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

Garcia-Borés Moreno, Nur. *Imants i resistències : respostes escolars a la gentrificació d'un barri*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2025 (Sociologia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/325467>

under the terms of the  license.



Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Treball de Fi de Grau

**Títol: Imants i resistències: respostes escolars a la
gentrificació d'un barri**

Autor: Nur Garcia-Borés Moreno

Tutor: Xavier Bonal Sarró

Data: 26/5/2025

Grau en: Sociologia

Pels pares, pel Noam, per la gent que estimo

Agraïments

Aquest Treball de Fi de Grau, igual que tota la carrera, ha suposat una experiència personal estretament compartida en família, parella, amistats i companys. A tots ells i elles els hi agraeixo la paciència, el temps, l'escalf i l'estima. En primer lloc, estic profundament agraït al Xavi, al Marcel, al Pablo i a l'Andreu, per l'oportunitat i la confiança a l'hora d'incorporar-me en un projecte apassionant, que m'ha fet mirar el meu futur amb uns altres ulls. Intensament agraït, també, al meu pare i al meu germà, el Noam, per l'ajuda incondicional; a l'infinit suport de la meva mare, sempre present junt amb el *yayo* i el Ramón. A la Clàudia, per ser una persona absolutament fantàstica. Per últim, en tant que aquesta entrega significa d'alguna manera un tancament d'aquest capítol de cinc anys, agreixo haver pogut trobar-me amb molt bona gent, viscut moments de tota mena amb amistats i coneguts, però, especialment, agraeixo haver conegut el Roc i la Iona, sens dubte el millor que m'ha donat aquesta etapa vital.

Abstract

Imants i resistències: respostes escolars a la gentrificació d'un barri

Des de fa uns anys, la gentrificació -el procés on un barri de classe treballadora esdevé un de classes mitjanes per l'arribada d'inversions i de ciutadans amb major poder adquisitiu, comportant l'expulsió dels residents més vulnerables- s'estén a les principals ciutats europees de forma intensa i accelerada, i Barcelona no és una excepció: diversos barris de la ciutat han sigut escenari d'aquesta transformació elititzadora, generant múltiples efectes espacials i sociodemogràfics. Un dels menys explorats, emperò, és l'impacte que aquesta té en el camp educatiu, sobre les escoles d'un barri experimentador d'aquest procés. Tanmateix, alguns autors han reportat algunes conseqüències, com ara l'emergència del fenomen de la gentrificació escolar (Posey-Maddox et al., 2014) o l'augment d'estratègies promocionals entre centres públics (Cucchiara, 2008).

En aquest context, aquest Treball de Fi de Grau té com a objectiu explorar la relació entre la gentrificació i l'àmbit educatiu. D'una banda, s'observen els seus impactes directes i la possible emergència de la gentrificació escolar; de l'altra, s'analitzen les respostes dels centres públics d'educació infantil i primària, és a dir, les percepcions i les lògiques d'acció que han emergit davant els efectes eventuais de la gentrificació al barri. En aquest sentit, s'estructura un estudi de cas del barri barceloní del Poble Sec, examinant les trajectòries de dos centres educatius públics amb diferències jeràrquiques dins el seu mercat educatiu local (Lubienski, 2007). Des d'un enfocament qualitatiu i a partir d'un encreuament entre tractament documental, anàlisi d'entrevistes semi-dirigides i observació no participant, s'han comparat els casos d'aquests centres, la seva evolució i relació amb la gentrificació del barri.

D'aquesta manera, aquest Treball de Fi de Grau conclou que la gentrificació del Poble Sec hauria afectat profundament les dinàmiques del seu mercat educatiu local, alterant el prestigi, la demanda i la composició social de les escoles, entre altres. Alhora, s'ha pogut detectar la gentrificació escolar en un dels casos, on s'ha evidenciat que, tot i relacionar-se amb els patrons sociodemogràfics de la zona, aquesta hauria sorgit com a conseqüència d'una estratègia dissenyada i possibilitada per diferents actors interessats. Per altra banda, s'han divisat profunds canvis en les lògiques d'acció escolars d'ambdós centres, com ara l'activació de lògiques competitives i estratègies promocionals, una important reducció tant del consens com de la coherència internes i la magnificació generalitzada del perfil "gentrificador", convertida en cert rebuig a l'escola "gentrificada" degut a la intensa i intrusiva participació -*helicopter parenting* (McCrory, 2020)- d'aquestes noves famílies.

Paraules clau: gentrificació escolar, mercats educatius locals, lògiques d'acció escolar, estratègies promocionals escolars, participació escolar

Imanes y resistencias: respuestas escolares a la gentrificación de un barrio

Desde hace algunos años, la gentrificación —el proceso mediante el cual un barrio de clase trabajadora se transforma en uno de clases medias debido a la llegada de inversiones y de ciudadanos con mayor poder adquisitivo, provocando la expulsión de los residentes más vulnerables— se ha expandido de forma intensa y acelerada por las principales ciudades europeas, y Barcelona no es una excepción. Diferentes barrios de la ciudad han sido escenario de esta transformación elitizadora, generando múltiples efectos espaciales y sociodemográficos. Uno de los ámbitos menos explorados, sin embargo, es el impacto que este proceso tiene en el campo educativo, sobre las escuelas de un barrio atravesado por la gentrificación. No obstante, algunos autores ya han señalado ciertas consecuencias, como la aparición del fenómeno de la gentrificación escolar (Posey-Maddox et al., 2014) o el aumento de estrategias promocionales en los centros públicos (Cucchiara, 2008).

En este contexto, este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo explorar la relación entre la gentrificación y el ámbito educativo. Por un lado, se observan sus impactos directos y la posible aparición de la gentrificación escolar; por otro, se analizan las respuestas de los centros públicos de educación infantil y primaria, es decir, las percepciones y lógicas de actuación que han surgido ante los efectos eventuales de la gentrificación en el barrio. En este sentido, se desarrolla un estudio de caso en el barrio barcelonés del Poble Sec, examinando las trayectorias de dos centros educativos públicos con posiciones jerárquicas diferenciadas dentro de su mercado educativo local (Lubienski, 2007). A partir de un enfoque cualitativo y mediante la triangulación de análisis documental, entrevistas semi-dirigidas y observación no participante, se comparan los casos de estos centros, su evolución y su relación con la gentrificación del barrio.

De este modo, el presente Trabajo de Final de Grado concluye que la gentrificación del Poble Sec habría afectado profundamente las dinámicas de su mercado educativo local, alterando el prestigio, la demanda y la composición social de las escuelas, entre otros. Asimismo, se ha podido detectar gentrificación escolar en uno de los casos, en el cual se ha evidenciado que, aunque relacionada con los patrones sociodemográficos del entorno, esta habría surgido como consecuencia de una estrategia diseñada y posibilitada por distintos actores con intereses específicos. Por otro lado, se han observado profundos cambios en las lógicas de acción escolar de ambos centros, como la activación de dinámicas competitivas y estrategias promocionales, una importante disminución tanto del consenso como de la coherencia interna, y la magnificación generalizada del perfil “gentrificador”, que ha derivado en cierto rechazo en la escuela “gentrificada” debido a la participación intensa e intrusiva —*helicopter parenting* (McCrory, 2020)— de estas nuevas familias.

Palabras clave: gentrificación escolar, mercados educativos locales, lógicas de acción escolar, estrategias promocionales escolares, participación escolar.

Magnets and Resistances: School Responses to the Gentrification of a Neighborhood

In recent years, gentrification—the process through which a working-class neighborhood transforms into a middle-class one due to the arrival of investments and residents with higher purchasing power, resulting in the displacement of the most vulnerable inhabitants—has spread rapidly and intensively across major European cities, and Barcelona is no exception. Several neighborhoods in the city have been the setting for this elitist transformation, generating multiple spatial and sociodemographic effects. One of the least explored areas, however, is the impact this process has on the educational field, particularly on schools within a gentrifying neighborhood. Nonetheless, some authors have already reported certain consequences, such as the emergence of the phenomenon of school gentrification (Posey-Maddox et al., 2014) or the increase in promotional strategies among public schools (Cucchiara, 2008).

In this context, this Bachelor's Thesis aims to explore the relationship between gentrification and the educational sphere. On the one hand, it examines the direct impacts of the phenomenon and the potential emergence of school gentrification; on the other hand, it analyzes the responses of public early childhood and primary education centers—that is, the perceptions and logics of action that have arisen in response to the potential effects of gentrification. Accordingly, a case study is conducted in the Poble Sec neighborhood of Barcelona, examining the trajectories of two public schools with differentiated hierarchical positions within their local educational market (Lubienski, 2007). Using a qualitative approach and triangulating documentary analysis, semi-structured interviews, and non-participant observation, the cases are compared in terms of their evolution and relationship to neighborhood gentrification.

Thus, this Bachelor's Thesis concludes that the gentrification of Poble Sec has profoundly affected the dynamics of its local educational market, altering the prestige, demand, and social composition of the schools, among other factors. Furthermore, school gentrification was detected in one case, where it was shown that, although related to the neighborhood's sociodemographic patterns, it emerged as a consequence of a strategy designed and enabled by various actors with vested interests. Additionally, profound changes were observed in the logics of action of both schools, including the activation of competitive dynamics and promotional strategies, a significant decrease in both internal consensus and coherence, and a generalized magnification of the “gentrifier”, which has also led to some rejection in the “gentrified school” due to the intense and intrusive parental involvement—*helicopter parenting* (McCrory, 2020)—of these new families.

Keywords: school gentrification, local educational markets, school's logics of action, school marketing, parental involvement

Índex del Treball de Fi de Grau

Agraïments.....	3
Abstract.....	4
1. Introducció	8
1.1. Presentació i justificació	8
1.2. Delimitació de la recerca.....	9
2. Estat de la qüestió i marc teòric-conceptual	10
2.1. Gentrificació escolar (<i>school gentrification</i>)	10
2.2. Mercats educatiu locals (<i>local education markets</i>).....	13
2.3. Lògiques d'acció de les escoles (<i>school's logics of action</i>).....	14
3. Model d'anàlisi i metodologia	17
4. Resultats i anàlisi.....	20
4.1. “Aquí venia allò que no cabia a les altres escoles”: l’herència d’un entorn escolar polaritzat	20
4.2. La gentrificació, una clau efectiva de transformació escolar	24
4.3. Estratègia, mercat i jerarquia: l’activació competitiva en la cerca de la diversitat desitjada	29
4.4. Nous maldecaps: la transformació dels reptes educatius	33
4.5. L’anhelat, el salvador i l’intrús: percepcions escolars respecte l’aterrada de les famílies gentrificadores	35
5. Conclusions	38
6. Bibliografia	41
7. Annexos	45
7.1. Taules	45
7.2. Gràfics	48
7.3. Guions d’entrevista i consentiments.....	50
7.4. Perfils entrevistats.....	50
7.5. Tractament de les entrevistes	51
7.5.1. Entrevista a responsable del Consorci d’Educació de Barcelona al Poble Sec	51
7.5.2. Document d’especialització de l’escola Ω	58
7.5.3. Document d’especialització de l’escola Δ	82

*“El meu carrer,
és un infant,
que va berenant,
pa amb oli i sucre”*

Joan Manel Serrat, poblesequenc, “El meu carrer”

1. Introducció

1.1. Presentació i justificació

El Treball de Fi de Grau que aquí es presenta sorgeix, en primera instància, de la meua participació durant els darrers set mesos com a estudiant de pràctiques a la recerca I+D GENTRED (PID2022-137183NB-I00). Es tracta d'una investigació impulsada des del centre de recerca Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS) de la Universitat Autònoma de Barcelona i dirigida per Xavier Bonal -catedràtic de Sociologia i director del GEPS-, que aborda els efectes de la gentrificació urbana sobre les desigualtats educatives, amb especial èmfasi en la segregació escolar.

En aquest sentit, la recerca explora diferents nivells d'anàlisi sobre centres educatius d'un barri de la ciutat de Barcelona travessat recentment per aquesta forma de transformació sociourbana. A partir d'aquí, l'horitzó d'aquest TFG ha estat examinar amb profunditat una dimensió concreta de l'estudi sobre els seus impactes en l'educació, com són les lògiques i respostes escolars (Ball i Maroy, 2009; Van Zanten, 2009), i la seva eventual relació amb el fenomen de la gentrificació escolar (Posey-Maddox et al., 2014; Green et al., 2022).

Així, l'objecte d'estudi d'aquest TFG és el fenomen de la gentrificació escolar (i, en general, l'arribada de noves classes mitjanes a escoles públiques segregades) des de l'òptica dels centres escolars, això és, dels equips directius i professorat d'escoles públiques d'infantil i primària. Per fer-ho, s'estructura un estudi de cas d'un dels barris en incipient procés de gentrificació (López-Gay et al., 2019), el Poble Sec, analitzant les trajectòries de dos centres amb diferències jeràrquiques dins el seu mercat educatiu local

(Lubienski, 2007). En tot moment i de fons, es cerca contribuir i dialogar amb la literatura existent sobre dinàmiques escolars i gentrificació escolar.

Aquest Treball de Fi de Grau ha estat motivat per un fort encativament respecte l'estudi interactiu entre el camp urbà i educatiu però, sobretot, per un intens i atractiu procés de d'aprenentatge, derivat de la meua adhesió a la recerca i possibilitat per l'oportunitat de treballar amb els investigadors que la componen.

1.2. Delimitació de la recerca

Establert l'objecte d'estudi, a continuació s'acoten, sintèticament, els paràmetres de la recerca. Així, la pregunta de recerca d'aquest Treball de Fi de Grau és:

Quines són les percepcions i lògiques d'acció de les escoles públiques del Poble Sec respecte el procés de gentrificació urbana del barri i, en concret, el fenomen de la gentrificació escolar?

Aquesta es recolza sobre dues preguntes específiques, que marquen el desenvolupament i anàlisi del Treball de Fi de Grau:

PE1. En quin grau i caràcter la gentrificació urbana ha impactat en les dues escoles públiques d'infantil i primària del Poble Sec analitzades, i fins a quin punt es pot parlar de gentrificació escolar?

PE2. Quines perspectives, estratègies i transformacions prenen les dues escoles públiques d'infantil i primària del Poble Sec analitzades com a resposta als impactes de la gentrificació sobre els seus centres i mercat educatiu local?

Per tal d'intentar respondre les preguntes anteriorment estipulades de la forma més acurada possible, s'han establert els següents objectius de recerca:

- OG1: Conèixer el caràcter i extensió de l'impacte de la gentrificació urbana en les escoles d'infantil i primària públiques del Poble Sec i, en concret, de gentrificació escolar.
 - OE1.1: Analitzar transformacions i continuïtats respecte el perfil d'alumnat i famílies a l'escola pública en relació als canvis sociodemogràfics del Poble Sec.

- OE1.2: Explorar indicis de processos de gentrificació escolar a les escoles públiques del Poble Sec.
- OG2: Identificar les perspectives, estratègies i transformacions pedagògiques i organitzatives de les escoles públiques del Poble Sec en relació amb el procés de gentrificació del barri i, més concretament, respecte el fenomen de la gentrificació escolar.
 - OE2.1: Comprendre les diferents perspectives i percepcions de les direccions i professorat dels centres públics del Poble Sec en relació amb l'impacte de la gentrificació del barri a les seves escoles.
 - OE2.2: Determinar continuïtats i transformacions en comportaments, estratègies i respostes externes dels centres públics del Poble Sec en connexió amb la gentrificació del barri.
 - OE2.3: Distingir continuïtats i transformacions internes, en les formes organitzatives i pedagògiques de les escoles públiques del Poble Sec arran de l'impacte del procés de gentrificació al centre.

2. Estat de la qüestió i marc teòric-conceptual

L'estudi acadèmic de la relació entre la gentrificació urbana i les dinàmiques escolars és travessat per un seguit de conceptes i idees vinculades, sobre els quals a continuació s'exposen les més rellevants donat l'objecte d'estudi.

2.1. Gentrificació escolar (*school gentrification*)

Una de les característiques més tradicionalment destacades pels acadèmics respecte els processos de gentrificació urbana és la millora de la qualitat dels serveis i equipaments existents (Kennedy i Leonard, 2001; Smith, 2002; Atkinson, 2004; Lúkc, 2011). No obstant, hi ha relativament poca literatura que analitzi com el fenomen impacta en les escoles de la zona (Keels et al., 2013). En aquest sentit, i seguint amb Keels et al. (2013), bona part dels teòrics de la gentrificació havien desestimat inicialment un impacte destacable en la xarxa educativa local degut a que la majoria dels “gentrificadors” eren joves o parelles sense fills (Kennedy i Leonard, 2001) i, alhora, que les poques parelles amb fills tendien, en funció de la capacitat institucional de tria, a matricular-los fora de l'oferta pública local, ja sigui a escoles concertades -o *charter schools*- o privades, dins i fora de la zona educativa (Billingham i Kimelberg, 2013).

Aquest segon apunt semblaria coincidir amb la clàssica caracterització de les classes mitjanes de Bourdieu i Passeron [2003; també a Bourdieu (2012)], que concebrien l'educació com una eina crucial per la seva reproducció en l'estructura social, un espai on invertir per assegurar la “transmissió hereditària de capital cultural” (2012:124) en el seu afany de distinció en estils de vida, consum i valors (Caciagli, 2024). Conseqüentment, autors com Butler i Robson (2003) assenyalen la percepció de risc dels pares de classe mitjana -i corresponent desplegament d'estratègies “de control”, que començarien per una selectiva tria escolar però que seguirien durant tota l'escolarització- davant dels dèficits de l'oferta pública i de contextos escolars amb una alta presència d'alumnat vulnerable.

No obstant, malgrat la constant més present en casos de gentrificació segueix sent el *white flight*¹ o *exit* (Hirschman, 1970), recerques més recents han assenyalat una notable tendència incremental d'aquestes famílies cap a l'*opting-in*, això és, la matriculació dels fills a escoles públiques locals (Freidus, 2019). D'entre les explicacions més assenyalades, s'apunta al caràcter d'unes noves classes mitjanes -amb estudis superiors i gran capital cultural (Van Zanten, 2009; Caciagli, 2024)- que vincularien la nova romantització de l'entorn urbà amb un conjunt de valors tendents al cosmopolitisme i la celebració de la diversitat² (Caciagli, 2024), orientacions generalment demostrades a través de les seves opcions de consum (Rowe, 2016). Així, la presa de decisions educatives durant les primeres etapes escolars -sempre activa, ponderada i meditada- estaria més orientada a la provisió de certs valors i experiències que al rendiment acadèmic³ (Caciagli, 2024).

Així doncs, cada vegada més autors assenyalen aquestes pautes de comportament en les famílies que aterren en barris en procés de gentrificació (Stillman, 2012; Billingham i

¹ Concepte que remet al moviment de suburbanització de les classes mitjanes occidentals després de la Segona Guerra Mundial, però que s'empra amb la descripció de Caciagli (2024:291): “*the tendency of the white middle class to avoid local schools in mixed neighborhoods in order to attend more homogeneous, even if not proximal, schools*”.

² Freidus (2019) apunta que s'expressa com un valor “controlat”, definit com un ideal que gairebé mai considera les tensions, dificultats i incomoditats pròpies de la seva traducció estructural. En aquest sentit, és interessant explorar el concepte de “llindar de tolerància” (*threshold of tolerance*) detallat als Annexos.

³ La preocupació habitual pel *learning gap* (“bretxa d'aprenentatge”) de les classes mitjanes s'apaivagaria amb una forta confiança en el reforç instructiu en l'àmbit domèstic i capacitat d'inversió en educació “extraescolar” (Caciagli, 2024). A més, diversos estudis (Bonal et al., 2024) han assenyalat que l'aposta per l'educació pública d'aquests sectors sempre compta amb la possibilitat real de “retirada”, així com amb un probable redireccionament més elitista de cara a l'educació secundària.

Kimelberg, 2013), fins i tot assenyalant la dimensió escolar com un dels factors que més influencien en la naturalesa d'aquest fenomen, conjuntament amb les oportunitat laborals o l'habitatge (Butler i Robson, 2003; Posey-Maddox et al., 2014). A mesura que el perfil dels nous pobladors és més adult i familiar, es reportaria una selectiva però imparabile arribada de perfils privilegiats en certes escoles públiques de la zona -generalment amb majoria d'alumnat de classe treballadora o origen migrant-, comportant una transformació profunda de les seves dinàmiques⁴.

En aquest marc sorgeix la noció de “gentrificació escolar” (*school gentrification*), que tot i ser conceptualitzada per primera vegada per Kennedy i Leonard (2001), són Posey-Maddox et al. (2014:454) qui la caracteritzen més exhaustivament. Segons els autors, la gentrificació escolar es donaria en un centre educatiu sota quatre evidències: un increment notable de famílies de classes mitjanes o altes, l'existència de millores materials (per exemple, sota nous programes, recursos educatius i millores d'infraestructura), l'aparició de formes d'exclusió o marginació dels membres de baixos ingressos (en diversos plans, des de la matriculació a la participació a l'escola) i un canvi en la cultura i clima escolars (com ara en tradicions, expectatives i dinàmiques socials). Sota aquests quatre pilars, doncs, s'avaluarà l'eventualitat d'aquest fenomen en aquest Treball de Fi de Grau.

En aquest sentit, el procés de gentrificació escolar comunament es descriu de forma anàloga a les reconegudes “tres onades de gentrificació” de Hackworth i Smith (2001): una etapa inicial protagonitzada per “gentrificadors pioners” i incentivada per un sector públic interessat, etapes intermèdies marcades per un creixement progressiu de la presència i incidència de les classes mitjanes en l'espai “deteriorat” i de classe treballadora i, finalment, acumulació de suficient massa crítica -punt d'inflexió o *tipping point*- (Cucchiara, 2008) on es transformaria l'àrea sota les preferències i interessos d'aquestes classes més privilegiades (per un desglossament més detallat per etapes, visiteu Green et al., 2022).

L'aterrada de població de classes mitjanes o mitjanes-altes a escoles públiques segregades -o *urban schools* als Estats Units- ha estat, en molts casos i des de diferents enfocaments, tractada com quelcom positiu per tota la comunitat educativa. Així, de forma més o menys

⁴ Malgrat la correlació amb els processos de gentrificació urbana és alta (Posey-Maddox et al., 2014; McGhee, 2020), Green et al. (2022) apuntarien que la gentrificació escolar es pot donar també sense una transformació sociourbana de la zona específica on s'ubica el centre.

explícita, bona part de la classe política, mitjans de comunicació, direccions de centres i responsables de districte (Billingham i Kimelberg, 2013; Alvarado i Butler, 2023) han justificat i promocionat aquest moviment apunten suposats múltiples beneficis, com una estabilització dels centres (Posey-Maddox et al., 2014), major integració i reducció de la segregació escolar (McGhee, 2020), millora del rendiment acadèmic (Keels et al., 2013; Mordechay et al., 2017) o una injecció de capital econòmic i cultural orientats a “elevant el perfil” de l’escola (Siegel-Hawley et al., 2017).

