te a veure amb el perfil socioeconòmic?
- El projecte pedagògic de l'escola ha influït en l'actitud (participació, opinió i implicació) de les famílies envers l'escola?
    - I a l'actitud dels alumnes?

Bloc 2 – Pedagogia

- Em podries explicar el projecte pedagògic del centre? Què en penses al respecte de la pedagogia i el projecte educatiu del centre?
- Al 2017 el centre va dur a terme una transformació del seu projecte pedagògic. Coneixes els motius que van portar a aquest canvi?
- Creus que aquest canvi ha tingut un impacte en el rendiment dels estudiants? Ha ajudat a millorar els resultats?
- Com heu introduït els elements d'avaluació, d'adquisició de competències a primària/secundaria?
    - (A secundaria) Com adapteu els processos de l'aula a avaluacions com les competències bàsiques o la transició cap al batxillerat?
- Quines condicions de context generen més reptes o avantatges en la incorporació del model?
    - L'edat dels alumnes?
    - El fet que sigui institut escola facilita la continuïtat del projecte pedagògic?
- Creus que aquesta pedagogia és més beneficiosa tant pels alumnes com pels docents que un model tradicional?
- Com treballeu el currículum competencial a l'aula? Em pots descriure un dia a dia a l'aula?
- Com avalueu l'adquisició de competències/el procés d'aprenentatge?
- Quin paper té l'alumne a l'aula? I el docent?