Per altra banda, com una “arma de doble fil” (Posey-Maddox et al., 2014:450), diversos autors crítics assenyalen dinàmiques d’exclusió, marginació i desplaçament de l’alumnat i famílies treballadores o migrades com a conseqüència d’unes transformacions impulsades des d’una lògica colonial (Cucchiara, 2008; Billingham i Kimelberg, 2013; Bonal et al., 2024). Així, l’aposta per l’escola pública generalment comportaria un desplegament intensiu d’estratègies i demandes de revalorització impulsades des d’una forta capacitat d’influència (McGhee, 2020), orientades indirectament a assegurar la transmissió de valor i reproducció social dels seus fills (Lareau, 2003; Freidus, 2019). En aquest sentit, la possibilitat de reforma integral de l’escola acostuma ser essencial (Siegel-Hawley et al., 2017), promoguda des d’una participació activa, crítica i exigent [Freidus (2019) els anomena “*careful investors*”, famílies que mobilitzen el seu elevat capital cultural i social per treure el màxim valor] que tendeix a aprofundir les desigualtats de poder internes, generant des de la marginació fins el conflicte amb la resta de famílies (Cucchiara, 2008; Siegel-Hawley et al., 2017).

Com en la gentrificació urbana, sovint es dona un conflicte entre allò “vell” -de classe treballadora, local, antic i estancat- i allò “nou” -global, cosmopolita, dinàmic, de les noves classes mitjanes- (Butler i Robson, 2003), un xoc desigual que tan pot ser impulsat per “l’activisme” d’un grup de famílies organitzades de classe mitjana com per diverses estratègies institucionals en el marc de polítiques de renovació urbana (Gordon, 2022). En tot cas, l’existència d’aquest fenomen a diverses urbs de països occidentals és possible, en bona part, degut a la política neoliberal d’incorporació d’elements competitiu i increment de la capacitat de tria de les famílies en mercats educatius locals.

2.2. Mercats educatius locals (*local education markets*)

A partir dels anys vuitanta, els programes de reforma del neoliberalisme s’estenen, afectant també als models educatius. En aquest sentit, s’introdueixen els sistemes de

“quasi-mercat” (Van Zanten, 2009), que buscaven millorar l’eficiència en l’assignació escolar per mitjà d’una nova prioritització del dret individual del consumidor a escollir. Per la millora del rendiment, doncs, s’augmentava la llibertat de tria de les famílies i l’autonomia educativa i financera dels centres, fomentant alhora la seva competència per l’atracció d’alumnat tant en termes quantitatius -per mitjà d’una assignació de pressupostos “per càpita”- com qualitatius -incentius per a la cerca de perfils d’alumnat que puguin posicionar l’escola com a prestigiosa en el mercat (Gewirtz et al., 1995)- i, conseqüentment, alterant la dinàmica interna i externa de les escoles.

En aquest sentit, la literatura relacionada amb els mercats educatius i la competitivitat en escoles d’infantil i primària ha estat escassa (Lubienski, 2007) fins la dècada dels 2010, així com s’ha desenvolupat més intensament allà on hi ha hagut una forta reconfiguració en aquest sentit. Així, la sociologia de l’educació ha adoptat el terme “mercats educatius locals”, *local educational markets* (Lubienski, 2007; Rowe, 2016; Bonal et al., 2024), o *market-based school choice models* (Wilson, 2015) com una abstracció per entendre com les institucions educatives, els centres i les famílies responen de forma activa i estratègica a dinàmiques competitives en un espai geogràfic delimitat (Lubienski, 2007). El grau de llibertat de tria de l’escola és crucial, ja que marca profundament la relació entre residència i lloc d’escolarització (Keels et al., 2013), així com estimula un model de “ciutadans-consumidors” que, en un entorn d’hipercompetitivitat, es situen jerarquitzats en funció de la seva capacitat de mobilització de capitals -econòmic, social, cultural, espacial, simbòlic- (Rowe, 2016).

Així doncs, l’arribada de perfils de classe mitjana o mitja-alta a barris en procés de gentrificació -i la seva preocupació per proveir una “bona educació” als seus fills- pot alterar i ser alterada per les dinàmiques de mercat (Van Zanten, 2009) de les mateixes àrees escolars i circumdants. En aquest sentit, autors com Ball i Maroy (2009) vinculen una major competitivitat amb un agreujament de les desigualtats socials, com ara la segregació escolar (Gewirtz et al., 1995), un repartiment desigual de recursos o diferències respecte oportunitats i experiències dels infants.

2.3. Lògiques d’acció de les escoles (*school’s logics of action*)

Comptant amb els elements ambientals-estructurals de pressió, que condicionen poderosament tots els actors participants del procés d’escolarització, una part més reduïda de la literatura relacionada s’ha focalitzat en la perspectiva, incidència i respostes dels

centres escolars en aquests entorns competitiu. En aquesta línia, el terme “lògiques d’acció de les escoles” -*school’s logics of action*- parteix del reconeixement de l’agència dels centres, generalment encarnada en la figura del director (*principal* o *headteacher*) però també de l’equip docent, i es concentra en les seves percepcions, racionalitats i estratègies desenvolupades en el marc de les citades constriccions internes i externes (Ball i Maroy, 2009; Van Zanten, 2009; Pagès et al., 2024). Aquest concepte integra, tal i com apunta Higham (2025:815), la complexitat en “aquesta banda del tauler”, considerant les lògiques de les escoles no només des d’una ponderació de costos i beneficis, sinó com l’escenari de múltiples raonaments influenciats per diferents “sentiments, valors i significats” relacionats amb la competència. A més, lluny de la conformació d’una estratègia clara, explícita i genuïna, el terme explora les orientacions escolars com quelcom més aviat implícit i intrínsecament relacional, en constant diàleg amb l’estructura local i institucional (Van Zanten, 2009), així com sorgit d’interpretacions especulatives sobre la posició jeràrquica del centre respecte el seu mercat (Ball i Maroy, 2009).

En aquest sentit, la sociòloga francesa Agnès Van Zanten (2009) ofereix una extensa anàlisi i categorització de les lògiques escolars, que diferencia en funció del seu caràcter endogen -vinculat a les convergències i divergències entre direcció, professorat i famílies respecte el model d’escola, que s’expressa principalment en el seguiment, disciplina i atenció a les necessitats especials- o exogen -íntimament relacionat amb les característiques del mercat educatiu i de la pròpia posició respecte aquest, i que es vincula sobretot amb la captació d’estudiants, l’oferta formativa i els esforços promocionals-. Així, aquest treball dialoga amb el disseny de l’autora (2009:7-11) en la seva doble anàlisi sobre les *leading orientations* i la coherència i consens intern de les escoles, que proporciona vuit tipus ideals i que es pot resumir en les següents taules:

Orientació predominant (cap a l’exterior)		Posició de mercat (caràcter de)	
		Obert i inestable	Tancat i estable
Posició jeràrquica	Alta a mitjana	<i>Escoles emprenedores</i>	<i>Escoles monopolístiques</i>
	Mitjana a baixa	<i>Escoles tàctiques</i>	<i>Escoles adaptatives</i>

Taula 1: Formulada per Van Zanten (2009:7), amb traducció pròpia al català

Coherència i consens interns		Grau de consens (entre actors)	
		Alt consens	Baix consens
Grau de coherència (continguts)	Alta coherència	<i>Escoles integrades</i>	<i>Escoles conflictives</i>
	Baixa coherència	<i>Escoles polaritzades</i>	<i>Escoles anòmiques</i>

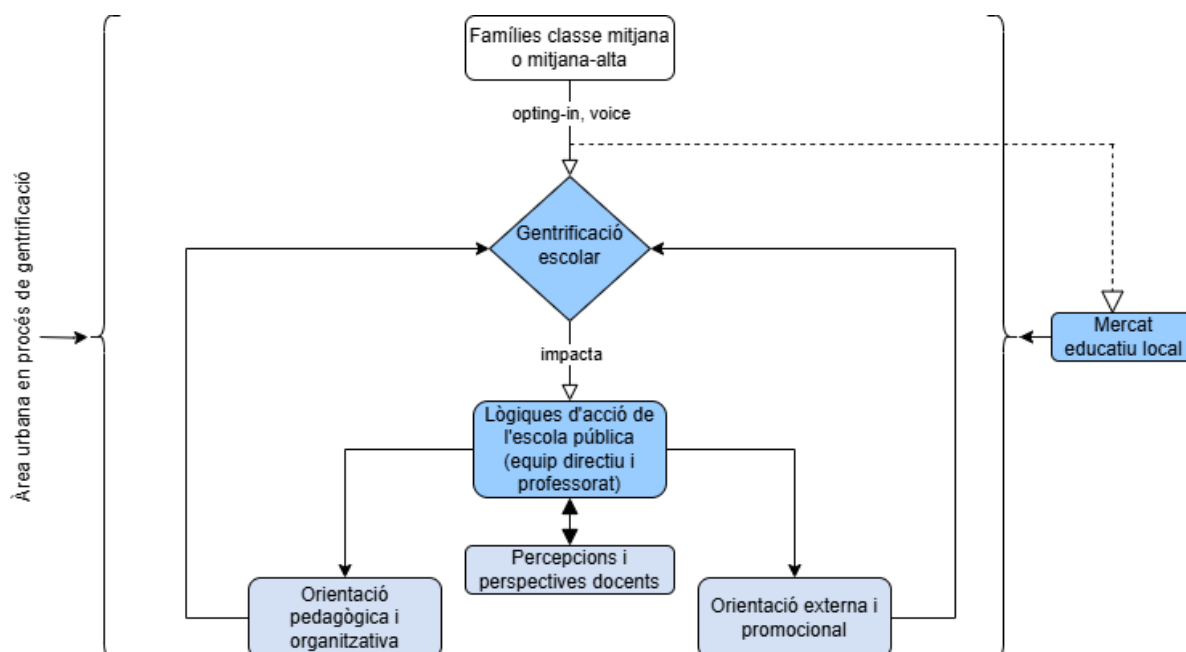
Taula 2: Formulada per Van Zanten (2009:10), amb traducció pròpia al català

Així doncs, les reformes escolars “post-burocràtiques” (Pagès et al., 2024) no només haurien possibilitat la sostenibilitat d’una oferta concertada i privada, sinó que també haurien alterat les dinàmiques internes i externes de l’escola pública, ara forçada a establir lògiques d’acció actives sotmeses a pressions, constriccions i interdependències (Ball i Maroy, 2009). En aquest marc, el paper de les direccions és rellevant (McGhee, 2020; Posey-Maddox et al., 2014) tant a l’hora d’assegurar una millora socialment equilibrada i inclusiva del centre com, per altra banda, en la consolidació de moviments per atraure certs perfils d’estudiants i millorar el posicionament del centre -orientació sovint patrocinada directament pels districtes escolars i *policy-makers* (Freidus, 2019; Alvarado i Butler, 2023)-, per mitjà d’estratègies de *rebranding* i màrqueting escolar (Lubienski, 2007; Rowe, 2016).

Lubienski (2007), qui explica l’estreta relació entre la promoció escolar i els entorns escolars competitiu -especialment en les escoles privades-, descriu com les escoles estan incentivades constantment a “millorar la seva posició”, establint aliances amb diferents actors (també vegeu Siegel-Hawley et al., 2017) i destinant sobreesforços a proveir una informació sovint carregada d’apel·lacions emocionals i orientada interessadament envers certs grups específics de perfil “més elevat”.

3. Model d'anàlisi i metodologia

El **model d'anàlisi** d'aquest Treball de Fi de Grau es pot resumir en el següent esquema:



Donada la relació entre els diferents elements d'aquesta recerca, fonamentats en elaboracions acadèmiques anteriors, l'anàlisi de la informació recollida s'organitzarà de la següent manera:

PE.1. Grau i caràcter de l'impacte de la gentrificació urbana en les escoles públiques		
Concepte	Dimensions	Subdimensions
Gentrificació escolar (<i>school gentrification</i>)	Relació amb gentrificació urbana	Transformació sociodemogràfica
		Transformació de l'estructura urbana i comercial
	Perfil d'alumnat	Diversitat socioeconòmica
		Diversitat ètnica (origen o origen dels pares)
		Integració/segregació escolar
		Necessitats educatives
	Perfil de famílies	Composició sociodemogràfica
		Estructura de demandes escolars i relació amb centre
		Participació escolar i relació amb organismes de famílies
		Programes educatius

	Reforma material i econòmica de l'escola	Infraestructura escolar
--	--	-------------------------

Pel que fa a la pregunta específica 2, s'estructura aquesta operativització:

PE.2. Perspectives, estratègies i transformacions de resposta a la gentrificació escolar		
Concepte	Dimensions	Subdimensions
Mercats locals educatius (local educational markets)	Capacitat de tria	Sistema d'assignació escolar
		Reserva de places
		Factor espacial o geogràfic
	Autonomia dels centres	Autonomia curricular i pedagògica
		Autonomia financera
	Oferta escolar	Distribució públic-concertada-privada
		Jerarquització de la oferta
		Composició social de l'alumnat
Funció social dels centres		
Lògiques d'acció escolar (school's logics of action)	Perspectives docents	Valors de l'escola
		Percepció sobre mercat educatiu local
		Percepció respecte transformació de perfils d'alumnat i noves famílies
	Orientació interna (pedagògica i organitzativa)	Coherència interna
		Consens entre actors
		Estructura organitzativa
		Línia pedagògica (tracking, disciplina, atenció especialitzada, etc.)
	Orientació externa	Demanda i matriculació (captació d'estudiants), reputació
		Oferta formativa diferenciada i atractiva
Estratègies promocionals		

La **metodologia** emprada en aquest treball és, essencialment, de tipus qualitatiu, així com s'emmarca dins una lògica deductiva. En aquest sentit, el desenvolupament metodològic es fonamenta, en primer lloc, sobre diverses aplicacions de la revisió de la literatura i anàlisi documental de dades secundàries sobre l'objecte d'estudi i, més concretament, els

centres estudiants (la lectura d'articles, informes i espais d'informació clau dels centres educatius, com ara les pàgines web del centre).

No obstant, la tècnica de recerca vertebral d'aquest Treball de Fi de Grau és l'anàlisi d'onze entrevistes semi-estructurades⁵ efectuades a equips directius, antigues direccions i mestres de major trajectòria dels dos centres educatius públics del Poble Sec observats. Aquesta aproximació s'adopta crucialment per anar més enllà de la informació documental i, així, aprofundir i desentranyar el posicionament real de les escoles envers la gentrificació urbana del barri, en les seves diverses manifestacions. Així, aquestes dades primàries permeten comprendre l'escola pública com un actor heterogeni i complex, modelat per múltiples constriccions externes (el barri, el mercat educatiu, les famílies, els alumnes, etc.) però amb lògiques i orientacions pròpies en constant transformació.

Alhora, l'anàlisi ha estat complementada per la tècnica d'observació no participant, efectuada en dues jornades de portes obertes convocades per les escoles públiques seleccionades. Aquestes són rellevants especialment per copsar mecanismes explícits i implícits relacionats amb la promoció escolar i, en general, del comportament exogen dels centres respecte el seu entorn.

L'estudi d'aquests dos centres es justifica en relació amb la definició de l'objecte d'estudi, degut a que: 1) són centres educatius públics d'infantil i primària (s'escolaritza dels tres als dotze anys), 2) formen part d'un mercat educatiu local (ZE04) que integra un espai urbà sotmès a un procés de gentrificació urbana i 3) representen dues propostes d'escola i posicions jeràrquicament diferenciades dins del seu context escolar.

	Documental	Entrevistes	Observació
Escola A	Pàgina web de l'escola	3 mestres de llarga trajectòria 1 secretari/a Equip directiu (direcció i cap d'estudis)	1 jornada de portes obertes

⁵ Algunes d'aquestes han estat efectuades per mi i altres no, però han estat igualment analitzades de forma individual i en profunditat per mi. Compto amb l'autorització de l'investigador principal per treballar amb aquest material.

Escola Ω	Pàgina web de l'escola	1 mestre de llarga trajectòria Director/a Secretari/a 2 ex-directors/es	1 jornada de portes obertes
		Responsable CEB	

4. Resultats i anàlisi

L'anàlisi s'estructura en base cinc parts: en primer lloc, una contextualització i repàs històric del mercat educatiu local del Poble Sec; en segon terme, s'analitza l'impacte de la gentrificació sobre els centres estudiats i l'eventualitat del fenomen de la gentrificació escolar; per últim, en els tres darrers apartats (4.3.-4.5.) s'exploren les seves lògiques d'acció escolar pel que fa a l'orientació externa, la dinàmica interna i la percepció del perfil "gentrificador" a l'escola.

4.1. "Aquí venia allò que no cabia a les altres escoles": l'herència d'un entorn escolar polaritzat

Com apunten els acadèmics (Freidus, 2019; Bonal et al., 2024), els mercats educatius locals depenen extensivament del seu context històric i sociourbà. Un cop aturada l'onada migratòria dels anys cinquanta i seixanta⁶, el barri barceloní del Poble Sec es va submergir en un llarg espiral de tendències decadents: pèrdua de població, estancament econòmic, envelliment, estructura urbana deficitària, habitatge antic i degradat, etcètera. Amb l'adveniment del període constitucional, la composició del barri -històricament de classe treballadora i modelat per successives etapes migratòries- es podria dividir entre un gran segment d'origen espanyol i condició material precària i, per altra banda, una població d'origen català, amb presència més històrica i de vella classe mitjana (botiguers, etc.).

En aquest marc, l'any 1977 es va crear l'escola d'infantil i primària Ω al marge sud del barri, resultat de les pressions d'un moviment veïnal llavors musculós i actiu. En aquella primera etapa democràtica, el Poble Sec comptava amb tres altres escoles públiques; una propietat de la Generalitat (Γ, situada a l'extrem oest del barri) i dues de l'Ajuntament (Δ

⁶ L'onada migratòria dels anys cinquanta i seixanta a Catalunya -i a Barcelona en particular-, protagonitzada per població d'altres parts de l'Estat espanyol en situació de manca material, va assentar-se amb força al Poble Sec, que va incrementar substancialment els seus habitants, amb una especial presència d'origen andalusí. Entre altres conseqüències, fruit de l'estat de precarietat socioeconòmica d'aquesta immigració i de la proximitat a la muntanya de Montjuïc, el Poble Sec va arribar a esdevenir el barri amb més barraquistes de Barcelona

i Π , ambdues incorporades a la muntanya de Montjuïc i separades de la trama urbana), així com tres escoles concertades (integrades al barri, com ara Φ).

Centre	Origen	Titularitat	Tipus (línies)
Escola Ω	1977	Pública	Infantil i primària (2)
Escola Δ	1914	Pública (municipal)	Infantil i primària (1)
Escola Γ	1931	Pública	Infantil i primària (2)
Escola Π	1908 (1984)	Pública (municipal)	Infantil i primària
Escola Φ	1888	Concertada	Infantil, primària, secundària i batxillerat (1)
Escola θ	1950	Concertada	Infantil i primària (1)

Taula 3: Taula d'elaboració pròpia sobre les escoles d'infantil i primària del barri del Poble Sec. En negreta les dues escoles estudiades

La naturalesa dels centres públics del Poble Sec és molt diferent. Per una banda, les escoles municipals Π i Δ varen ser creades per l'Ajuntament a principis del segle XX, amb la intenció d'atendre alumnat amb necessitats especials de la ciutat⁷. Tradicionalment, aquests centres havien estat espai de moviments pedagògics pioners, així com atret famílies més enllà del barri per la seva condició especial. L'escola Γ , per contra, va ser creada per donar resposta a l'augment de demanda de places producte de l'arribada de migracions obreres vingudes per treballar a la darrera Exposició Universal; la majoria es varen instal·lar en condicions desfavorides i en assentaments de barraques. A finals dels anys 1970s, una pressió del mateix caràcter va motivar la creació de l'escola pública Ω .

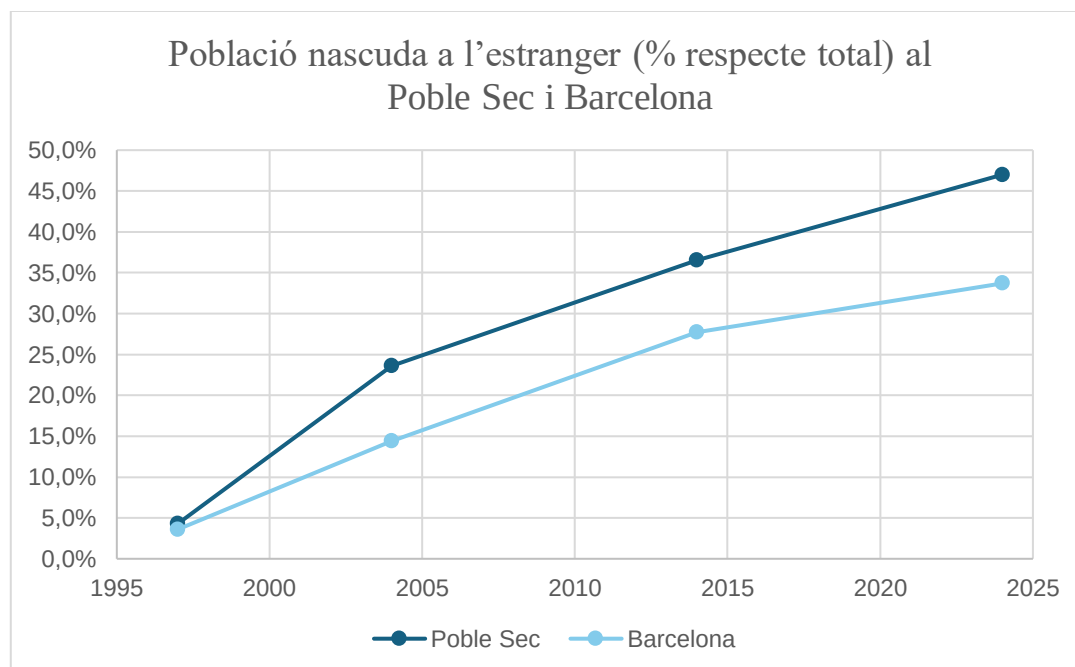
Segons expliquen tots els entrevistats, el mercat educatiu local del Poble Sec s'havia mostrat tradicionalment molt segregat: per una banda, les escoles públiques-municipals i concertades reunien les classes mitjanes del barri, la majoria catalanoparlants. Particularment, les "escoles de la muntanya" (com habitualment es coneixen) comptaven amb un renom especial, producte del seu historial pedagògic innovador i el seu entorn natural, que les feien atractives a ulls dels sectors més benestants de la zona. Per altra

⁷ A principis del segle XX els ajuntaments legalment estaven autoritzats a crear escoles tan sols si responien a necessitats especials. En el cas del Poble Sec, a la muntanya de Montjuïc es van crear dues: una per infants sords-muts (en un espai anteriorment destinat a propòsits similars) i una altra per infants amb malalties respiratòries. Eren escoles impulsades per moviments pedagògics innovadors, recolzats sobre la idea de fer escoles a l'aire lliure. Amb els anys alguns d'aquests centres han canviat d'estatus o tancat, però les escoles Π i Δ segueixen sent de titularitat municipal encara avui (tot i que en la pràctica funcionen com escoles públiques, alguns elements canvien; per exemple, tenen borses laborals diferents que els centres públics de la Generalitat de Catalunya), si bé només Π manté un estatus i pedagogia d'atenció a necessitats especials.

banda, a les escoles públiques de la Generalitat s’hi concentraven, en ràtios molt elevades, els fills de les famílies migrades provinents de la resta de l’Estat, castellanoparlants i de baix nivell d’ingressos. Eren escoles amb baixa demanda, on la tasca docent s’orientava a millorar les condicions de dèficit social i formatiu dels infants (per exemple, l’antic director de Ω destaca grans esforços d’immersió lingüística, de provisió de llibres i d’extensió del servei de menjador malgrat l’incapacitat de pagar de les famílies).

“[a l’escola Ω] hi va anar allò que no cabien a les altres escoles” (ED Ω 1, 2024)

Després de la davallada de la natalitat als anys 1990s (que, per exemple, comporta el tancament d’una línia a l’escola Ω), una nova transformació sociodemogràfica va sacsejar el barri: coincident amb el canvi de tendència migratòria espanyola, la presència de població nascuda a l’estranger al barri va augmentar considerablement en pocs temps, passant del 4% (1997) al 24% dels poblesequins (2004) en set anys. Eren generalment adults-joves (25-39) amb baix nivell d’estudis, cridats per la demanda de treball de baixa qualificació, que s’instal·laven al Poble Sec per l’accessibilitat d’un habitatge antic i en males condicions.



Gràfic 1: Percentatge de població nascuda a l’estranger al Poble Sec i Barcelona, entre 1997 i 2024 (Font: Ajuntament de Barcelona)

Principalment d’origen magrebí i equatorià als inicis i, després, amb major presència paquistanesa, filipina i dominicana, en poc temps es va produir un intens rejuveniment poblacional, així com la formació i arribada de noves famílies al barri amb aquestes procedències. No obstant, degut a les característiques educatives locals, aquests infants

no van repartir-se de forma equilibrada: mentre que Δ mantenia la matriculació d'un perfil de classe mitjana local (amb presència creixent de la poca immigració d'ingressos mitjans i generalment europea del barri), l' Ω va “salvar” la davallada de matrícula acollint aquest altre perfil, que ràpidament es va convertir en el majoritari entre els alumnes.

“Haviem fet estadístiques i [aquest perfil d'alumnat estranger vulnerable era] un noranta i escaig per cent!” (S Ω , 2024)

Així, fins l'any 2012 el mercat educatiu del Poble Sec⁸ havia romàs poc competitiu, marcat per una jerarquització assumida i heretada on cada escola rebia un perfil d'alumnat molt diferenciat (fet que, coherentment, marcava profundament la pràctica organitzativa i pedagògica de cada centre). Tal i com testimonien alguns entrevistats, tal estratificació s'alimentava de la percepció de risc de les famílies d'ingressos mitjans, que descartaven sistemàticament les escoles Ω i Γ per la seva composició social en considerar-la un obstacle per garantir la reproducció social dels seus infants.

Convé considerar la política d'admissió escolar de la ciutat, de tipus *controlled-choice system* amb el mecanisme Boston -un sistema centralitzat de prioritats dependent de l'espai i on la primer opció pren gran importància i risc-, la qual afavoreix el comportament estratègic de les famílies en la tria d'escola (Bonal et al., 2024).

Taula resum de les trajectòries dels dos centres analitzats		
	Escola Δ	Escola Ω
Titularitat	Ajuntament de Barcelona	Generalitat de Catalunya
Motiu de creació	Atenció especialitzada a infants amb malalties, pedagogia innovadora, escola a l'aire lliure	Producte de pressions veïnals, manca d'una escola pública propera,
Línies (evolució)	Una-dues-una	Dues-una-dues
Horari	Intensiu	Semi-intensiu
Direccions (des de 1996)	- (Llarg temps)-2022: Director/a $\Delta 1$ - 2022-actualitat: Director/a $\Delta 2$	- Inicis-1996: Director/a $\Omega 0$ - 1996-2012: Director/a $\Omega 1$ - 2012-2021: Director/a $\Omega 2$ - 2021-actualitat: Director/a $\Omega 3$
Composició fins 2000 (progressiva reducció natalitat)	Majoritàriament catalanoparlant de classe mitjana	Majoritàriament castellanoparlant de classe treballadora, baixos ingressos, fills d'immigrants 1950-60s.

⁸ Realment, la política de zonificació escolar estableix que la zona educativa del Poble Sec-Montjuïc (Z04) també inclou La Font de la Guatlla, un petit barri situat a la falda oest de Montjuïc que compta amb dues escoles i un institut públics. No obstant, més enllà de la presa del Poble Sec com a àmbit territorial d'anàlisi, l'entrevista amb la persona responsable del CEB revela com el Poble Sec presenta una realitat suficientment diferenciada.

Composició 2000-2015	Majoritàriament catalanoparlant de classe mitjana, s'incorpora immigració europea que comença a instal·lar-se al barri	Entre 2005 i 2010, esdevé majoritàriament d'origen dominicà i paquistanès, entre altres procedències extracomunitàries (9 de cada 10 en alguns cursos). Ràpid retrocés de població anterior, encara present
Demanda fins 2015	Coberta per el segment poblacional més benestant, no era una preocupació	“Aquí venia allò que no cabia a les altres escoles”, venia immigració pobra perquè “és on hi havia places vacants” 1990s baixa a 1 línia
Funció social fins 2012	Reproducció social de les classes benestants del barri	Transformació social de les classes treballadores i migrades del barri ⁹

4.2. La gentrificació, una clau efectiva de transformació escolar

L'any 2012, l'antiga direcció d' Ω va decidir jubilar-se. La successora, lluny d'optar per la continuïtat del projecte directiu, buscava explícitament la transformació del centre per mitjà de l'atracció dels perfils de famílies més benestants del barri com a objectiu central.

“Sé que en el barri hi ha un altre tipus de població, que és la població que va a les dues escoles de la muntanya. Ho escric i ho defenso.” (ED Ω 2, 2024).

Per a la consecució de tal fi, es varen desplegar un seguit d'estratègies promocionals orientades a revertir el baix prestigi del centre i minimitzar la percepció del risc d'aquest perfil desitjat de famílies. Les més importants foren l'augment de la presència d' Ω en espais, associacions i equipaments del barri, la participació en activitats a escoles bressol¹⁰ (converses amb llurs AFA, assistència a seves les portes obertes, etcètera) i la celebració de reunions amb autoritats polítiques i famílies del perfil cercat.

⁹ En aquest sentit, les declaracions de l' ED Ω 1 són especialment significatives. Afirmar que acomplien el rol de “escola d'acollida”, així com relata orgullós la “tasca de donar oportunitat a qui no tenia”, o “ens hem deixat les banyes...”. A més, el seu coneixement sobre les trajectòries d'ex-alumnes demostra la profunda depressió i posterior gentrificació del barri, afirmant que la majoria ara viuen fora del barri, molts d'ells amb carreres universitàries.

¹⁰ Tal i com asseguren diversos entrevistats, la situació de les escoles bressols al barri també era molt segregada en termes de composició social: hi havia una escola bressol municipal on hi anaven les famílies de Δ i Π , i una pública on hi anaven les d' Ω i Γ . A finals de la dècada dels 2000, es va construir una nova bressol pública en el mateix terreny que l'escola Ω . No obstant, prèviament a la transformació del mercat educatiu local del Poble Sec, la immensa majoria d'infants d'aquesta nova escola bressol després anaven a l'escola Δ , malgrat la proximitat geogràfica amb Ω .

Finalment, després de dos anys de direcció, el “punt d’inflexió” (Green et al., 2022) es va consumir amb la col·laboració de diversos actors: la iniciativa de l’escola Ω va coincidir amb un petit grup de famílies de classe mitjana, que van accedir a matricular els seus fills el següent curs, i a les que es van afegir entre set i vuit més que s’havien quedat sense plaça en primera assignació. En aquest sentit, la col·laboració institucional va ser cabdal, doncs a proposta d’un inspector es va establir un “augment de ràtio excepcional”¹¹ que va possibilitar l’operació generant dues línies a I3 -amb un augment de recursos, com ara un professor més-. Un any després, la demanda escolar d’ Ω s’havia revertit, amb un augment de la preinscripció que superava inauditament l’oferta de places i que va motivar, dos anys després, el retorn a les dues línies i obres d’ampliació de l’edifici.

Alhora, la participació activa d’aquestes noves famílies amb major nivell socioeconòmic en el desencadenament del canvi fou -i segueix sent- fonamental, així com evidencia el seu caràcter grupal i la necessària generació d’una massa crítica, de certa dosi d’homofília a l’hora de matricular els seus fills en escoles amb alta presència d’alumnat vulnerable (Siegel-Hawley et al., 2017; Freidus, 2019). Alguns exemples serien la mobilització col·lectiva per aconseguir l’accés conjunt el primer any, o la seva participació en les portes obertes del centre amb la intenció d’encoratjar una major presència d’aquest perfil de família.

Paral·lelament, tal i com reporten alguns autors i informes oficials (López-Gay et al., 2019; Ajuntament de Barcelona, 2021), el Poble Sec va començar a experimentar un accelerat procés de gentrificació que, entre altres conseqüències, va comportar la nombrosa arribada d’un nou perfil de població estrangera; de classe mitjana o mitjana-alta, generalment professionals-liberals, universitaris i amb ideals progressistes.

Característiques de la gentrificació urbana	Autors/es	Expressió al Poble Sec (2011-2024)
Desplaçament de població vulnerable, baixa qualificació,	Smith (2002), Atkinson (2004), Lúkc (2011), López-	Reducció de la població migrada nascuda en països amb IDH inferior a 0,825 (superior a Barcelona) [7.1.6., 7.2.2.]

¹¹ Pocs anys després, l’any 2021, la Generalitat de Catalunya permetria, per mitjà del Decret de la programació de l’oferta educativa i del procediment d’admissió en els centres del Servei d’Educació de Catalunya (comunament anomenat “Decret d’admissió”), la creació per iniciativa municipal de “grups singulars”, un mecanisme que atorgava prioritat de matriculació a grups de famílies no-vulnerables que decidissin inscriure’s en grup en escoles de màxima complexitat, amb l’objectiu de “combatre la segregació escolar”. Anys abans, doncs, el Consorci d’Educació de Barcelona va optar per possibilitar un moviment excepcional similar sota la mateixa justificació.

envellida; substitució de població	Gay et al. (2019), Cocola-Gant i López-Gay (2020)	Reducció de la població sense estudis superiors (superior a Barcelona) [7.2.3.]
Arribada de classes mitjanes locals	Cocola-Gant i López-Gay (2020)	Augment de població amb estudis superiors [7.2.3.]
Arribada d'immigració qualificada	Sigler i Wachsmuth (2016), López-Gay et al. (2019)	Augment de la població migrada nascuda en països amb IDH inferior a 0,825 [7.1.6., 7.2.2.]
Renovació urbana, millora de l'estructura física	Kennedy i Leonard (2001), Smith (2002), Lúkcic (2011), Catany (2013),	Diversos programes de renovació urbana i rehabilitació integrals des de 1992: PEPSM, ARE, Llei de Barris, PAD, Pla de Barris, etc.
Inversió immobiliària	Smith (2002), Atkinson (2004), Wachsmuth i Weisler (2018), López-Gay et al. (2019)	Augment de les compres de pisos i alta presència de multipropietaris (> 5)
Transformació comercial i de serveis	Crespí-Vallbona i Domínguez-Pérez (2021)	Monocultiu de bars i oci nocturn (carrer Blai, carrer Nou de la Rambla, etc.)
Rejuveniment poblacional	López-Gay et al. (2019)	Caiguda de l'edat mitjana i índex d'envelliment [7.1.1.-7.1.3]
Inaccessibilitat en l'habitatge, pujada de preus	Smith (2002), López-Gay et al. (2019)	Augment de preu de l'habitatge en règim de compravenda i de lloguer; proliferació d'habitatge d'usos turístics; augment de desnonaments i sensellarisme [7.2.4; 7.2.5.]

Al Poble Sec, tal com han reportat diversos autors en altres casos estudiats (Rowe, 2016; Caciagli, 2024), part d'aquestes famílies, fidelment amb les seves conviccions ideològiques, tendrien a preferir matricular els seus fills en escoles públiques locals amb cert grau d'heterogeneïtat cultural. Així, les característiques bàsiques i les necessitats de la direcció d' Ω van connectar amb aquesta voluntat de provisió d'una experiència escolar cosmopolita, amb la diversitat com a valor primordial. Aquesta “aliança” ha resultat, tal i com apunten els entrevistats, clau per l'accelerada transformació d' Ω .

Etapes de gentrificació escolar	Escola Ω	
Escola no gentrificada	2011-2014	Amb el procés de gentrificació urbana al barri encara molt incipient, l'escola no experimenta canvis en la matrícula ni demografia.
“Punt d'inflexió” (<i>tipping point</i>)	2014	- El compromís de matriculació de 2-3 famílies de perfil socioeconòmic més elevat, sumat a 7-8 del mateix estatus sense plaça, incorporades gràcies al “augment de ràtio excepcional” (creació de dos grups), suposen un canvi substancial en la composició social del curs inicial. - Adopció d'un “acord de responsabilitat” (amb el CEB) per la introducció de canvis pedagògics per a la millora de competències

Gentrificació escolar	2015-2025	• Augment significatiu de l'alumnat de classe mitjana, progressió cap a ser el segment més majoritari. • Augment elevat i general de la matrícula, necessitat en cursos subsegüents de l'establiment de dos cursos fins l'any 2016, quan esdevé de nou escola de dues línies. • Pèrdua proporcional del perfil vulnerable anteriorment hegemònic: famílies d'origen migrant extracomunitari amb risc d'exclusió social. • Coincident amb l'acceleració i intensificació de la gentrificació urbana del Poble Sec
-----------------------	-----------	---

Taula 4: Taula d'anàlisi de les etapes de gentrificació escolar de l'escola Ω en base als estadis identificats per Green, Germain, Castro, Sikes, Sánchez i Home (2022)

Alguns entrevistats d' Ω naturalitzen el canvi de composició escolar afirmant que, en bona part, són una mostra fidel de la tendència del barri. Per una banda és cert que la reflexa: tal i com ocorre al barri, Ω presenta un panorama altament multicultural, on es detecta una presència incremental de famílies amb membres d'origen europeu i argentí de classe mitjana-alta que han arribat fa menys de deu anys al barri, però també destaquen una progressiva marxa i augment de la volatilitat en l'alumnat vulnerable d'origen estranger (com ara pakistanesos) producte de la inaccessibilitat de l'habitatge al barri.

“Comencen a haver-hi desnonaments de famílies en situació de més precarietat. Veuen com els seus alumnes de cop estan aquí [a l'escola] però se'n van a (...) barris més limítrofs on l'habitatge és una mica més econòmic” (CEB, 2024).

No obstant, la transformació de l'escola ha requerit la imprescindible iniciativa política de certs actors, com són l'impuls de l'antiga direcció i del Consorci d'Educació, que han pres la introducció d'aquesta població com a principal estratègia per combatre l'estat de marginalitat de l'escola¹². Una mostra d'això és que, segons relaten els entrevistats de l'altre centre, anteriorment Δ havia començat a rebre població estrangera europea¹³ quan aquesta començava a aparèixer al barri, i que en un determinat moment varen reduir

¹² Similarment a l'anàlisi d'Arbaci i Tapada-Berteli (2012) sobre el fenomen del *state-led gentrification* i coincidentment amb McGhee (2020), la intervenció de les administracions públiques per solucionar espais de concentració de la pobresa i la vulnerabilitat sovint es materialitza en esforços de millora orientats a atraure classes amb més alts ingressos (*policies of social mixing*), que per les seves pautes transformin i “elevin el nivell” de l'àrea. El risc, assenyalen els autors, és que enlloc de la millora generalitzada com a resultat d'un efecte contagi, es produeixi l'exclusió i expulsió dels grups marginats, materialitzant-se un efecte de gentrificació.

¹³ Malgrat la manca d'informació necessària, es podria especular aquí amb el motiu de tria d'aquestes primeres famílies “gentrificadores” del Poble Sec, que haurien descartat escoles com Ω per comptar amb una desigualtat marcada per un alt grau de vulnerabilitat, que dificultaria la provisió d'un ensenyament adequat als habituals estàndards de la classe mitjana, fortament orientats a la seva reproducció social i cultural (Bourdieu, 2012).

presència per, finalment, desaparèixer després de la pandèmia (malgrat la presència d'aquests perfils al barri es troba en tendència incremental des de 2015).

A banda de la gentrificació urbana i els moviments escolars estratègics, un altre factor que ha alterat la distribució dels perfils d'alumnat al Poble Sec és l'aplicació el curs 2019/2020 del Pla de Xoc contra la Segregació Escolar (PXCSE), una política del Consorci d'Educació de Barcelona que comportava, entre altres, la reserva de places d'alumnat vulnerable a les escoles en la mateixa proporció que la detectada al conjunt de la zona educativa. Malgrat la gentrificació del barri està baixant els seus nivells de vulnerabilitat, aquesta mesura hauria provocat grans canvis en els cursos inferiors de Δ , obligats a acollir per llei al voltant d'un 20% d'alumnat vulnerable quan abans acollien entre un 6-7%. En ser vasos comunicants, aquesta mesura hauria permès una major entrada de la creixent demanda de famílies de classe mitjana a Ω .

Com acostuma a ocórrer en els processos de gentrificació escolar, el desplegament d'estratègies d'intervenció per part de les noves famílies es dona, altrament, en el pla organitzatiu i pedagògic per mitjà d'una participació activa, tant introduint noves pràctiques com controlant i fiscalitzant les existents. En aquest sentit, més enllà del primer acord d'introducció de canvis pedagògics, s'han introduït diversos canvis a proposta d'aquestes famílies, com ara sessions de *mindfulness* instaurades al centre per iniciativa d'una mare d'origen estranger.

Característiques de la gentrificació escolar	Escola Ω	Escola Δ
Augment de les famílies de classe mitjana o mitjana-alta	Augment considerable	Disminució (considerant l'impacte del PDX)
Millores materials (recursos, programes, infraestructura)	Recursos extra corresponents a "augment de ràtio excepcional" (2014) Recursos extra corresponents a ampliació a dues línies (2016) Remodelació de l'edifici (2019-2021)	No es destaquen (tan sols destinades a l'atenció d'alumnat vulnerable)
Formes d'exclusió/marginació dels membres de baixos ingressos	Del protagonisme inevitable a ser la porció menys present	De la inexistència a la inclusió forçada i difícil
Canvi de cultura, clima escolars (tradicions,	Transformació, "revitalització" pedagògica	Estancament, crisi pedagògica i d'identitat

expectatives, dinàmiques socials)	Triomfalisme i satisfacció respecte l'orientació interna i externa	Replantejament i fragmentació respecte l'orientació interna i externa de l'escola
	Construcció d'identitat de l'escola, fonamentada en la "diversitat" com a valor clau	Sensació de pèrdua d'identitat, nostàlgia. Fidelitat a la història i tradicions
	De la participació familiar residual a la participació activa i militant del nou perfil (organització activitats, fiscalització, etc.)	De la implicació i lleialtat familiar assumida a la participació parcial del perfil anteriorment majoritari
Gentrificació escolar	Sí	No

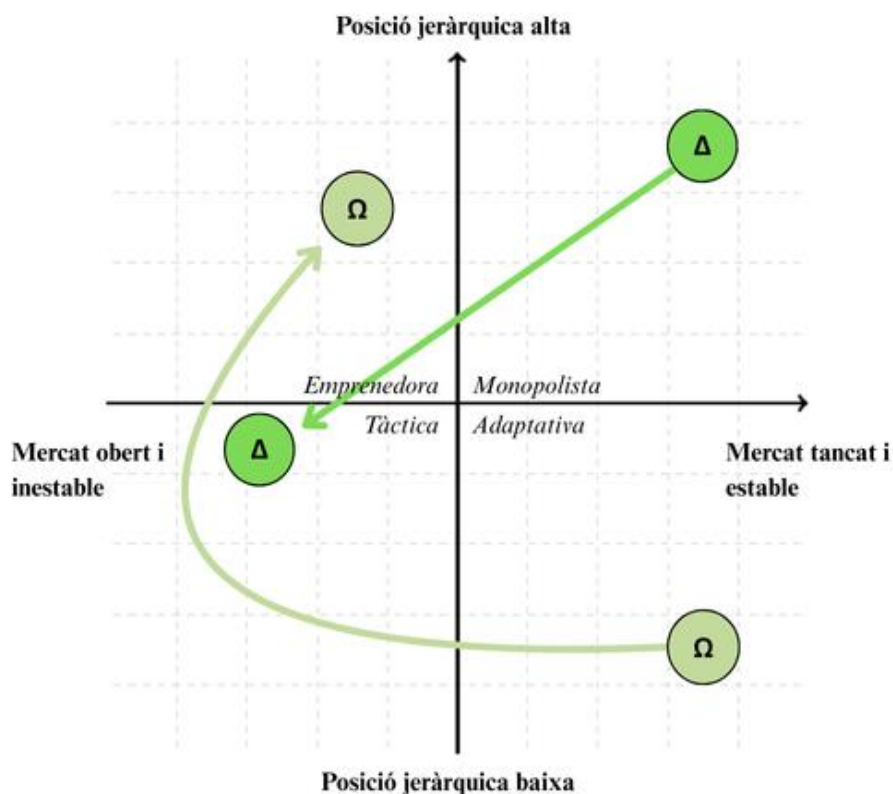
Taula 5: Taula d'anàlisi de la gentrificació escolar en base a les quatre característiques destacades per Posey-Maddox, Kimelberg i Cucchiara (2014)

El procés de gentrificació del Poble Sec, doncs, hauria influenciat profundament la configuració de tot el mercat educatiu local, "obrint-lo" (Van Zanten, 2009). Per una banda, davant la dificultat d'atraure la "vella" classe mitjana local -degut a les seves històriques preferències i la naturalesa segregada del centre-, l'antiga directora es va acollir a les "noves" classes mitjanes estrangeres i les seves preferències per provocar el canvi.

4.3. Estratègia, mercat i jerarquia: l'activació competitiva en la cerca de la diversitat desitjada

La iniciativa estratègica de l'antiga direcció, sumada al corresponent procés de gentrificació escolar a Ω , hauria alterat el comportament exogen no només d'aquest, sinó del conjunt de centres escolars públics del Poble Sec. Com a resultat, s'observaria un mercat educatiu local considerablement més obert i jeràrquicament volàtil, amb un conseqüent increment de dinàmiques promocionals i implícitament competitives.

La transformació ha estat profunda. Tradicionalment, cap de les dues posicions oposades es traduïa en disposicions competitives per mantenir o revertir tendències, ja sigui des d'una posició monopolista (confiança en la concentració dels estrats socioeconòmicament superiors) com adaptativa (assumpció del paper d'acollir l'alumnat vulnerable del barri).



Esquema 1: Evolució de l'orientació externa i relació amb el mercat educatiu local de Ω i Δ (2015-2025) segons els quatre tipus ideals de Van Zanten (2009) en relació a les lògiques competitives d'acció escolar

No obstant, amb la nova direcció (2012-2021) Ω va passar a adoptar una posició tàctica, d'actitud disconforme, on des de la inferioritat jeràrquica es van invertir grans esforços en estratègies promocionals orientades a la captació de cert perfil d'estudiants (canvi de nom de l'escola, reunions, creació d'una web pròpia, portes obertes exclusives per famílies d'introducció excepcional, contacte amb les escoles bressol amb aquell perfil, etc.). En contrast, sota el comandament d'una direcció tradicional-conservadora (necessàriament vinculada amb la posició relacional preeminent del centre respecte el mercat educatiu local), Δ mantenia un compromís amb la política interna i externa que el centre portava practicant sense massa revisió.

Ràpidament, amb la progressiva incorporació del “perfil desitjat” a Ω , aquestes noves famílies i el centre han continuat fent esforços de màrqueting escolar (Lubienski, 2007) per augmentar les preinscripcions al barri, mentre prenen una nova posició en el mercat educatiu (essencialment, la desfeta de l'estigma “d'escola ghetto” i promoció com una escola on “la diversitat és la riquesa de l'escola”, el lema del centre) i el manteniment d'una orientació emprenedora (Van Zanten, 2009). Alhora, i davant la progressiva pèrdua de la posició monopolista, a Δ tant abans com després de la jubilació de l'equip directiu -

que arriba l'any 2021- han començat a sorgir pressions d'alguns membres per renovar i promocionar l'escola. Així, s'observa una lleugera progressió canvi en aquest respecte, una nova posició que oscil·la entre l'emprenedora (en mantenir certa fidelitat de les classes mitjanes locals, part d'esforç s'orientaria en assegurar-la) i la tàctica (estratègies destinades a augmentar una preinscripció ja-no-assegurada, incapacitat de proveir el "tipus de diversitat" desitjat per les noves classes mitjanes):

"[...] si "s'apretés" una mica amb la història, si es fes una mica més de màrqueting, no només treballar sinó que s'ha de fer veure, que es vegi i repercuteixi." (MΔ1, 2024)

En aquest sentit, les portes obertes d'ambdós centres confirmen matisadament aquestes tendències:

Taula-resum d'anàlisi de portes obertes dels centres d'infantil i primària Ω i Δ		
	Escola Δ	Escola Ω
Conducció	Direcció, cap d'estudis, secretaria i alumnat de 6è	Direcció, dues docents, secretaria i professora de <i>mindfulness</i>
Presència de l'AFA	No	No
Perfil assistent	Heterogeneïtat d'origen i classe: meitat classe mitjana catalanoparlant, meitat origen migrant (especialment llatinoamericana)	Heterogeni en origen, no en classe: classe mitjana-alta; presència italiana, nord-europea, argentina/uruguaiana, 2-3 catalanoparlants, 2-3 llatinoamericans
Ambients i eines de presentació	Aula i diapositives, després alumnes ensenyen tot el centre	Primer es visita de forma semi-conduïda per l'escola, després presentació a la biblioteca amb diapositives
Elements espacials, infraestructura destacats	Èmfasi en l'espai d'esbarjo (natura, hort, etc.) i la situació natural de muntanya ("com un refugi")	Menció al pati ("la muntanyeta"), hort; poca referència a l'espai físic (més enllà de qüestions logístiques)
Elements pedagògics més destacats	• Presentació en bateria d'activitats i projectes educatius • Èmfasi en model d'ambients d'aprenentatge amb lliure circulació	• Presentació en bateria d'activitats i projectes educatius • Èmfasi en model d'ambients d'aprenentatge amb lliure circulació

	• Aposta pedagògica mixta, entre tradicional i innovadora • Restauració dels llibres a primària	• Èmfasi iniciativa “pionera” del mindfulness • Èmfasi en l’espai biblioteca i la lectura • Absència de llibres, pantalles,... com a imperatiu institucional
Referències a l’atenció a alumnat amb dificultats i diversitat	No (menció dia de la llengua materna)	• Atenció individualitzada, adequació a ritmes d’aprenentatge • Ressalt de la diversitat com a valor important (dia de la llengua materna, etc.)
Referències a relació amb l’entorn	“Privilegiada”; vinculació amb serveis i equipaments el barri (culturals, esportius, etc.).	
Referències històriques i idiosincràtiques	Sí: escola catalana, importància ensenyar tradicions (“com que tenim molta diversitat, és important ensenyar”)	No
Referències a la participació escolar	Invitació a participar, AFA molt activa	Brevíssima menció de l’AFA (en ser preguntats x2 sobre si AFA és activa: “sí, com totes”, “sí, però són sempre els mateixos”)
Freqüència de preguntes de les famílies	Baixa	Elevada
Preguntes famílies més destacades	• Ensenyament matemàtiques (1) • Places (1) • Extraescolars (1)	• Període i espais d’adaptació a infantil, bolquers, etc. (3) • Espais de lleure i acollida (2) • Mindfulness (1) • Adquisició de competències, avaluació i continuïtat amb secundària (3) • Ús de pantalles (3) • Reserva i disponibilitat de places (4) • Implicació AFA (2)
Demanda i preinscripció	• Explícits en com fer la preinscripció • Incentivació a preinscripció malgrat poques places	No s’hi refereixen, tan sols en ser preguntats per famílies

	• Preocupació per no omplir: no trien en primera opció per por a no entrar (interpreten)	
Altres observacions a destacar	Presentació diapositives elaborada, actitud positiva-activa professorat	Ambient fred; poca predisposició en exposició, famílies serioses i escrutants

Darrerament, es podria observar un possible refredament de l'orientació competitiva de Ω , en sintonia amb la tendència habitual quan l'escola manté una posició jeràrquica elevada respecte el mercat¹⁴ (Van Zanten, 2009).

4.4. Nous maldecaps: la transformació dels reptes educatius

Més enllà del desenvolupament cercat o forçat d'un rumb competitiu, la transformació del mercat educatiu i la irrupció de la “classe gentrificadora” també ha comportat diversos canvis en les dinàmiques organitzatives i pedagògiques dels centres.

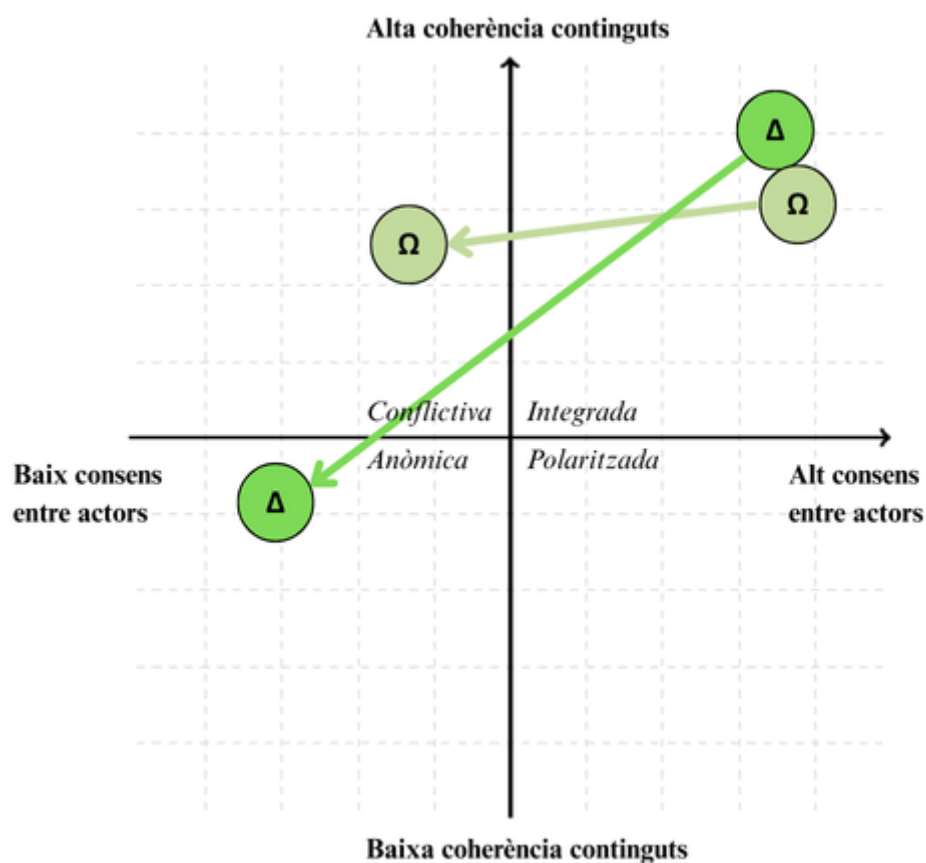
Anteriorment, el seu caràcter polaritzat les havia mantingut com escoles integrades (Van Zanten, 2009; Ball i Maroy, 2009), això és, on s'establia un fort consens entre actors respecte la labor i direccionalitat de l'escola, on els perfils de famílies i treballadors eren estables i es gaudia d'una coherència pedagògica.

No obstant, amb la introducció d'elements competitius i la cerca de reputació, la coherència i el consens interns són més difícils d'aconseguir (Van Zanten, 2009). En primer moment, a Ω la nova direcció (2012-2021) va adoptar una línia d'escola diferenciada, nova i coherent, que comptava amb el vistiplau de mestres, institucions educatives i famílies de classe mitjana (així com, segons s'explica, sense l'oposició de la resta de famílies). Tanmateix, malgrat el rumb emprès per l'ex-direcció segueix marcant el discurs i liderant el projecte d'escola, Ω ha acabat esdevenint força conflictiva, on a banda d'atendre les necessitats d'un alumnat vulnerable amb problemàtiques creixents, l'equip docent i directiu disputa el control del centre amb les “famílies gentrificadores”, tendents a transformar les pràctiques escolars internes (Stillman, 2012).

¹⁴ Tal posició estaria marcada quantitativa -essencialment, per la quantitat de preinscripcions i “primeres opcions”- i qualitativament -relatiu al tipus d'alumnat matriculat-. Prèviament a la gentrificació del barri, la reputació (el que convertia un centre susceptible de ser triat pels segments amb més recursos) s'evidenciava amb la captació homogènia del perfil d'estudiant amb nivell socioeconòmic i sociocultural més elevat. Tanmateix, es pot intuir l'emergència de nous criteris de prestigi relacionats amb la reunió “relativament equilibrada” de diversitat cultural i lingüística a l'escola.

“(…) *Que està molt bé que s'impliquin, però a vegades dius, ‘implicat fins aquí, i ja està’. Tu no fas dir al CAP, escolta, la bata te la poses blanca i aquesta xeringa és massa gran, saps?*” (DΩ, 2024)

“*Les famílies que venen de l'AFA, són molt exigents. Algunes no tenen límit, en to d'exigència*” (MΩ1, 2024)



Esquema 2: Evolució del consens i coherència internes de Ω i Δ (2015-2025) segons els quatre tipus ideals de Van Zanten (2009) en relació a les lògiques competitives d'acció escolar

Tal i com apunta Van Zanten (2009), la manca de consens habitualment es relaciona amb una major força de les famílies, així com s'acostumen a donar “aliances inestables” (com ara recentment entre direcció i mestres, per limitar la influència de les famílies).

En el cas de Δ, tant la progressiva pèrdua de matriculació d'alumnat de classe mitjana com la ràpida incorporació d'alumnat amb vulnerabilitat socioeconòmica arran de l'aplicació del PX, ha augmentat la complexitat de la tasca educativa en una escola molt poc acostumada a tractar amb aquests casos. Això inclou, per exemple, diverses dificultats lingüístiques, absències o matrícula viva. Més enllà de les crítiques a la mesura política empresa pel CEB, les entrevistes mostren un clamorós desig i necessitat de

replantejament també en el pla pedagògic i organitzatiu, un reconeixement que amb les formes inercials no aconsegueixen exercir la seva funció com abans¹⁵. En aquest sentit, l'expressió més repetida en les entrevistes de Δ és la necessitat de construir una línia d'escola pròpia sota la qual treballar coherentment (“de portes endins i enfora”, reprendre la pulsio diferenciadora).

En aquest sentit, el plantejament de nous reptes endògens i exògens també va comportar, des del darrer estadi de l'antiga direcció, una forta fragmentació entre el professorat, enfrontat al voltant de la idoneïtat d'una transformació d'escola. Amb el “sector conservador” jubilat i l'arribada de professorat nou, famílies i centre semblarien haver arribat al consens mínim de la necessitat d'engegar un nou projecte. No obstant, després de dos anys de nova direcció s'observen contradiccions i discrepàncies respecte el “com” i el “fins a on” d'aquest nou impuls. Per aquest motiu, malgrat Van Zanten (2009) reserva aquesta categorització per escoles molt segregades en contextos educatius polaritzats, la posició de Δ és identificable com “anòmica” segons la seva descripció: confusió i incoherència, baixa moral dels professionals a càrrec, nul·la participació de les famílies treballadores o migrades, manca de lideratge i constant assenyalament i expiació de culpes entre actors.

4.5. L'anhelat, el salvador i l'intrús: percepcions escolars respecte l'aterrada de les famílies gentrificadores

Des de la seva arribada a la xarxa pública del Poble Sec, mestres i equips directius han expressat diferents percepcions respecte les famílies “gentrificadores”, les quals estan estretament relacionades amb la seva posició relativa respecte l'entorn escolar. Aquest fet demostra el caràcter relacional de les percepcions i lògiques escolars, que s'accentua en mercats escolars amb posicions i dinàmiques canviants i competitives.

¹⁵ Seguint l'esquema bernsteinià expressat a Ball i Maroy (2009), les lògiques d'acció de les escoles es transformarien en funció de la barreja (social) escolar, posició jeràrquica local i equilibri intern en expressives o instrumentals. Així, l'escola Δ hauria passat de ser instrumental (escoles integrades, on les formes d'ensenyar es donaven per descomptat i els valors eren assumits per tota la comunitat educativa; normalment de perfil elevat i socialment homogènies) a més expressiva (més heterogènies, amb pressió afegida per no discriminar, per la tolerància i l'equitat, habituades al conflicte i enfocament més explícit/sistèmic/estructural). En el cas d' Ω , on invariablement s'ha acollit total o parcialment alumnat estranger i/o vulnerable, la lògica escolar hauria estat predominantment expressiva (tot i córrer el risc de bretxa, amb una potencial progressiva implementació d'una línia instrumental, donat el protagonisme i incidència creixent de les famílies de classe mitjana, en detriment de la població vulnerable).

Per una banda, els entrevistats de l'escola Δ semblen reconèixer unànimement una pèrdua del prestigi i la capacitat d'atracció de l'alumnat de classe mitjana del barri. En un context on la posició relativa en el mercat educatiu ve fortament determinada per la seva composició social, i davant les noves coordenades sociodemogràfiques del barri, el nou equip directiu i professorat de Δ anhela tornar a ser la primera opció del perfil benestant del barri, avui compostat en bona part famílies joves d'origen estranger (que, a diferència de la d'origen local catalanoparlant, prendrien decisions menys basades en el "prestigi històric de l'escola" i més en la provisió d'una experiència multicultural). No obstant, es mostren discrepàncies a l'hora de vertebrar el projecte atractiu pel segment cada vegada més present al barri, on uns emfatitzen en la necessària millora de l'orientació externa - la necessitat de "vendre's més"- i altres en la interna -amb propostes que oscil·len entre recuperar l'estatus pedagògic anterior i la cerca d'innovació pedagògica-.

Per altra banda, a l'escola Ω , on aquest perfil de famílies han tingut un fort impacte, es poden observar dues percepcions aparentment contradictòries, però que conviuen. Per una banda, s'observa una magnificació implícita i explícita d'aquest tipus de famílies, dels seus patrons de vida i model de criança que representen; identificats com peces clau en el "salt qualitatiu" del centre, se'ls descriu com aquella família que millor integra els valors "supremes" que, coincidentment, persegueix l'escola¹⁶:

"Perquè són 'gent del món', tenen una mentalitat oberta, tenen una altra manera d'entendre la vida, perquè ara viuen aquí i d'aquí dos anys potser estan vivint a Austràlia, i allà també hi viuran bé... és una altra mentalitat, no veuen la diferència com un mal, veuen la diferència com un bé i com una cosa positiva per tothom" (ED Ω 2, 2024)

¹⁶ En l'entrevista a la direcció del centre anterior a 2012, els valors de l'escola expressats estaven estretament vinculats amb la funció social i transformadora de l'escola pública. Es tractava d'uns valors inclusius, orientats a la provisió d'oportunitats en entorns de manca material i al respecte a la diversitat cultural i religiosa. Actualment, la ideologia multicultural que persegueix l'escola Ω encaixa amb el discurs de les famílies gentrificadores, on la "diversitat" és desproblematitzada i desprovista de les desigualtats estructurals que generalment implica (Freidus, 2019). Com s'ha apuntat, i com ocorre en els casos de gentrificació urbana, aquesta anhelada multiculturalitat sempre compta amb un determinat "lindar de la tolerància" (Stillman, 2012), on la diversitat cultural és desitjada sempre que no inclogui certa proporció considerada desmesurada d'alumnat vulnerable. De fet, a les entrevistes les direccions de Ω asseguraven que part dels esforços per a la transformació de l'escola es van destinar a reduir la percepció de risc, les pors de les famílies de classe mitjana en matricular els seus fills en una escola segregada, confirmant així la literatura relacionada (Siegel-Hawley et al., 2017; Bonal et al., 2024)

Així, la seva constant i militant preocupació per l'esdevenir de l'escola, la seva tria conscient del barri i el centre, és sovint lloada.

Tanmateix, i tal i com han identificat prèviament alguns autors (Siegel-Hawley et al. 2017; Freidus, 2019), la seva entrada sempre condicionada a l'acció en grup i la percepció de la possibilitat de transformar l'escola sota els seus criteris, ha suposat una arma de doble fil per l'equip directiu i docent d' Ω . En entregar-los-hi les claus de totes les portes, s'hauria començat a alimentar una forta percepció d'intrusisme i una conseqüent pèrdua de cohesió interna que ha arribat a fer conflictiva la relació entre l'equip directiu i l'associació de famílies (on hi ha una sobrerrepresentació d'aquestes famílies respecte l'alumnat total de l'escola). En aquest sentit, les noves famílies de classe mitjana d'origen estranger i autòcton tendrien, mitjançant estratègies de control o *helicopter parenting* (McCrory, 2020), a ser mal percebudes en segons quins contextos de gestió i decisió escolar.

Altrament, prenent a Savage (2010), es poden distingir dues narratives predominants, formes diferenciades en la vinculació i conformació d'una identitat d'escola. Per una banda, l'escola Δ és assumida majoritàriament des de la nostàlgia, on l'orientació del centre està condicionada per la idea d'un lloc que hauria perdut el seu esplendor. Contràriament, la relació de l'equip directiu i docent amb Ω (així com de la comunitat de noves famílies del centre) és definible com a *elective belonging*, això és, on s'expressa un embelliment i idealització tant ètica com estètica de l'escola; una percepció profundament relacionada amb la seva tria conscient i amb el poder -reconegut i exercit- de transformar-la segons les pròpies creences¹⁷.

Seguint amb Savage (2010), tant l'escola Ω com Δ haurien assumit també certa desigualtat simbòlica (establerta sota les coordenades de la nova classe mitjana gentrificadora), en la que ambdues escoles es posicionarien en el mercat educatiu local en funció de "qui és triat", així com admetrien ser catalogades dicotòmica i desigualment: internacional versus local, futur versus passat, tria versus història, etc.

¹⁷ Segons Savage (2010), es tracta d'un sentiment habitual entre les classes mitjanes en fenòmens com la gentrificació, això és, on els individus arriben a un lloc sense vincle previ, i hi projecten una identitat conscient i construïda, produïda sobre mitjans físics i possibilitada per una relació de dominació respecte l'espai i el seu cos social.

5. Conclusions

Possibilitada per dècades de reformes urbanes, la gentrificació fa anys que s'estén com una metàstasi per diferents barris de Barcelona. Al Poble Sec, el seu sorgiment sobtat és identificable especialment després de la crisi financera, així com ha tingut múltiples fenòmens emparellats i directament derivats al seu desplegament, com l'augment del preu de l'habitatge o la proliferació comercial i residencial d'usos aliens al antic veïnat. Alhora, en els darrers deu anys s'observarien tres grans tendències demogràfiques d'origen i classe: un estancament i reducció de població migrada en vulnerabilitat socioeconòmica (després d'un salt incremental des dels anys 2000), la continuació de la progressiva reducció de població autòctona (on tan sols augmentaria el segment d'universitaris) i un creixement sostingut de població d'origen estranger amb major nivell socioeconòmic, generalment del Nord global.

Constatada la gentrificació, aquest TFG ha explorat el seu possible impacte en les escoles públiques d'infantil i primària, així com quines respostes escolars hauria suscitat. Entre les principals conclusions trobem:

- 1) Conjuntament amb altres factors, la gentrificació urbana hauria contribuït fortament a la reestructuració del prestigi, la demanda i la composició social de les escoles públiques del Poble Sec.
- 2) També pel que fa a la reducció i volatilitat de l'alumnat vulnerable per la seva marxa del barri per motius d'accessibilitat. A més del seu desplaçament físic, s'intueix un desplaçament simbòlic en la dinàmica escolar interna.
- 3) L'existència de sistemes educatius amb capacitat de tria escolar hauria possibilitat una profunda transformació de les pautes i estructuració de tot el mercat educatiu local del Poble Sec, empesa per l'aparició de nous criteris de ponderació i elecció vinculats al sorgiment d'una nova classe mitjana al barri.
- 4) La gentrificació urbana hauria s'hauria traduït en gentrificació escolar en un dels dos casos estudiats, no *de facto*, sinó com a resultat d'una estratègia dissenyada i coincident entre famílies, escola i institucions educatives.
- 5) La gentrificació escolar es donaria en un centre públic sota l'eventualitat de quatre condicions: existència d'un grup o massa crítica de famílies del mateix perfil, la percepció de capacitat d'influència i voluntat de transformació per part dels

centres, l'existència de certa diversitat sociocultural i la presència d'un discurs de cosmopolita i de celebració de la diversitat (sense referències territorials).

- 6) L'elevada presència i participació escolar de les famílies “gentrificadores” transformaria radicalment la cultura escolar, els imaginaris i la funció social de l'escola.

Conseqüentment, en sintonia amb aquests elements, s'ha pogut copsar una transformació de les lògiques d'acció escolar, disposicions intensament relacionades amb l'intercanvi de posicions en el mercat educatiu local:

- 7) La gentrificació -en suposar una variació important de les preferències de la classe mitjana local- hauria contribuït, directa i indirectament, a l'apertura del mercat educatiu, a l'activació de lògiques competitives i estratègies promocionals a les escoles públiques, que haurien adaptat una postura externa més emprenedora i tàctica.
- 8) La irrupció dels elements anteriorment mencionats hauria reduït tant el consens com la coherència internes d'ambdues escoles, per motius diferents. En un cas, degut a les dificultats docents respecte la inaudita arribada d'alumnat vulnerable i la fragmentació envers l'imperatiu de definició d'una línia escolar pròpia, diferencial i atractiva; en l'altre, pel difícil equilibri entre la precarització de l'alumnat vulnerable i la violenta irrupció del fenomen d'*helicopter parenting* (McCrary, 2020) per part de les famílies de major estatus.
- 9) La presència d'aquest nou perfil a les escoles públiques ha suscitat diverses percepcions entre els equips directius i docents, generalment fonamentades en una sobrevaloració implícita i discursiva d'aquest. No obstant, la mirada de les escoles oscil·laria entre la idealització i una recent irritació, producte de l'exercici “abusiu” del poder simbòlic prèviament conferit per l'equip sobre la pròpia escola.

Davant les conclusions expressades, i fent una senzilla analogia amb els processos de gentrificació urbana, desitjaria concloure amb una darrera reflexió crítica. El cas del Poble Sec suposa una evidència més del caràcter problemàtic de les iniciatives “gentrificadores” -orientades a provocar un influx de població més benestant en entorns social i ambientalment deprimits- a l'hora de combatre la segregació o entorns de manca generalitzada. Si hom fes una fotografia de la composició social actual de les escoles del Poble Sec i la comparés amb una de fa quinze anys, conclouria satisfactòriament que la segregació escolar s'ha reduït de forma substancial. No obstant, si prenguéssim la càmera

de gravar i activéssim el *zoom*, veuríem la consolidació de certes dinàmiques contràries al propòsit d'una millora integral, equitativa i substancial de les escoles segregades, com ara la destinació de recursos materials, humans i temporals a la promoció de l'escola, o la desproporcionada influència de les famílies gentrificadores sovint en detriment de la participació i l'atenció a les múltiples necessitats de l'alumnat vulnerable [com apunta McGhee (2020), perpetuant la *white supremacy*]. En ser preguntats sobre aquesta darrera possibilitat, l'equip d' Ω reconeixia que es podien generar dinàmiques on, enlloc d'apostar per millores integrals i inclusives a l'escola, guanyarien protagonisme les demandes i greuges específics d'aquestes famílies:

“Sí, en moments concrets sí. Per molt que no vulguis, quan hi ha conflicte t'atrau l'atenció” (M Ω 1, 2024)

“Sí, sí perquè m'ho han dit [famílies vulnerables]. Però no els ho diuen a ells [les famílies “gentrificadores”], m'ho diuen a mi.” (D Ω , 2024)

6. Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona. (2021). *Pla de Barris del Poble-Sec*. Foment de Ciutat.
- Alvarado, J., i Butler, A. (2023). “Close and desirable for whom?”: parents traversing racialised spaces and places in gentrifying US schools. *Educational Studies*, 1-17.
- Arbaci, S., i Tapada-Berteli, T. (2012). Social inequality and urban regeneration in Barcelona city centre: reconsidering success. *European Urban and Regional Studies*, 19(3), 287-311.
- Atkinson, R. (2004). The evidence on the impact of gentrification: new lessons for the urban renaissance?. *European journal of housing policy*, 4(1), 107-131.
- Ball, S. J., i Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99-112.
- Billingham, C. M., i Kimelberg, S. M. (2013). Middle-class parents, urban schooling, and the shift from consumption to production of urban space. In *Sociological forum* (Vol. 28, No. 1, pp. 85-108).
- Bonal, X., González, S., Montes, A., i Pagès, M. (2024). Navigating educational and urban landscapes: middle-class school choice strategies in local education markets. *Journal of School Choice*, 18(2), 255-280.
- Bourdieu, P., i Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Butler, T., i Robson, G. (2003). *London calling: The middle classes and the re-making of inner London*. New York.
- Caciagli, C. (2024). School choices and gentrification in late capitalist cities: the neighborhood as a distinction strategy of the middle class. In *Research Handbook on Urban Sociology* (pp. 285-298). Edward Elgar Publishing.

- Cocola-Gant, A., i Lopez-Gay, A. (2020). Transnational gentrification, tourism and the formation of ‘foreign only’ enclaves in Barcelona. *Urban studies*, 57(15), 3025-3043.
- Crespí-Vallbona, M., i Domínguez-Pérez, M. (2021). Las consecuencias de la turistificación en el centro de las grandes ciudades: el caso de Madrid y Barcelona. *Ciudad y territorio estudios territoriales*, 53(M), 61-82.
- Cucchiara, M. (2008). Re-branding urban schools: urban revitalization, social status, and marketing public schools to the upper middle class. *Journal of Education Policy*, 23(2), 165-179.
- Freidus, A. (2019). “A great school benefits us all”: Advantaged parents and the gentrification of an urban public school. *Urban Education*, 54(8), 1121-1148.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., i Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Open University Press.
- Glass, R. (1964). *London: Aspects of Change*. MacGibbon & Kee.
- Green, T. L., Germain, E., Castro, A. J., Latham Sikes, C., Sanchez, J., i Horne, J. (2022). Gentrifying neighborhoods, gentrifying schools? An emerging typology of school changes in a gentrifying urban school district. *Urban education*, 57(1), 3-31.
- Hackworth, J. i Smith, N. (2001). The changing state of gentrification. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 92(4), 464–77.
- Higham, R. (2025). Do free schools create “competitive threats”? The perceptions of neighbouring schools. *Educational Review*, 77(3), 810-832.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard university press.
- Keels, M., Burdick–Will, J., i Keene, S. (2013). The effects of gentrification on neighborhood public schools. *City & Community*, 12(3), 238-259.
- Kennedy, M. i Leonard, P. (2001). *Dealing with Neighborhood Change: A Primer on Gentrification and Policy Choices*. Discussion Paper, The Brookings Institution.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods Class, Race, and Family Life*. University of California Press.

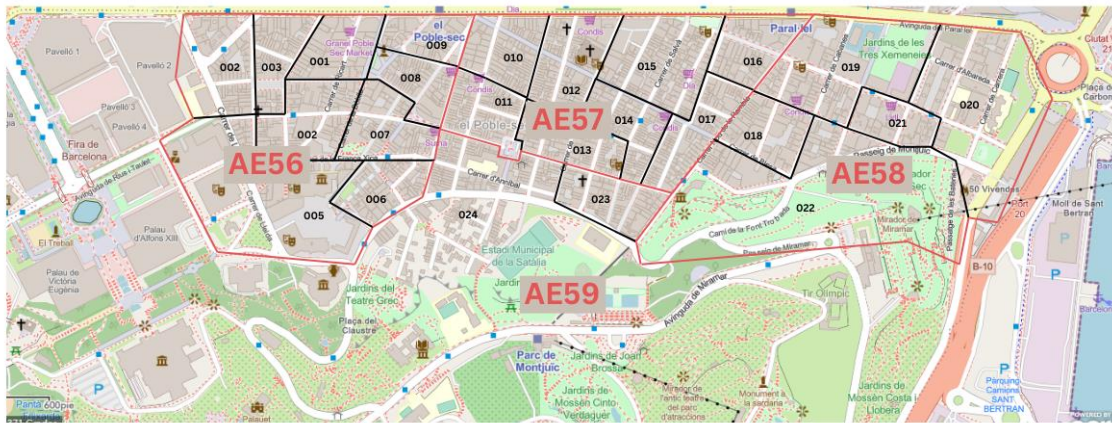
- López-Gay, A., Sales i Favà, J., Solana Solana, M., Fernández, A. i Peralta, A. (2019). Midiendo los procesos de gentrificación en Barcelona y Madrid: una propuesta metodológica. In *XIII CTV 2019 Proceedings: XIII International Conference on Virtual City and Territory: "Challenges and paradigms of the contemporary city"*: UPC, Barcelona, October 2-4, 2019. Centre de Política de Sol i Valoracions, CPSV/Universitat Politècnica de Catalunya, UPC.
- Lubienski, C. (2007). Marketing schools: Consumer goods and competitive incentives for consumer information. *Education and Urban Society*, 40(1), 118-141.
- Lukić, I. (2011). Influence of planning and civil initiative, as a form of public intervention, on gentrification. *Spatium*, (25), 56-66.
- McCrory, J. (2020). Avoiding us versus them: How schools' dependence on privileged "helicopter" parents influences enforcement of rules. *American Sociological Review*, 85(2), 223-246.
- McGhee, C. (2020). *Mediating school gentrification perceptions, practices, and policies of principals in the context of gentrification* (Doctoral dissertation, New York University).
- Mordechay, K., Ayscue, J., i Orfield, G. (2017). White growth, persistent segregation: Could gentrification become integration?. The Civil Rights Project.
- Pagès, M., Ferrer-Esteban, G., Verger, A., i Prieto, M. (2024). At the crossroad of performativity and the market: schools' logics of action under a hybrid accountability regime. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(7), 1116-1136.
- Posey-Maddox, L., Kimelberg, S. M., i Cucchiara, M. (2014). Middle-class parents and urban public schools: Current research and future directions. *Sociology Compass*, 8(4), 446-456.
- Rowe, E. (2016). *Middle-class school choice in urban spaces: The economics of public schooling and globalized education reform*. Routledge.
- Savage, M. (2010). The politics of elective belonging. *Housing, theory and society*, 27(2), 115-161.

- Siegel-Hawley, G., Thachik, S., i Bridges, K. (2017). Reform with reinvestment: Values and tensions in gentrifying urban schools. *Education and Urban Society*, 49(4), 403-433.
- Sigler, T. i Wachsmuth, D. (2016). Transnational gentrification: Globalisation and neighbourhood change in Panama's Casco Antiguo. *Urban Studies*, 53(4), 705-722.
- Smith, N. (2002). New globalism, new urbanism: gentrification as global urban strategy. *Antipode*, 34(3), 427-450.
- Stillman, J. (2012). *Gentrification and schools: The process of integration when whites reverse flight*. Springer.
- Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39(1), 85-98.
- Wachsmuth, D., i Weisler, A. (2018). Airbnb and the rent gap: Gentrification through the sharing economy. *Environment and planning A: economy and space*, 50(6), 1147-1170.
- Wilson, T. S. (2015). Exploring the moral complexity of school choice: Philosophical frameworks and contributions. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 181-191.
- Zancajo, A. (2020). Schools in the marketplace: Analysis of school supply responses in the Chilean education market. *Educational Policy*, 34(1), 43-64.

7. Annexos

7.1. Taules

Es presenten aquí una sèrie de taules de suport per copsar millor la transformació sociodemogràfica del Poble Sec, a fi d'ajudar a comprendre les dimensions del darrer procés de gentrificació. Per les dades presentades de les quatre àrees del Poble Sec, es compta que corresponen a les següents àrees. AE56: França Xica; AE57: Eixample de Santa Madrona; AE58: Hortes de Sant Bertran; AE59: La Satalia. Corresponen a quatre parts històricament delimitades del barri:



Mapa 7.1: Mapa auto-elaborat sobre les quatre àrees i 24 seccions censals del Poble Sec (basat en dades de l'INE)

Taula 7.1.1. Evolució de l'índex d'envelliment, Poble Sec i Barcelona (Font: Ajuntament de Barcelona)

Índex envelliment	Poble-sec	Barcelona
1997	224,06	165,76
2004	190,19	168,76
2014	143,78	161,10
2024	152,34	170,89

Taula 7.1.2. Evolució de l'índex d'envelliment, Poble Sec per Àrees Estadístiques (Font: Ajuntament de Barcelona)

	AE56	AE57	AE58	AE59
1997	219,08	267,14	166,84	206,22
2004	200,94	191,90	181,40	163,01
2014	165,06	128,33	169,04	99,15
2024	173,00	121,59	202,24	117,22

Taula 7.1.3. Evolució de la mitjana d'edat de Poble Sec i Barcelona, diferència en parèntesi (Font: INE)

Mitjana edat	Poble-sec	Barcelona
2024	42,53 (-1,40)	43,93
2014	42,18 (-1,67)	43,85
2004	42,98 (+0,05)	42,93
1997	45,10 (+2,41)	42,69

Taula 7.1.4. Evolució de població adulta-jove (25-39 anys) de Poble Sec i Barcelona (respecte el total de la seva població) (Font: Ajuntament de Barcelona)

Població 25-39	Poble-sec	Barcelona
1997	7.181 (21,26)	324.098 (21,70)
2004	10.961 (28,26)	404.003 (25,43)
2014	11.737 (29,13)	378.309 (23,60)
2024	10.963 (27,98)	399.552 (23,46)

Taula 7.1.5. Evolució de població nascuda a l'estranger (% respecte total) al Poble Sec (AE incloses) i Barcelona (Font: Ajuntament de Barcelona)

Població nascuda a l'estranger (% respecte total)	BCN	Poble Sec	AE56	AE57	AE58	AE59
1997	53.434 (3,6%)	1.462 (4,3%)	535 (4,5%)	524 (4,3%)	291 (4,7%)	112 (3,5%)
2004	228.484 (14,4%)	9.169 (23,6%)	3.090 (22,6%)	3.970 (27,2%)	1.199 (17,6%)	910 (24,9%)
2014	348.141 (21,7%)	14.689 (36,5%)	4.428 (32,6%)	6.593 (42,4%)	2.118 (30,2%)	1.550 (37,7%)
2024	572.969 (33,7%)	18.401 (47,0%)	5.782 (43,0%)	8.084 (53,6%)	2.861 (41,8%)	1.674 (44,2%)

Taula 7.1.6. Evolució de població segons origen de les 15 nacionalitats més presents a la ciutat al Poble Sec, en parèntesi l'IDH (Font: Ajuntament de Barcelona)

Lloc de naixement	1997	2004	2014	2024
Pakistan (0,544)	21	▲ 906	▲ 1.828	▼ 1.431
Hondures (0,634)	9	▲ 15	▲ 148	▲ 262
Marroc (0,683)	280	▲ 1.069	▼ 961	▼ 887
Veneçuela (0,711)	32	▲ 107	▲ 198	▲ 602
Bolívia (0,718)	3	▲ 87	▲ 405	▼ 310
Filipines (0,718)	36	▲ 385	▲ 1.564	▲ 1.602
Colòmbia (0,752)	32	▲ 591	▼ 566	▲ 1.053
Brasil (0,754)	38	▲ 198	▲ 335	▲ 505
República Dominicana (0,756)	58	▲ 704	▲ 1.002	▼ 935

Equador (0,759)	4	▲ 1.314	▼ 665	▼ 534
Perú (0,762)	77	▲ 406	▲ 485	▲ 660
Xina (0,768)	24	▲ 194	▲ 421	▼ 413
Argentina (0,842)	123	▲ 630	▲ 684	▲ 1.271
Itàlia (0,895)	23	▲ 115	▲ 694	▲ 1.109
França (0,903)	159	▲ 258	▲ 522	▲ 783

*Subratllades sinalefes aquelles poblacions amb més de 60% de població femenina i en puntets amb més de 60% masculina

Taula 7.1.7. Evolució de població segons origen de les 15 nacionalitats més presents a la ciutat per percentatge de població amb estudis superiors al Poble Sec, en parèntesi l'IDH (Font: Ajuntament de Barcelona)

Percentatge amb estudis superiors	1997	2004	2014	2024
Pakistan (0,544)	5%	3%	4%	7%
Hondures (0,634)	-	-	8%	8%
Marroc (0,683)	6%	4%	6%	11%
Veneçuela (0,711)	16%	27%	57%	53%
Bolívia (0,718)	-	26%	14%	18%
Filipines (0,718)	25%	17%	16%	20%
Colòmbia (0,752)	6%	18%	28%	36%
Brasil (0,754)	13%	23%	35%	53%
República Dominicana (0,756)	7%	5%	7%	9%
Equador (0,759)	-	6%	10%	21%
Perú (0,762)	21%	18%	26%	29%
Xina (0,768)	8%	8%	10%	26%
Argentina (0,842)	19%	28%	38%	50%
Itàlia (0,895)	22%	34%	62%	63%
França (0,903)	10%	32%	59%	72%
Espanya (0,904)*	7%	10%	17%	23%
POBLE SEC	7%	11%	19%	29%

*Integra la nacionalitat, i no l'origen de naixement

**Xifres de respecte tota la població, inclou menors de 16

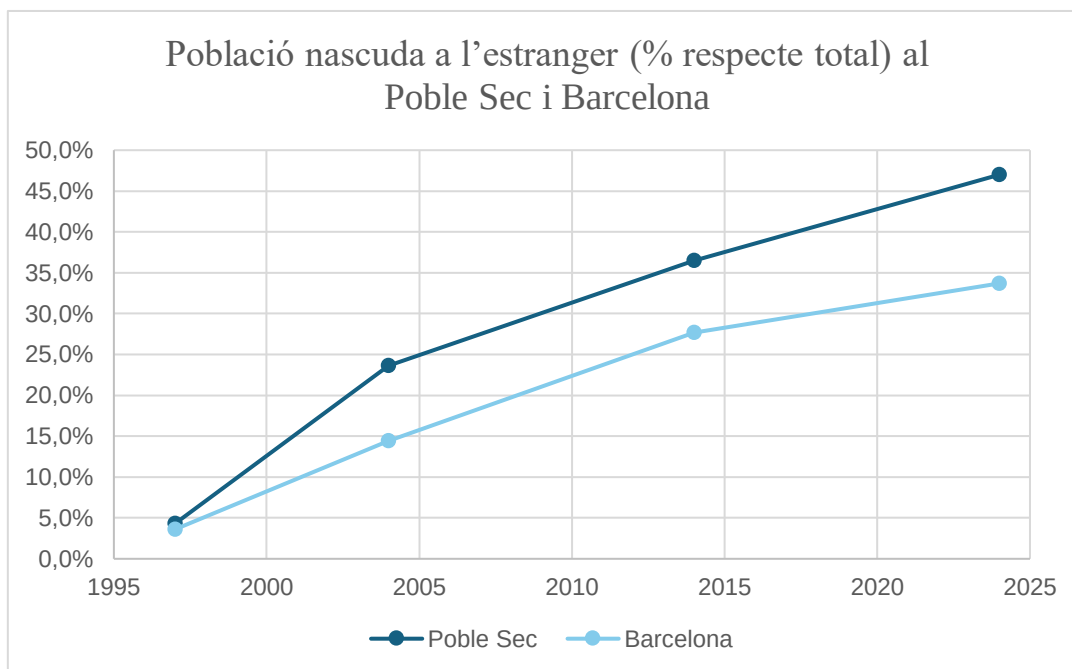
***Colors en funció de la distància positiva o negativa respecte els percentatges del barri

Taula 7.1.8. Evolució de població amb estudis superiors a Poble Sec i Barcelona (Font: Ajuntament de Barcelona)

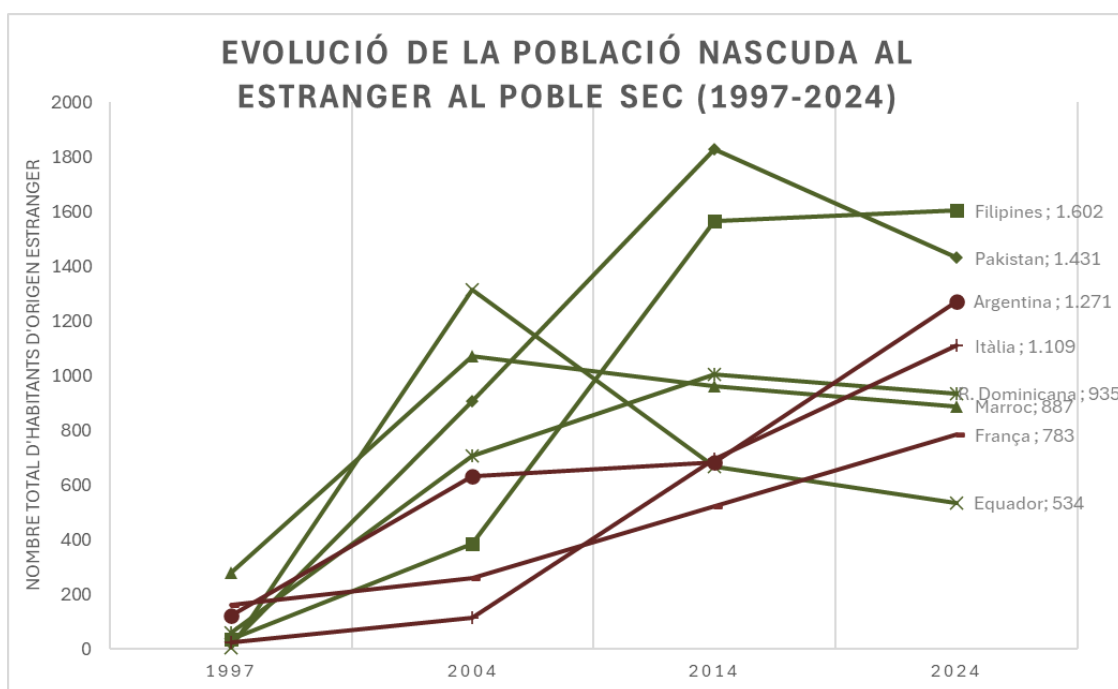
	Poble Sec	Barcelona
1997	2.491 (8,50%)	214.139 (16,77%)
2004	4.267 (12,75%)	279.846 (20,66%)
2014	7.807 (22,46%)	392.224 (28,63%)
2024	11.436 (32,71%)	542.217 (36,25%)

7.2. Gràfics

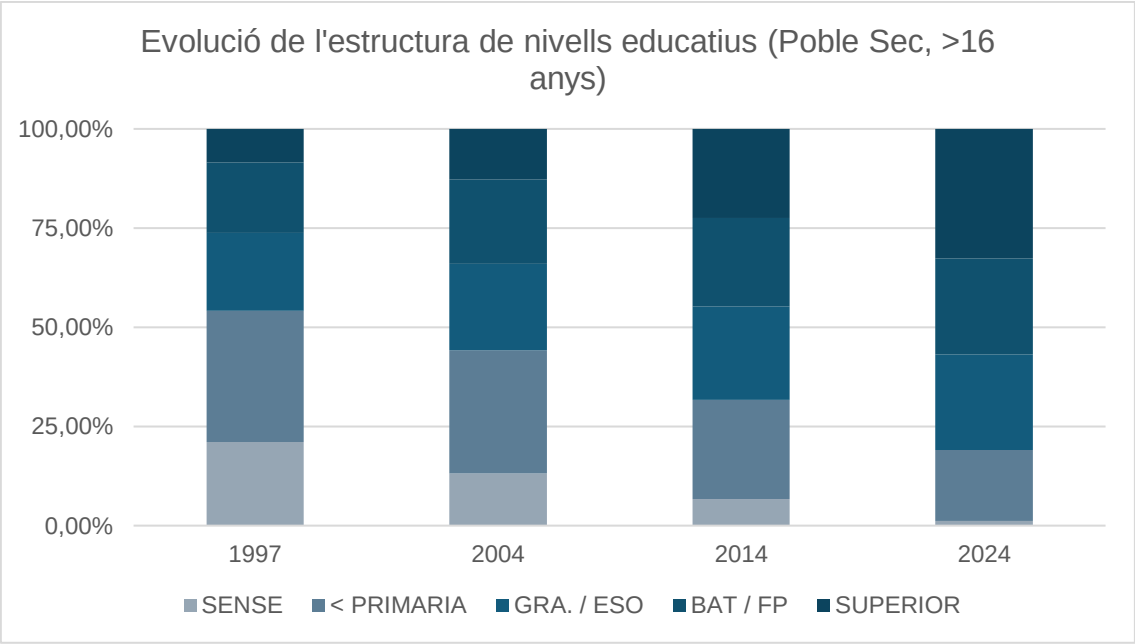
Gràfic 7.2.1. Evolució de població nascuda a l'estranger (% respecte total) al Poble Sec i Barcelona (Font: Ajuntament de Barcelona)



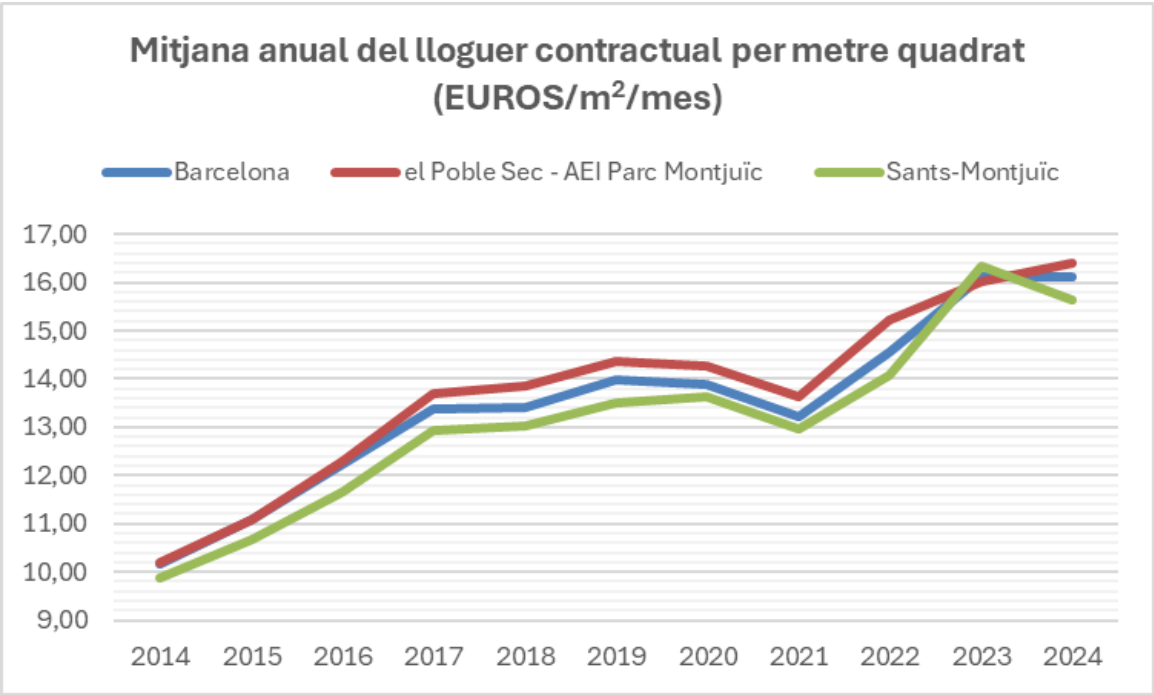
Gràfic 7.2.2. Evolució de població segons origen de les 15 nacionalitats més presents a la ciutat al Poble Sec, en parèntesi l'IDH (Font: Ajuntament de Barcelona)



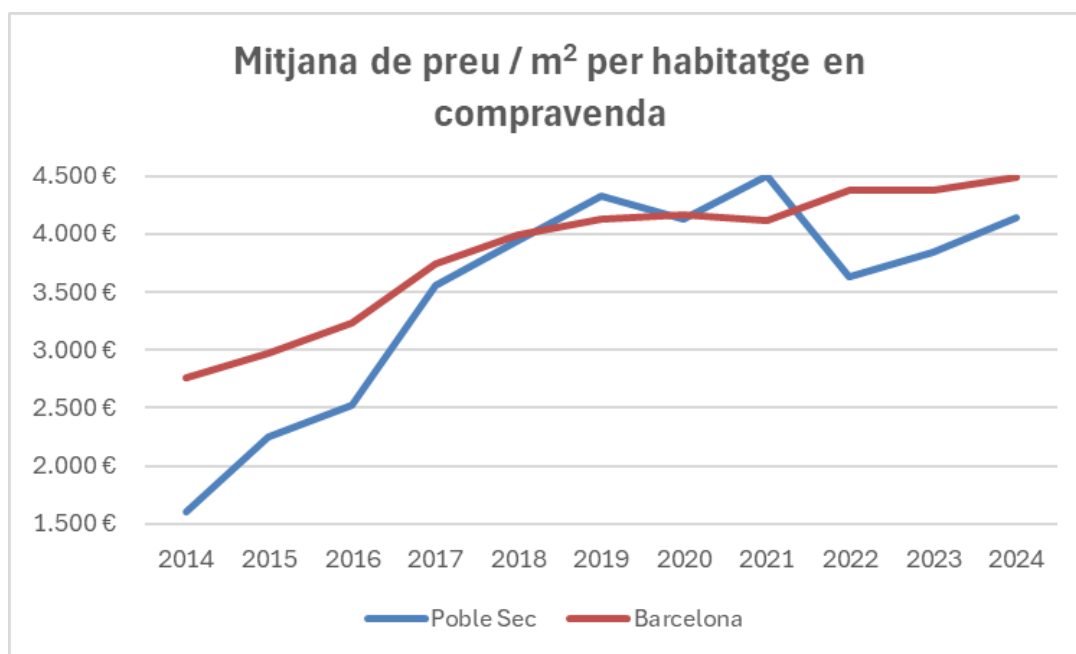
Gràfic 7.2.3. Evolució de l'estructura de nivell d'estudis en majors de 16 anys al Poble Sec (Font: Ajuntament de Barcelona)



Gràfic 7.2.4. Evolució de la mitjana del lloguer contractual per metre quadrat (euros/m²/mes) a Poble Sec, Sants-Montjuïc i Barcelona (OHB, 2024)



Gràfic 7.2.5. Evolució del preu de compravenda (euros/m²) a Poble Sec i Barcelona (OHB, 2024)



7.3. Guions d'entrevista i consentiments

Els guions de les entrevistes han estat elaborats per l'equip de la recerca I+D GENTRED, i s'ha preferit adjuntar-los aquí.

7.4. Perfils entrevistats

A continuació, s'adjunta un quadre-resum dels perfils de direccions, ex-direccions, membres de l'equip directiu i professorat de llarga trajectòria entrevistats i analitzats per aquest Treball de Fi de Grau:

	Càrrec al centre	Anys escola	Especialitat	T
MΔ1	Mestre/a	4	Educació física	45'
MΔ2	Mestre/a i tutor/a	4	Infantil	47'
MΔ3	Mestre/a i tutor/a	17 (tall 2018-2022)	Primària	48'
DΔ	Director/a	7 (2 de directora)	-	54'
CEΔ	Cap d'estudis	7 (2 de CE, tall fins 2022)	-	
SΔ	Secretari/a, coordinadora infantil	15	Infantil	45'
MΩ1	Mestre/a i tutor/a	7	Infantil i primària	39'
DΩ	Director/a	14 (4 de directora)	Música	46'
SΩ	Secretari/a	8 (5 de secretària)	Infantil	

EDΩ2	Ex-director/a	2001-2007 (mestre/a); 2010-2012 (secretari/a); 2012-2021 (director/a)	-	37'
EDΩ1	Ex-director/a	1983-1986 (mestre/a); 1986- 1996 (cap d'estudis) 1996-2012 (director/a)	-	61'

7.5. Tractament de les entrevistes

A continuació, s'adjunten els dos documents d'anàlisi de les entrevistes de cada una de les dues escoles tractades en aquest Treball de Fi de Grau, així com l'entrevista . Abans, alguns aclariments: malgrat en molts casos s'integra l'expressió exacta de la persona entrevistada, aquí no s'adjunta una transcripció total i literal de les entrevistes sinó un seguit d'apunts a partir de les mateixes, integrats en diferents apartats específics dissenyats per l'abordament òptim dels objectius d'aquest TFG. Així, es poden observar tant cites textuais, la descripció del que expliquen, com, entre “[]”, apunts propis analítics sobre les declaracions expressades. Els entrevistats i les referències a escoles han sigut degudament anonimitzades en sincronia amb la taula de l'apartat anterior.

7.5.1. Entrevista a responsable del Consorci d'Educació de Barcelona al Poble Sec

Característiques i història del Poble Sec

Barri més dens de Sants-Montjuïc [s'entén, en la trama urbana], segon districte més extens de Barcelona, molta zona verda i industrial. Per poca extensió de trama urbana, hi ha molt habitatge i sembla que hi ha molta gent vivint.

Hi ha poc sòl urbà per fer nou habitatge, l'edificació és antiga, no tenen ascensor, no tenen algunes condicions, i són finques que s'han anat rehabilitant poc a poc.

La història del Poble Sec comença a principis del segle XX, amb l'ocupació de la muntanya (abans d'ús militar) que poc a poc guanya la ciutat.

La part baixa eren cases, però una part d'aquesta muntanya va ser ocupada (coincidint temporalment amb l'Exposició Universal de 1929 i una mica abans) per barraques. Tota una falda de la muntanya eren barraquistes, persones procedents d'Andalusia, Múrcia,

Galícia,... feia falta mà d'obra i allò era perifèria, no ciutat, prop de les fàbriques. Poc a poc “es va anar recuperant com a ús ciutadà” i com a trama urbana per la ciutat de Barcelona. Així, inicialment la població del Poble Sec eren de Barcelona, de l'Àrea Metropolitana i migracions estatals que hi ha hagut.

Dels 1980s/1990s cap aquí: primer una fornada de migració de l'Estat espanyol, i després han anat arribant fornades de, bàsicament, població asiàtica (Pakistan, Índia, Bangladesh,...), però també una part dominicana i una altra magrebí. Aquesta seria la població migrant establerta al barri.

A partir dels 1990s/2000s comencen a establir-se també migració europea, bàsicament italiana, francesa, alemanya i algun anglès.

Coincideix amb els inicis (jo no diria gentrificació encara, encara no ho era) d'edificis molt envellits (finals del segle XIX, principis XX) que en el procés de rehabilitació i de millora ha sigut quan, pels anys 2000, comença a haver-hi venda de propietaris de tota la vida a aquestes immobiliàries, inversions globals, que comencen a arreglar els edificis i a llogar-los o a vendre'ls a preus desorbitats.

Aquesta evolució creu que va anar de la mà de la zona de Sant Antoni (va començar allà, i es va desplaçar). Etapa 2015-2017 va haver-hi un procés de millora de la visibilització de la ciutat de Barcelona on es veia que alguns barris desaparebuts hi ha més apartaments turístics, noves places hoteleres, i coincideix que és al voltant de l'Avinguda Paral·lel: una part de Sant Antoni, una part del Raval, i tota la part del Poble Sec, fent com un triangle.

Hi ha hagut millores, també a nivell urbanístic (millores a nivell de districte i Ajuntament, en la trama urbana: carrers, places,...), s'ha controlat molt els apartaments turístics i places hoteleres, per controlar certes formes excessives. Malgrat tot, hi ha un procés de gentrificació en el barri.

Amb el temps hi havia carrers del barri amb un excés de restaurants, de bars (Blai, Plaça del Sortidor,...). Amb tot això també s'han fet Plans d'Usos per part del districte per controlar que no hi hagi més bars, que sigui un barri més fàcil per viure, per conviure.

Cas del Parc de les Tres Xemeneies: diferents iniciatives i projectes s'han presentat. És una zona que queda al final del barri, que distorsiona moltíssim (hi ha per una banda la zona del portal de Santa Madrona que hi ha molts habitatges, tocant Palau de Mar... i després tornen a haver-hi molts habitatges al C/ Salvà, Poeta Cabanyes,... els carrers que pugen cap al Passeig de l'Exposició des de la Plaça d'El Molino). Al P3X diverses qüestions: 1) gran quantitat persones sense-sostre, que viuen i dormen allà. Procés de “modelisme”, de murs lliures... per fer que aquella plaça tan gran fos “més vivible”, menys conflictes, etc. i 2) a prop hi ha l'Institut Consell de Cent

Plans de regeneració urbana

Es mencionen dos:

- 1) Plans de recuperació de la muntanya de Montjuïc (històrica, ambiental,...)
- 2) Menció Pla de Barris: Γ , Ω i un institut estan al Pla de Barris [2021-2024], i per això estan al Programa de Caixa d'Eines, i treballen amb entitats com Xamfrà (música), Mercat de les Flors, Teatre Lliure,... equipaments d'ordre alt!

Canvis a les escoles del barri

Les escoles reben aquesta població que canvia [les afectacions habituals del procés de gentrificació esquitxen les escoles, explica com].

Comencen a haver-hi desnonaments de famílies en situació de més precarietat. Veuen com els seus alumnes de cop estan aquí [a l'escola] però se'n van a Terrassa, Ciutat Meridiana, barris més limítrofs on l'habitatge és una mica més econòmic.

La majoria dels que marxen del barri també marxen de l'escola. En algunes intenten quedar-se, perquè són referencials aquestes escoles pel fet de ser de màxima complexitat (durant molts anys hi havia hagut situacions de famílies molt precàries).

Per altra banda, apareixen noves famílies de procedència europea.

Les escoles comencen a tenir “amalgama”, més diversitat poblacional [tendències poblacionals naturals, Pla de Xoc,...].

Prop del P3X hi ha un institut, i divideix molt l'alumnat de secundària cap allà.

A la part alta del Poble Sec, hi ha l'escola Ω i, a l'altre extrem, al carrer Lleida, hi ha la Γ , tocant Plaça Espanya. Aquests serien els centres públics del Poble Sec (aclareix, de la part baixa). Ω és Poble Sec perquè està just on comença la zona de la Satalia [una de les quatre zones històriques del barri].

Ω és un centre de dues línies, havia estat d'una; Γ és una escola també de dues línies. L'institut públic és de dues línies amb batxillerat (artístic, humanístic... tots).

Les escoles públiques estan com als extrems [geogràficament, a diferents extrems del barri]. Al mig del barri hi ha l'escola Φ . Relativament prop de l'institut hi ha l'Escola concertada θ (Jesuïtes, d'infantil i primària).

Hi havia una altra concertada que va tancar l'any passat: feien primària i secundària, havien anat perdent els seus concerts perquè no omplien, i tot i que tenien alumnat fidel de pares a fills, les noves característiques d'ensenyament, digitalització, Pla de Xoc, etc. feien que financerament fos complicat continuar si no hi havia un sobreesforç de [el Departament de] Educació i CEB, es va intentar i aquest curs ja no han començat, etc. Amb les famílies del centre es va fer procés de traspàs.

Δ i Π són una altra realitat. En part per on estan situats, ja és muntanya encara que siguin el barri. Són dues de primària.

Π és l'antic fonoaudiològic de Barcelona, és una escola amb metodologia bilingüe, es fa llenguatge de signes. Totes les famílies que considerin que els seus fills han de treballar

així de tota Barcelona i fins i tot Àrea Metropolitana, van a Π , és una prioritat. Hi ha el suport CIAL (mestres d'audició i llenguatge) i psicopedagogs del CREDA, que fan del procés d'aprenentatge sigui igual als oïdors. Tot i així, també és una escola molt ben acceptada pels oïdors, també aprenen metodologia bilingüe.

Δ és una escola ordinària. Com Π , són escoles estàndards perquè el seu nivell de vulnerabilitat i de complexitat és molt normal. És veritat que amb el model contra la segregació escolar a Barcelona ha fet que aquestes escoles, que tenien un nivell de vulnerabilitat més baixa, ha anat pujant.

Ara mateix, Δ i Π deuen estar amb [alumnat en classificats com a] “vulnerabilitat” d'uns 18-20%, abans podien estar amb 6-7%.

En aquestes escoles públiques de la muntanya són diferents perquè hi va molt més alumnat “ordinari”. Bona part d'aquestes famílies centreeuropees han apostat per aquestes escoles, més que població pakistanesa, dominicana o magrebí. En tenen, perquè el CEB força perquè entri més alumnat NESEB i hi vagi més diversitat, però encara falta un tram amb aquestes escoles.

Ω no li dona la sensació de molta família centreeuropea [sembla no conèixer la presència i influència elevada d'aquest perfil, apuntada en les entrevistes d'equip directiu i professorat antic del centre]: Ω i Γ tenen molta diversitat, és molt curiós. Era una escola de màxima complexitat, com Γ , i ja no ho és. Ara ja és, per dir-ho així, mitja-alta: ha començat a baixar aquesta vulnerabilitat.

Alguns motius [de la transformació de Ω]: més enllà de les polítiques que segueixen contra la segregació escolar, és una escola que després de treballar molt de temps, per canviar la seva línia educativa (molt més divers i més global), cada cop s'ha prestigiats més, hi ha més famílies que hi confien, ja siguin famílies de procedència asiàtica o magrebí però també famílies autòctones i centreeuropees.

Fa cinc cursos aproximadament que han començat a veure aquest canvi [és una mica anterior, segons reporten les entrevistes de Ω]. Ha anat acompanyat d'una millora de l'edifici... això també és important, ha anat tot conjuntament. Hi ha hagut canvi de direcció, que aposta per treballar per projectes, metodologies globalitzadores, i treballa molt properament amb totes les famílies, tan les autòctones i centreeuropees, però també molt amb famílies d'origen pakistanès, etc., realment tenen una diversitat “brutal” però ho estan sabent treballar, molt oberts a projectes que venen de l'exterior, el tema de les extraescolars.

Una de les coses que millor han fet per les famílies de zona asiàtica, per les necessitats idiomàtiques, és que tant Ω , Γ com l'institut (anteriorment mencionat) tenen una medidora pakistanesa que ajuda amb els processos d'afecció escolar cap als centres. És la mateixa medidora, és pakistanesa, fan procés d'aproximament.

Fa uns tres anys que a Ω tenen llista d'espera, una cosa molt positiva. Una escola molt demanada perquè a nivell de competències bàsiques està més o menys bé, està implicada en coses que es fan al barri i perquè té una AFA potent que té varies comissions, i hi ha

famílies de tot tipus, i hi ha alguns que van tirant i són molt reivindicatives. El tema del menjador han anat canviant proveïdor, demanant més menjar ecològic, etc.

Escola Ω , que sense directament s'hagi fet places singulars,... no ha calgut. Amb el canvi d'instal·lació, el canvi de línia pedagògica i obertura al barri, ja ha anat fent aquest procés transformador.

Γ també és dues línies, encara és de màxima complexitat. Però sí des de I5 a I3 les famílies ens estan canviant. Aposta important de l'equip directiu des de fa 8 anys amb el barri, d'entendre les famílies que tenien, patis oberts i transformats, millora de les instal·lacions, AFA potent. I unes portes obertes "espectaculares",... ha fet que hi hagi més famílies no només pakistanesa/dominicana/magrebí, que confiïn més amb ella.

En aquest procés, 1) es parla amb escoles bressols municipals per acostar aquesta escola a les famílies que venien d'I2 (treball i reunions per part del CEB); 2) es fa pressió per part del CEB perquè es sumessin en bloc a aquesta escola, que és de màxima complexitat (escoles bressol que tenen poc alumnat vulnerable).

El primer any van ser 11 famílies no-vulnerable (2022-23). Any següent es fa al mateix, amb ajuda de famílies anteriors (boca-boca) i es va aconseguir 24! ("ay, que ens passem de carrera!"). Algunes autòctones i altres d'origen europeu (en dos anys la substitució és total). Comença a transformar-se aquesta escola.

Què van fer des del CEB quan van veure el tsunami? Van pensar que havien de crear una altra línia.

Explicació del mecanisme de "places singulars" (cas Γ):

Tenen dret a entrar totes les famílies "ordinàries" que demanen el centre que tenen 30 punts o més, però nosaltres tenim l'obligació de totes les famílies que demanin entrar en bloc donar-los-hi cobertura, perquè han fet una aposta. Hi ha sobre-demanda. Es van pujar ràtios, ho va demanar l'escola. Rotund èxit, l'any següent ja no faran grup singular, ja no cal. Continuen haver-hi pakistaneses, però ara ja també els altres.

Satisfacció de l'esforç fet, gràcies a claredat amb tota la línia educativa de tots els infantils i primària, convençuts tot el claustre, intentar mantenir la plantilla (difícil, però cada vegada venen més funcionaris que es volen quedar... malgrat oposicions, concurs de trasllats,...). I després les instal·lacions ha millorat moltíssim, era una escola antiga.

La iniciativa es pren, doncs, des del CEB (coordinació Ajuntament per tema bressol). Primer es treballa amb les direccions, se'ls hi demana que quan parlin amb aquestes famílies posin l'objectiu que només pot transformar-se si la gran majoria deixa de ser vulnerable.

Mecanisme que només s'entén amb les escoles bressol (municipal, privada, etc.), trien en funció de si hi ha bressol a prop amb composició més benestant per poder fer el moviment a una escola de màxima complexitat.

Entre els neguits/preguntes d'aquestes famílies, importa molt els espais, ambients, treball d'aprenentatge, quins tutors tindran, si hi ha una coordinadora, si funcionen per comunitats o nivells, instal·lacions, si tenen espai d'acollida,... ("vaja, tot"). Pregunten molt, aquest perfil. També el projecte pedagògic i els importa molt on aniran després, instituts adscrits. Hi ha diferència amb la resta de famílies: aquestes són més reivindicatives, tenen més clares les coses (demanen coses en català), demanen pel projecte pedagògic, etc.

Problemes amb les AFA

Valoracions per part de les direccions davant aquest nou perfil de família: sí que és veritat que et diuen que estaven acostumats a tractar amb famílies que "podien portar cap on volguessin" a famílies que diuen "un moment, seiem", "com fem les assemblees", "perquè feu aquesta metodologia i no una altra". Ha aparegut una nova complexitat, on moltes d'aquestes discussions abans no hi havia.

En una de les escoles del Poble Sec està havent-hi una situació complicada amb unes famílies per un tema de menjador. Complicacions, molt complicat. Des de l'escola demanen suport al Consell Educatiu Municipal de Barcelona a través del representant municipal. Demanen suport a la FAC, que té convenis... i demanen que formi -faci mentoria- a la AFA perquè entengui quina és la seva funció, com sumar esforços i no confrontar-se. Moltes vegades les direccions ni tenen els mecanismes per canviar tal cosa. Cal treballar això amb algunes AFA que... aquestes mentories estan començant.

Doncs sí: algunes AFA s'estan sortint de les seves funcions, dient a les direccions com han de dirigir. S'està demanant amb la FAC perquè faci això. Al Districte hi ha AFA molt diferent que necessiten diferent tipus de suport. Algunes estan sobrepassades, i les direccions, que han de governar una escola en molts sentits, de sobte tenen problemes amb AFA. Algunes AFA estan sent receptives i altres no. La FAC s'hi està posant.

Matrícula viva

En el moment en el que s'ha fet places singulars ja no ha entrat matrícula viva. Han assolit tota l'oferta possible amb NESEA i NESEB i ordinari. La matrícula viva entra sobretot en els centres que tenen vacants. És veritat que la consigna és que si entra alumnat nou vulnerable prioritzar places buides en escoles menys vulnerables.

El que arriba normalment després de l'estiu, a l'allau de matriculacions tardanes que reben, és NESEB. L'ordinari es matricula abans. De vegades no se sap, o perquè venen d'una altra CCAA o de Llatinoamèrica,... no se sap fins que arriben a l'escola. Alguns amb dèficits que entra com alumnat ordinari.

Poble Sec té places com per cobrir la seva població? Planificador mira què hi ha al padró, i llavors fa una proposta a la Taula de Planificació (CEB, Districte, Tècnica educació Districte, direcció de persones i consellera educació del districte). Si augmenta població de I2, com sembla ser el Poble Sec (més CM...), o es fa grup addicional ("bolet", sempre problemàtic) o s'augmenta ràtios.

No sap gent que escolaritzi fora del barri. Creu que cada vegada passa menys.

Zones educatives

Creu que millora l'equivalència de centres. És Poble Sec i Font de la Guatlla. Distingeix entre tres realitats: Font de la Guatlla, Poble Sec i "la Muntanya". Però amb la ZE aconseguixen que: 1) la vulnerabilitat sigui més igual 2) totes les escoles tinguin recursos similars perquè es comportin d'una manera equilibrada. No anem bé si una escola de màxima complexitat d'aquesta zona ha de "competir" amb una altra amb 5% d'alumnat vulnerable. Tothom ha de poder treballar de la mateixa manera, tenir mateixos recursos. Aquest model contra la segregació, que ha posat més vulnerabilitat en escoles que no la tenien, fa que la plantilla de docents treballi de forma més inclusiva, amb diversitat,.. i també possibilitar que aquests tinguin recursos que no tenien. La zona ajuda equilibrar.

Portes obertes

Sessions informatives de Districte primer. Intenten que cada escola expliqui el seu projecte, perquè cada escola té un estil diferent. Però que la línia pedagògica sigui molt similar. Mandat de que el missatge sigui: "veniu a veure les escoles, veureu que són -per les instal·lacions, estil,...- però ja veureu que són molt equilibrades, equivalents com a projecte". El currículum és el mateix, aprenentatges molt similars, perquè a infantil gairebé tothom treballa de la mateixa manera.

Treballa les portes obertes. "Abans es preparava dos dies abans, ara es treballa 365 dies l'any": com a CEB assessoren molt en aquest sentit: has de visibilitzar la teva escola, conèixer les bressol que tens a prop, fes accions conjuntes amb elles, fes festes d'obertura on s'incloguin famílies del barri, què és el que interessa a les famílies que expliquin, has de ser més transparent, explicar que hi hagi alumnes que expliquin...

Equip de suport comunicatiu del CEB, que fa treball, sessions per ensenyar a les escoles a comunicar-se bé amb l'entorn. Expliquen com s'haurien de visibilitzar les escoles. Aquest suport comunicatiu el fa una empresa externalitzada, que treballa molt. Porten anys fent-ho. Fan una formació 1-2 dies a totes les direccions novells, i fins aquest any passat als centres (amb canvis, transformat o poca matrícula) els hi feien suport amb equip directiu de 4 sessions, es marcaven objectiu que PPOO,...

Preferències de les famílies de "origen europeu"

Tenen preferències diferents, escola específica? Percepció: "Sí, sí,... perquè a Γ i Ω ho he vist, i hi havia famílies una mica... [crec que volia dir que hi ha que criden l'atenció, protagonistes] a aquestes famílies els hi interessa molt la pública (és el que més ressalta) Sempre i quan hi hagi un bon projecte darrere (per les preguntes que han fet). Almenys al Poble Sec. És veritat que no vaig a les PPOO de les concertades, però sí que veig la població que arriba.

Interès per pública, interès pel projecte pedagògic i després demanen molt pel tema obertura, quines activitats fan les AFA, extraescolars... i menjar saludable, molt. [en

aquesta part se la nota dubtosa -amb allò dit NO-, discreta, parla més baix]. Diversitat?... Jo no he notat que especialment hagin preguntat si tenen molt alumnat magrebí o tal... sí que pregunten ús de la llengua catalana (i les escoles els hi ha d'explicar: "perdona, aquesta és la llengua vehicular de Catalunya, aquí es fa classe en català,...), tema altres llengües no tan,... i també inscripció de centres futurs,... i miren molt els espais, sobretot com són les aules. També si fan activitats fora...

Γ, Ω i l'institut estan a Pla de Barris, i per això estan al Programa de Caixa d'Eines, i treballen amb entitats com Xamfrà (música), Mercat de les Flors, Teatre Lliure,... (cultural, artístic!) equipaments d'ordre alt, internacional. Altres centres no han pogut, i això els pares ho valoren,... s'explica a les portes obertes... (ep contradicció amb motiu igualitari?)

7.5.2. Document d'especialització de l'escola Ω

A continuació, s'ofereix el document d'especialització de l'escola Ω, notes de cites literals, comentaris-resum dels entrevistats i, en claudàtor, notes i/o interpretacions pròpies:

1. Descripció i evolució del barri

Barri abans de l'arribada de població migrant del Sud global

[EDΩ1] Poble Sec era un barri tancat, entre Montjuïc, el mar, carrer Lleida i Paral·lel. La població després del boom que es notava a les escoles dels 1980s, i des de principis dels 1990s hi ha un descens de la natalitat.

Barri amb l'arribada de població migrant del Sud global

[EDΩ1] (...) Però Ciutat Vella es queda plena de seguida, aquí la gent del barri marxava, comencen a quedar pisos buits, i comencen a venir equatorians i dominicans, colombians, marroquins (molt pocs pakistanesos i bangladeshians, però després comencen) i poc a poc va creixent.

Transformació i gentrificació del barri

[EDΩ1] (prèviament ha afirmat que ara s'hi veia "més gent autòctona" a les aules) Entre cometes, perquè al barri no tota la gent que ha vingut a viure aquí són catalanoparlants, sinó que hi ha molt "latino", però latino "més señorito", més "modern".

Quina és la raó de que aquesta gent ara estigui aquí? On estaven els francesos, els italians, els argentins? Perquè han vingut? Perquè s'ha produït una remodelació urbanística del Poble Sec, que s'ha donat tard, però que ha fet que el barri s'hagi posat de moda, com Gràcia. El carrer Blai i restaurants del carrer Blai.

Gent que ha vingut, ha obert uns negocis nous, i s'ha establert al barri del Poble Sec i... [esbufega, indicatiu de poca simpatia envers aquestes poblacions]. I a més a més porten la seva idiosincràsia particular, i la seva "modernitat", a l'educació.

2. Història de l'escola, etapes prèvies al canvi

Etapa inicial de l'escola: escola per les classes treballadores migrades de l'Estat

[EDΩ1] Fundada l'any 1977.

[EDΩ2] Neix l'any 1976 per pressions veïnals, perquè en aquella zona no hi havia cap escola pública. Només hi havia la Γ que estava a l'altra punta del barri; després les dues escoles de la muntanya però que no eren de la Generalitat sinó de l'Ajuntament. N'hi havia hagut una, que era el que ara és l'institut, que li va tocar també convertir-se en institut (més tard). Finalment s'aconsegueixen els terrenys i es construeix.

[EDΩ1] I “hi va anar allò que no cabien a les altres escoles...”. Abans hi havia un equip molt treballador. Aquesta escola s'ha pensat més d'una vegada com a “escola d'acollida”.

Com que he lluitat molt per aquesta escola, li sap greu que certa gent ho menystingui, o es tiri floritures [*considera, s'entén, que certa gent que ha estat a dins més recentment ho fa*] o desprestigi... “això m'ha dolgut molt sempre”.

La divisió era molt clara pel que fa als perfils de les escoles abans:

- 1) Escoles concertades: determinada classe social [alta]
- 2) Escoles municipals: molt semblant a les concertades (hi anaven fills de funcionaris de l'Ajuntament)
- 3) Escoles públiques (Γ, Ω).

Des de sempre una segregació de l'alumnat molt gran. On anava cada alumne depenia molt del nivell [*econòmic*] de la família. En aquella època el 99% de les escoles era gent del barri.

[EDΩ1] Fonamentalment fills d'immigrants gallecs, andalusos, aragonesos, extremenys, immigració interna. Potser els pares van néixer aquí, però l'origen era allà.

[EDΩ2] Quan arriba l'any 2001 era una “escola ghetto”. Una escola que només escolaritzava l'alumnat autòcton del barri, però castellanoparlant (els catalanoparlants anaven a Δ i Π), i els d'una classe social més baixa o “desestructurada” anaven a Γ, Ω (ambdues tenien el mateix tipus d'escolaritat).

[EDΩ1] Predominava el castellà. Hi havia catalans, però més classes treballadores. Immigrants de fora pocs, potser ni hi havia. El nivell de català era entre baix i inexistent.

La majoria dels estudiants que va tenir quan va arribar als anys 1980s ara viuen fora del barri. I això és perquè la transformació ha sigut molt elevada, i marxen.

Tenia entre 30-31 alumnes per classe. Era el boom de l'economia,... va gaudir molt aquella època, manté relació amb molts alumnes. Era una escola que tenia molts alumnes, dues línies.

A partir dels 1990s, amb descens de la natalitat es va notar (no només Ω, i les acadèmies van arribar a desaparèixer). 1993-94-95 es van quedar amb una línia, de P3 a 8è, i en algunes classes amb dificultats (16-17 alumnes).

Pocs mestres catalans, però molt compromesos i amb bona voluntat.

Dona valor a aquella etapa: els primers canvis de l'escola comencen amb aixecar aquella escola als anys 1980s, 1990s,... la biblioteca, comprensió lectora, activitats,... Explica l'ascens social posterior dels seus alumnes, que normalment partien de situació de precarietat (ara són metges, varis arquitectes, alguns amb empreses pròpies amb més de 30 treballadors). Treu pit que d'aquesta gent "tan dolenta entre cometes", tenim molta gent llicenciada.

Etapa d'acollida de població migrada extracomunitària vulnerable

[EDΩ1] Amb el descens de natalitat i tot just abans que agafés la direcció, va començar a venir gent de Llatinoamèrica (Equador, República Dominicana), gent del Marroc, fonamentalment. Això va començar a salvar la situació de l'escola. [EDΩ2] En el moment que arriba (2001) ja hi havia població immigrada: sobretot magrebina, i alguna sud-americana (però molt poca).

[EDΩ1] "Haviem passar de ser un 'ghetto' de la gent treballadora a començar a tenir cada vegada més perfil immigrant". Perquè? Perquè la reforma urbanística del Poble Sec no s'havia començat a fer, aleshores (la majoria de pisos són de 4-5-6 pisos sense ascensor) els pisos eren més econòmics i la gent que venia anava a instal·lar-se al Poble Sec. Era com un punt d'arribada. Quina escola tenia places vacants? La nostra. Les altres estaven omplertes.

[DΩ] Corresponent amb els canvis del barri, com al Raval, on amb l'onada d'immigració aquestes escoles es van convertir en ghettos. [EDΩ1] Comença quan comença a venir la immigració a Barcelona i Catalunya, s'estableix en determinats barris de la ciutat, com ara el Poble Sec o sobretot Ciutat Vella.

Però Ciutat Vella es queda ple de seguida, aquí la gent del barri marxava, comencen a quedar pisos buits, i comencen a venir aquests equatorians i dominicans, colombians, marroquins (molt pocs pakistanesos i bangladeshians, però comença) i poc a poc va creixent.

Va arribar un moment que aquesta immigració anava creixent, van començar a venir d'altres països. Al final vam acabar fent un mural a l'escola en la qual vam arribar a tenir més de 100 nacionalitats diferents. Això ja era principis dels 2000.

[EDΩ2] En qüestió de pocs anys va venir més i d'un altre tipus d'immigració: molta gent pakistanesa, més dominicana, més llatinoamericana en general. I no tanta magrebina. La població d'origen castellanoparlant seguia venint, però cada vegada proporcionalment eren menys.

La onada "forta" va venir cap allà els anys 2006-2007-2008-2009-2010... aquests anys va haver-hi un "boom" molt important.

[EDΩ1] Preocupació, i aquesta escola "s'ha deixat les banyes" per aquests alumnes. Primer, que a casa poguessin menjar (perquè en alguns casos a casa no menjaven, es refereix a menjadors) -fent les mil i una amb la secretària perquè es quedessin a menjador, un menjar almenys ben fet- i després que tinguessin llibres.

Explica anècdota d'anar al Parlament amb l'escola i davant de Carod-Rovira el director va fer presentar-se a tots els nens en català, i així ho van fer. I li vaig dir "I jo sóc de Saragossa". Només un era d'origen catalanoparlant, alguns ja havien nascut aquí però... Es va quedar al·lucinant.

[SΩ] Quan es va convertir en un ghetto (ho era l'any 2011 quan va arribar Secretària) l'escola era de una línia (havia estat de dos), per una qüestió de davallada demogràfica.

[EDΩ2] Era una escola ghetto (quan ella pren la direcció), però ja en el seu projecte de direcció escriu que "vol transformar aquella escola", "no agafava la direcció per seguir fent el que havíem fet sempre". [SΩ] La EDΩ2, amb molt bona vista, sabia que si no obríem l'escola a altres procedències, això acabaria morint o acabaria... en gueto. I van treballar dur, i per això ara estava la cosa barrejada. Havíem fet estadístiques d'un 90 i escaig per cent.

[SΩ] Recorden tan sols una família no-d'aquest-perfil, de quatre germans. A P3 començaven i la majoria no entenien res, se'ls tenia que explicar en urdú.

[EDΩ2] "Conec el barri, sóc del barri, i sé que en el barri hi ha un altre tipus de població. Que és la població que va a les dues escoles de la muntanya. Ho escric i ho defenso".

[EDΩ1] Amb l'esfondrament d'edificis del Carmel, l'escola bressol estava molt a prop... i van assignar diners de l'Ajuntament per fer una nova, i es va aconseguir la proposta de fer una escola bressol al costat. Aquesta va ser la primera reforma a l'escola.

Guany per la gent del Poble Sec, una bressol a prop, que no hi havia. Hi havia una de la Generalitat, que després anaven a Γ i Ω, perquè l'altra hi anaven tots a Δ i Π.

Es va millorar la imatge exterior, es va perdre espai per fer l'escola bressol, però era un bé pel barri.

Va millorar a la visió, perquè quan els pares venien a l'escola [*ell sempre havia fet les portes obertes en horari lectiu, gairebé li sembla malament fer-les amb aules buides, "de cara"*] deien que per dins era maca però... [*assegura que els pares visitaven i es fixaven amb l'origen dels alumnes, i ell els hi deia*] "els hi asseguro que cap alumne destenyeix!". Pares tenien por de barrejar-se... van fer una reunió amb tots els centres del Poble Sec i amb la consellera d'Educació en aquell moment i algú va mencionar que la Ω era un ghetto, jo anava a saltar però la consellera m'ho va impedir... Passaven les mares i pares i veien el tipus d'alumnat i... [*veien massa perfil immigrant per portar els seus fills allà*], "perquè veien les xilabes i els mocadors al cap i... que dius 'ei, que són persones!'".

Amb l'escola bressol va canviar la imatge exterior, però la composició social no va canviar. En part que la bressol era un centre a part de l'escola. Ell va intentar que vinguessin després a l'escola [*però sembla que simplement va preguntar-ho a instàncies superiors: "em van dir que això no es podia fer, no és legal"*], però la majoria dels de la bressol després anaven a altres.

3. Elements de canvi

[EDΩ2] L'any 2016 canvia de nom.

[EDΩ1] Crític amb el canvi de nom, i amb el rebranding general de l'escola. [EDΩ2] Assegura que canvia el nom de l'escola com a element significatiu per donar un canvi, i així ho fem.

[EDΩ1] El canvi de nom ell encara estava allà. Es van proposar altres noms.

Potser sí que es buscava un canvi d'imatge, però la gent del barri és la mateixa. No és per res del món suficient.

[DΩ] Famílies [*no migrades del Sud*] que ja, clar, veien que, ostres, és que jo visc aquí, m'agradaria que el meu fill anés aquí i clar, com que és un gueto, doncs no el porto. Això ha passat a moltes escoles.

[EDΩ2] De cara a canviar l'escola [*sempre a partir de la idea de canvi de composició escolar*], planteja:

- a) Jornades de portes obertes, obrir l'escola al barri.
- b) Parlar molt amb escola bressol que tenen a la mateixa finca, al mateix solar, escola bressol del costat. Abans si potser cada any sortien 30, a nosaltres només ens venien 3 o 4. La resta anaven a Δ i Π. El gruix no venia mai.
 - a. Anar a parlar amb l'AFA de la bressol
 - b. Anar a les seves jornades també

[EDΩ1] Una altra cosa sí que ha funcionat més que això (el canvi de nom): en un moment donat, no sé perquè, aquestes famílies de la bressol que després no continuaven a l'escola de cop sí que la trien.

[EDΩ2] Van fer una exposició de treballs al CAP Les Hortes, a les parets (segon any). Moltes coses. Va fer moltes reunions per donar a conèixer l'escola, va anar a moltes coses del barri. Es van moure molt de donar a conèixer-la.

Un any (creu que 2014) ja es matriculen 2-3 famílies amb un perfil completament diferent. I aquestes dues o tres famílies van animar a un grup de 7-8 famílies (amb les que es coneixien) que havien quedat fora de les seves primeres opcions i que no tenien centre. I gràcies a un inspector que teníem que creia molt en l'escola van entrar amb un "augment de ràtio excepcional", i d'un P3 en van fer dos. No era un bolet, eren de 25 cada un, i ens van adjudicar un mestre.

L'augment de ràtio excepcional va funcionar un curs només. Arran d'això, com que l'any següent vam tenir molta més preinscripció, vam tenir dos P3s. A partir d'aquí, cada any gairebé van començar a tenir dos grups...

Llavors va ser quan famílies i centre van lluitar perquè es convertís en una escola de doble línia. Ho cataloga com a punt d'inflexió.

[DΩ] Llavors va haver-hi un any que va haver-hi un grup de famílies que venien de l'escola bressol del costat, que van proposar a l'escola que si venien un grup nombrós, un "grup singular" (*ara ja ho han regulat en el Decret d'Admissió, aleshores no estava regulat, va ser de les primeres vegades*).

[MΩ1] Arriba una moment que un grup de famílies de “xarxa d’educació lliure” acord amb antiga directora, i se’ls acull negociant uns canvis. Procés de canvi promogut per... no sap. Quelcom de l’antiga direcció amb aquestes famílies, promovia inscriure (aquests) nanos a l’escola. L’antiga directora estava vinculada a Bressol Cultural.

[DΩ] Sí, va ser iniciativa com de les famílies de venir aquí i de dir, escolta, si ho fem d’aquesta manera, que ells van moure, van anar al Consorci, i tal, tal. Per allà l’any 2014-2015, aquest grup singular ara està fent segon de l’ESO.

[EDΩ2] Vam fer unes portes obertes específiques per ells.

(2014-2016) L’any següent ja eren aquestes famílies les que feien les portes obertes, i venien a explicar. Van tornar a anar a l’escola bressol amb alguna d’aquestes famílies, o que tenien fills més petits. Les famílies van ajudar molt a que més famílies s’inscrivissin a l’Ω.

Mandat 2016-2020 ja és Ω. Un d’aquests pares es va posar a president de l’AFA, van començar a moure moltes coses.

[DΩ/SΩ] Des de llavors es manté aquesta barreja.

Va ser un creixement progressiu i un canvi d’alumnat progressiu. Eren d’una línia, van passar a dos, un bolet. Hi havia alguns bolets. I amb aquests bolets és on hi havia gent... però no específicament grups singulars, es va fer un cop, si no recordo malament, un grup singular.

Nou Decret d’admissions 2021, s’assembla molt a “augment de ràtio excepcional”: grup de famílies que juntes volen anar a escoles d’alta complexitat. [EDΩ2] En aquell moment va ser gràcies a l’inspector.

Arrel d’això es va fer “un acord de responsabilitat”, ens van fer fer tot un estudi per fer canvis a nivell pedagògic, i vam fer aquest acord de responsabilitat durant dos anys. Implicava demostrar resultats, que fèiem un SEP (Suport Escolar Personalitzat), demostrar que les competències bàsiques en llengua i mates anaven millor,... també es va buscar fer un canvi d’horari (9h a 12:30h i 15-14h), “nosaltres arran d’aquests canvis vam demanar fer jornada intensiva, però el CEB van dir que no, i quan ens va dir que no vam decidir fer aquest horari”.

L’acord de responsabilitat va anar bé, va ajudar a fer molts canvis. Teníem més recursos, vam tenir recursos d’informàtica (ordinadors a les aules), algun mestre més, i poca cosa més.

Com fas perquè això es mantingui en el temps? “El secret no te’l sabia dir”, creu que és el boca-boca, és obrir-se al barri, que a les portes obertes cada vegada vingués més gent a veure l’escola. [DΩ/SΩ] Després ja el boca-orella ja va fer que, de mica en mica, se n’és obrint i el Consorci es va duplicar la línia i vam anar omplint així, d’aquesta manera. Un efecte contagi. [EDΩ2] Anaven venint més famílies, animar-les, a creure en el projecte, a veure que allò ja no era un ghetto [*“animar” a mirar la procedència de l’alumnat*].

[EDΩ2] Són moltes les coses que ajuden a que es produeixi. Un d'elles, ja a l'any 2017-2018 venia gent a les jornades de portes obertes que creia en la diversitat de la població que vivia en aquest barri, que ja no els hi feia mal veure una nena pakistanesa que jugava amb el seu nen, cosa que havia passat anteriorment, que no volien saber-ne res ("veien aquells vels i s'esgarriaven").

Necessitaven sentir-se acompanyades, evidentment, necessitaven que en el grup-classe hi hagués "gent com ells" ("clar, això ho necessitem tots"). Però també accepten la diferència. "P.e., un catalanoparlant en un grup que tots siguin sud-americans o magrebins és que... [no li interessa per res, s'entén]... no t'ha de sentir bé de cap manera, ni la criatura ni la família".

Un altre factor que va ajudar: abans les quatre escoles del barri ens giràvem l'esquena, i hi va haver. "Jo aquí vaig impulsar molt... m'haig de posar aquesta medalla però és que és així". Com que hi havia el seminari de direccions, van fer un únic grup amb les quatre escoles públiques, es van començar a veure molt entre les quatre directores. I les dues de dalt, vam saber que elles tampoc es sentien còmodes amb aquell perfil que només tenien, que també desitjaven una mica la barreja aquesta.

Es van començar a fer portes obertes úniques, amb les 4 escoles, a la Plaça del Sortidor. Es va fer cap al 2017-2018-2019. "Van funcionar bé, perquè presentàvem presentant projectes d'escola diferents però iguals en algunes coses, que treballàvem bé, que teníem uns espais bonics i exteriors bons... és a dir, vam començar a "vendre'ns" com a iguals, no com a diferents".

Prèviament la imatge era que nosaltres érem les dues escoles ghetto i ells eren les dues escoles privilegiades que tenien l'alumnat catalanoparlant del barri.

Necessitàvem una cosa recíproca, van començar a sentir "no gelosia" [*en tot cas, quelcom semblant a la gelosia*] però deien "nosaltres tampoc volem ser aquest bolet d'aquest tipus de població, volem també tenir aquesta diversitat... [*interessantíssim aquí: la diversitat com un nou valor preuat, "aquella diversitat" evidentment, allò que et dona cert estatus i prestigi que es tradueix en tria escolar de les noves classes dominants del barri, abans catalanoparlants ara gentrificadors*] i aquí va ajudar molt també la seva obertura".

4. Etapa (2015-actualitat)

L'any 2015, quan es va jubilar, perfils d'aquests immigrants però benestants hi havia molt pocs. "Comptats amb els dits de la mà". I, a més, més d'un dels primers que van venir, se'n van anar. No acabaven de trobar-se a gust, "creien que la seva classe social era superior, llavors se'n va anar, cap a Δ".

[DΩ/SΩ] Per l'any 2014-2015, quan va començar aquest , d'alumnes d'aquí, de la llar d'infants d'aquest costat cap a nosaltres.

[MΩ1] L'escola ha viscut un intens procés de canvi.

[EDΩ1] Ara sí que et passeges per l'aula (diu que alguna vegada ho ha fet) i veus més gent "d'aquí" (ell diu "entre cometes"). Entre cometes perquè al barri no tota la gent que

ha vingut a viure aquí són catalanoparlants, sinó que hi ha molt “latino”, però latino “més señorito”, més “modern”.

Quina és la raó de que aquesta gent ara estigui aquí? On estaven els francesos, els italians, els argentins? Perquè han vingut? Perquè s’ha produït una remodelació urbanística del Poble Sec, que s’ha donat tard, però que ha fet que el barri s’hagi posat de moda, com Gràcia. El carrer Blai i restaurants del carrer Blai.

Gent que ha vingut, ha obert uns negocis nous, i s’ha establert al barri del Poble Sec i... [*esbufega, indicatiu de poca simpatia envers aquestes poblacions*]. I a més a més porten la seva idiosincràsia particular, i la seva “modernitat”, a l’educació. Millorant-la? No ho sé [*sembla que discrepa que aquests millorin la població*]. Una educació més particular, amb la qual es pot estar més d’acord o menys... potser se’ls hi hauria de preguntar als professors? [*deixant a entendre que potser no estan d’acord tampoc*].

[EDΩ2] Aquestes famílies que “creien amb la diversitat”: famílies joves noves que venien a viure al barri, perfil per exemple amb carrera universitària, algunes parelles mixtes de (p.e.) pare francès i mare catalana, mare italiana i pare argentí,... gent d’altres llocs d’Europa, alguns catalanoparlants també (un de la parella). Gent jove, universitària, gent que creia i li agradava viure al Poble Sec. I que volia el millor pels seus fills al Poble Sec.

[*prèvia pregunta ENTREV*] [EDΩ2] Associa aquest tipus de canvi a un canvi també del barri, a l’arribada d’aquest tipus de famílies més d’origen europeu. Gent que està vivint aquí i que no havia sigut mai d’aquí, gent que no és del Poble Sec. La majoria ha vingut a viure aquí perquè ha volgut.

Punt d’inflexió: esdevenir escola de dues línies: “dues línies volia dir poder tenir molta més diversitat”. En aquell moment eren 50, va haver un any que vam tenir una preinscripció de més de 80... ens en van sobrar moltíssims!

Haviem de fer obres d’ampliació, “no hi cabíem!”. I es van fer, obres que van acabar l’any 2021. [*obres de millora i ampliació, per tant, conseqüència i no causa de la gentrificació escolar*].

Algú veia malament aquest canvi? Algun mestre deia que amb dues línies es perdria, resignat a perdre “aquella petitesa”... una escola de dues línies és de 400 alumnes, més familiaritat, però poques reticències.

Tenim un pati molt bonic, ara (malgrat són dues entitats diferents, una de l’Ajuntament i altra Generalitat) l’escola bressol i l’Ω que comparteix instal·lacions són com un sol bloc,... [*es mostra molt contenta amb la forma i fons de l’escola post-transformació*].

5. Equip directiu

[EDΩ1] Era un director molt obert, abans s’escollia per votació popular. Primer perquè era cap d’estudis i l’anterior director es jubilava. Després votat. Després requerien que presentessis el projecte. Va estar quatre mandats, va presentar tres projectes. Ha escoltat, respectat cada professors, i han cedit.

De vegades per la “modernitat i innovació” es confonen les coses, i el que abans es feia ho descarten però després ho tornen a prendre. Li preocupa de la direcció d’avui és “l’excés de modernitat”, més que els pares.

Alhora, molt dur amb l’intrusisme dels pares, qualifica de “falta de respecte”. Diu que si ara mateix estigués ell, a alguns els hi diria “al p*to carrer, aquí el que mana sóc jo”, “hi ha una línia vermella que no es pot traspasar”[reivindicació de l’estil de direcció anterior, perfil més “tradicional”]: que són els professors i la direcció.

[DΩ/SΩ] Continuïtat entre els dos equips directius, a l’anterior directora “l’escoltaven molt i estàvem en una línia molt xula”, però canvis obligats per noves necessitats “ja no estem al 2015”. [MΩ1] Canvi de direcció de DΩ substitueix EDΩ2: continuïtat no gaire, però per noves obligacions.

[DΩ/SΩ] Bon ambient entre professors, caliu. [MΩ1] Bona relació entre les companyes de direcció i professorat.

[DΩ/SΩ] Escola familiar (de una escola de doble línia a una línia i ara torna a ser doble línia), però també manté aquella relació de que els nens entre ells se coneixen, no sé, saps?

[MΩ1] Direcció implicada, que també delega molt (“per lo bo i dolent”).

[DΩ/SΩ] La rotació és alta, amb l’estabilització aquest any han vingut molts funcionaris que han fet saltar els interins. I aquest any també hi ha concursos trasllats que faran saltar els interins i funcionaris amb la mateixa experiència. Afecta sempre, perquè s’han de fer traspassos, esforços per ensenyar qui comença de 0, gestió de tutories.

Clar, una plantilla que tenim, treballar al màxim bé i amb els suports que ens puguem fer els uns als altres, perquè clar, és que el principal resultat són els nens.

6. Composició social prèvia

[EDΩ1] Ell va sol·licitar la “màxima complexitat” moltes vegades. Però com altres dos centres de prop ja de màxima complexitat, en aquesta zona eren massa. La resposta dels inspectors és que aquesta zona ja estava molt coberta d’això. Ens donaven “mig professor de més”, per la Generalitat, o en alguna ocasió un professor més. Era una petita ajuda. Tenien preferències les del Raval quan en realitat nosaltres ja teníem la mateixa composició que al Raval.

[DΩ/SΩ] La promoció de la secretària, com a alumna, va ser la primera amb un nen nouvingut. Fins llavors tots eren del mateix color. Va ser xocant, era un nen paquistanès, una novetat. El seu germà més jove ja va començar a venir gent de tot arreu. Després hi va haver el boom de la immigració al barri.

A el Raval també s’ha viscut, que quan va venir tota la immigració, clar, les escoles es van convertir en guetos.

Llavors aquí, en aquesta escola ve la gent del barri. El que hi ha al barri és el que hi ha a l'escola. Llavors, clar, va venir molta gent del Pakistan, molta gent del Marroc, molta gent de la Sud-Amèrica,... i aquí va haver-hi una època que només hi havia aquest tipus de població. Haviem fet estadístiques d'un 90 i escaig per cent.

[MΩ1] Abans era un “ghetto dominicà”, amb també molta presència pakistanesa. Era una escola molt segregada.

7. Composició social actual

[MΩ1] Balanç dels canvis: una part positiva, de poder tenir aquesta varietat, diferents cultures, orígens. Haver aconseguit augmentar aquesta heterogeneïtat. Molt positiu.

[DΩ/SΩ] Ara hi ha més barreja perquè, bé, hi havia famílies del barri, després, a poc a poc van venir famílies més europees. Natives i de fora, corresponent amb el barri, al Raval també s'ha viscut.

[MΩ1] Cada vegada hi ha més, onada famílies europees, progressivament els que menys tenen o desfavorits, van sortint del barri. “Han d'anar marxant”.

Això és el que ha passat a l'escola: hi ha hagut un desplaçament. Han de marxar, canviar de barri, marxar a un poble. Dinàmiques urbanes-socials.

Hi ha hagut un canvi en el tipus d'alumnat i de famílies. Escola molt enriquidora, tot tipus de cultures, nacionalitats. Perfil molt variat, heterogeni.

Hi ha xocs culturals, però que ho van gestionant sense gaire conflictivitat.

Els canvis sociodemogràfics no han estat una cosa trencadora, es tracta d'un moviment molt progressiu però imparable.

En paral·lel als canvis del barri, a l'alta presència de negocis, associacions i teixit associatiu (considera que és un barri ric en això).

Són similars les escoles a nivell de composició social o creu que és molt diferent?

[DΩ/SΩ] Més diverses que nosaltres? No, va ser que no. Em sembla que el Γ encara és més gueto, no? Vull dir que el Γ té molta immigració. Sí, una miqueta, una miqueta. Tot i que pot estar canviant, també. I més des que fan això, del Consorci quan hi ha les matrícules i tot això, que intenten repartir a la.... el Decret contra la segregació escolar. Gent vulnerable que hi hagi el mateix nombre aquí que allà, si es fa bé. també. Jo crec que la Φ també comença a tenir més de tot... les concertades també entren aquí.

Potser les d'allà dalt... [especula que potser no tant a Δ o Π]. I Π i Δ no seria tan diversa, diguéssim.... Jo crec que no, però no conec prou.

Vosaltres creieu que demogràficament al barri està clar que ha canviat, no? Perquè el perfil de les famílies ha canviat i encara està en procés de canvi? Cada vegada ve més gent, per dir-ho així, de classe mitjana aquí, al poble sec? [DΩ/SΩ] El poble sec és de classe mitjana-baixa. És així i ha sigut sempre així, tota la vida. I la gent que ve jo crec que continua sent així. Pot ser que tinguin nivell d'estudis però aquesta gent que ve d'Europa i tal tampoc no són super milionaris, són currantes,...

I tant aquest barri com el Raval, per exemple, ho tenen tot (empatitzen molt amb la brúixola de les noves classes mitjanes). Són molt cèntrics, llavors a les famílies això també els agrada. Estan al costat del mar, al costat de la muntanya, al costat del centre, ho té tot el poble senc. I el Raval també.

Així a grosso modo sí que ha anat canviant la població, no? Sí, clar. Però és veritat que aquest any, a I3 hem tingut molt d'alumnat nouvingut del Pakistan.

I a més a més hi ha molt de moviment. Hi ha molt de moviment aquí, hi ha matrícula viva, sempre. Portem molts anys amb matrícula viva. I és això, hi ha molt de moviment. El mateix un nen porta quatre anys aquí, que ara se'n va i en ve un altre. Hi ha molt de moviment sempre. Entre els que se'n van i els que venen queda prou compensat...

A mi m'agrada un equilibri així. O si ve gent més autòctona, més europea, més liberal, també però una miqueta més tranquil·leta.... I ja està.

[EDΩ1] Considera que cridats, en part, per les pedagogies innovadores.

[DΩ/SΩ] S'ha tornat molt variat de forma més equilibrada, més procedències, etc. Hi ha molt de tot.

Immigrants del Sud global

[DΩ/SΩ] Índia, Pakistan, República Dominicana. Magrebins no hi ha gaires.

[MΩ1] Per una banda, certs immigrants de segona i de primera generació del Sud global: Bangladesh, Marroc, Índia, República Dominicana (segona). Alguns amb seguiment de serveis socials, però altres no ("tenen seva botiga, i els pares s'impliquen").

Hi ha cert perfil d'asiàtics, amb tendència a "crear el seu propi ghetto", que els hi costa implicar-se i relacionar-se amb la resta.

(poso aquí perquè suposo que majoritàriament és aquest perfil) També tenen matrícula viva; estan aquí, no poden pagar el pis o els fan fora del pis, han de marxar a Hospitalet, Santa Coloma, marxen, venen uns altres ("amb això també patim").

Immigrants del Nord global

[DΩ/SΩ] Molts italians, molts, molts italians (són italians o argentins amb passaport italians? No, no, són italians). Argentins també hi ha. Francesos també n'hi ha.

Una mica de tot, perquè polonesos també han vingut, o sigui, la mare del mindfulness és polonesa.

[MΩ1] Per altra banda, "els (immigrants) de primera", que "han anat venint", són professionals liberals que es van establir al barri. La majoria són francesos, italians, d'origen europeu.

Han anat a onades (venen, se'n van, etc.), i diria que treballen aquí.

Es relacionen bé amb la resta, fan pinya entre elles.

[EDΩ2] Famílies mixtes, mare catalana i pare francès, pare italià i mare argentina,...

Gent que per nivell econòmic podria haver optat per viure a Les Corts i que van optar per venir a viure al Poble Sec [*elective belonging*]. Ho dic en passat perquè molts d'aquests viuen al Poble Sec. Es reflecteix amb ella, que també té un nivell superior al barri però que decideix viure-hi [*sembla descripció de legitimitat per transformar; lectura Savage*]

[*molt bona valoració d'aquests perfils, no té pèrdua*] “Famílies que els hi agrada el barri, que veuen Montjuïc com una oportunitat verda per estar molt a prop de la muntanya, veuen el mar molt a prop també, s'han arreglat pisos que els han arreglat molt bé (això és un problema que hi ha al barri, que els pisos són molt vells i s'ha construït molt poc). Pisos antics els han arreglat ‘molt xulos’.”

[*pregunta sobre la importància de perfils similars d'aquestes NCM com a imprescindible per triar-la*] [EDΩ2] “Perquè són gent del món [*pren completament la retòrica cosmopolita-gentry; no acaba d'entendre la pregunta*], [EDΩ2] tenen una mentalitat oberta, tenen una altra manera d'entendre la vida, perquè ara viuen aquí i d'aquí dos anys potser estan vivint a Austràlia, i allà també hi viuran bé... és una altra mentalitat, no veuen la diferència com un mal, veuen la diferència com un bé i com una cosa positiva per tothom”.

“Autòctons”

[MΩ1] Les famílies “autòctones” són les menys presents.

[EDΩ1] Pel que veu i li comenten et diuen que tampoc és tant diferent, i que sí, que hi ha més de tal i qual (però que no té perquè ser millor).

Composició social d'altres centres? [EDΩ1] Sap que comencen a Ω acaben a 6è a muntanya. No tenien abans preescolar els centres concertats, llavors moltes famílies quan arribava època escolar passaven a la concertada.

8. Condicions i constriccions institucionals

[DΩ/SΩ] Voluntat de manteniment de la línia pedagògica anterior, però entorn canvi, les demandes del CEB també han anat canviant.

9. Transformació pedagògica

[MΩ1] Hi ha hagut canvis a nivell pedagògic (alguns s'imposen canvis de manera legal). No sap si el fet de promoure una nova pedagogia es vincula amb un tipus d'alumnat amb altres condicions, però creu que es va fer un “esforç” per cridar aquestes famílies fa anys (ho desvincula de l'administració actual de l'escola).

“S'ha hagut de canviar tot” [*sembla ser una barreja entre “ens ho imposen”, “és el que toca per l'alumnat” i “és el que toca degut a l'aposta de canvi de l'escola”*]: més obert, més abstracte, altres metodologies i materials, metodologies més actives.

[EDΩ1] Considera que el nou perfil a l'escola ha estat cridat també per aquestes “noves pedagogies innovadores”. Considera que aquests canvis es fan perquè els mestres hi creien o per atraure cert altre tipus de clientela? [EDΩ1] Té la seva opinió sobre això

[*es sobreentén que crítica*] però se la reserva “hauries de preguntar si estan contents els mestres de forma anònima”.

[EDΩ2] Arrel d'això es va fer “un acord de responsabilitat”, ens van fer fer tot un estudi per fer canvis a nivell pedagògic, i vam fer aquest acord de responsabilitat durant dos anys. Implicava demostrar resultats, que fèiem un SEP (Suport Escolar Personalitzat), demostrar que les competències bàsiques en llengua i mates anaven millor,... també es va buscar fer un canvi d'horari (9h a 12:30h i 15-14h), “nosaltres arran d'aquests canvis vam demanar fer jornada intensiva, però el CEB van dir que no, i quan ens va dir que no vam decidir fer aquest horari”.

L'acord de responsabilitat va anar bé, va ajudar a fer molts canvis. Teníem més recursos, vam tenir recursos d'informàtica (ordinadors a les aules), algun mestre més, i poca cosa més.

[EDΩ1] Dona a entendre que la presència de nou perfil més “elevat” al centre ha modificat l'educació a l'escola, noves formes, altra idiosincràsia, altres immigrants que transmeten la seva modernitat al centre.

[EDΩ2] La transformació de l'escola va implicar canvis a nivell pedagògic:

- Ara podien entrar més les famílies a les aules.
- Començar a fer activitats on s'implicaven elles, entraven a explicar alguna cosa del seu país, o a col·laborar a explicar contes per la setmana literària, a la setmana de la dona,... implicar-se més en això.
- Vam instaurar la idea de treballar amb grups cooperatius a tots els nivells, sobretot a partir de 1r, i feien algunes sessions amb les famílies “fent veure que eren alumnes, participant per entendre què volia dir això dels grups cooperatius”.

[DΩ/SΩ] La direcció actual està en plena sincronia amb la direcció anterior (2014-2021), impulsora de la renovació de l'escola. Línia pedagògica “molt xula”, idea de continuar amb la feina feta.

Assenyalen que les la situació ha canviat, ja no pot ser allò que es va posar com a objectiu l'any 2015: estratègies digitals,... però encara hi ha un fons del projecte que és com heretat.

Línia pedagògica del centre (“Sí, tinc el meu speech d'un minut, tinc el de dos minuts, tinc el de deu minuts, el de mitja hora,...” [*acostumada a “vendre”!!*]):

- Treball per projectes: fem un projecte segons l'interès dels alumnes al primer trimestre, un projecte artístic al segon trimestre i un projecte relacionat amb el medi social o natural al tercer trimestre. I a partir d'aquí són tots els aprenentatges.
- Potenciem moltíssim la lectura: biblioteca, es fa préstec amb carnet, festa de la lectura, gran importància (esperit crític, comprensió lectora, 30' al dia).
- Mindfulness (introduït des del seu mandat, des de 21-22): innovadors dins de la ciutat, de I5 a 4t de primària un cop a la setmana, formació també professors. És una mare de l'escola i de l'AFA. Contracta la pròpia escola, dins d'horari lectiu (no extra-escolar). Demana fer les pràctiques en la seva formació, l'antiga

directora diu que sí. “Quan aquesta mare es va treure ja el seu màster, la seva titulació i tot, com que havia funcionat molt bé aquelles pràctiques, es va proposar entre la direcció i la mare, es va proposar”. Funciona, és una bona eina, ho fan a casa.

[MΩ1] Tenim sistema híbrid: una part llibres, amb seguiment competencial, i després sistemes més interactius i actius.

Més necessitats psicològiques arran que hi ha molta diversitat, és complicat (cada vegada més autismes, espectres TEA, etc.): es fan més tutories, intentar crear vincles, estar molt a sobre. **[DΩ/SΩ]** Clar, és això, que sí que és veritat que la procedència dels infants o de les famílies és important, però sobretot aquest curs ens estem adonant que és que hi ha altres perfils de nens que entren a l'escola que tenen un altre tipus de diversitat, que això també requereix del nostre superesforç i super... ens està venint cada cas....

temes de salut mental i coses de la pandèmia, per exemple. És un tema creixent i especialment després de la pandèmia. Sí, i és una cosa que ens està preocupant perquè aquest cos I3, per exemple, ja ho havíem vist, els I3 afectats, tan petits.

Per exemple, nosaltres que ens coordinem amb l'escola bressol i hi ha uns quants nens que venen d'allà ja quan ens vam coordinar el juny o sigui, les mestres d'allà ja ens deien aquest any ve fort, eh?

I l'EAP ajuda o no? L'EAP ajuda molt. Tot i que tenim suports, ens falten mans.

[MΩ1] Creu que aquests canvis s'estan donant igual a la resta d'escoles.

En sintonia amb els canvis, l'avaluació ha canviat, a cadascú se l'avaluen en funció seves necessitats i ritmes.

Tenim sistema híbrid: una part llibres, amb seguiment competencial, i després sistemes més interactius i actius.

[DΩ/SΩ] Fins on arriba aquest intrusisme? A anar al currículum, també, o al projecte pedagògic? A tot. És que això, són la majoria [*pares no-intrusius*], en un grup [*només cal*] que siguin 10, de les 400, i ja està.

Com ho viuen això, les mestres? **[DΩ/SΩ]** Home, a mi no agrada. És esgotador. És injust, esgotador. Perquè és una feina molt complicada, bé, no sé, com totes, però és una feina molt exigent, complicada, molt entregada.

I les nenes, i dintre de les aules, a part de la diversitat de procedències, de cultures i tal, també tenim altres tipus de diversitat, que són els nens que tenen necessitats educatives específiques, que també estan augmentant exponencialment, no sabem què està passant.

Realment tu no consideres que el canvi de perfil d'alumnat hagi influït en el tipus de projectes, metodologies docents que heu hagut? **[DΩ/SΩ]** Clar, però les metodologies docents en si no es poden canviar d'un dia per l'altre. Hem apostat pels projectes, és a dir, dins de les aules són els professionals mestres que adapten els continguts segons la diversitat que tinguin en aquell moment.

Nosaltres marquem unes directrius, mirem de solucionar els problemes puntuals que tenim, tenim molta gent del Pakistan, agafem una mediatadora, tenim molts pares artistes, fem un projecte de pintura, és a dir, és un projecte que va amb aquestes franges.

10. Aprenentatge i dinàmiques entre l'alumnat

[DQ/SQ] El mindfulness funciona, és una bona eina, ho fan a casa.

[MQ1] Identifica dos perfils desavantatjats a l'escola en termes d'aprenentatge: 1) alumnat nouvingut vulnerable (s'entén que abans era molt majoritari, ara encara amb important presència) i 2) alumnat amb "necessitats especials", cada vegada més present (element de diversitat creixent).

Hi ha ritmes d'aprenentatge diferents. A l'aula, intenten que s'ajudin entre ells, fomentar la companyonia.

Servei intensiu d'acollida pels nouvinguts, a nivell cognitiu disposen d'educació especial.

Es van posant reforços, en funció de la dificultat de cada grup. S'ha hagut de fer reforç que suposa més personal, treballs en grups petits o fins i tot individualitzat, per més concentració (com per exemple en català).

11. Gestió de la diversitat a l'aula

[EDQ1] Quan va arribar ell considera que sempre van ser molt respectuosos amb la diversitat. P.e. van tenir durant un temps classe d'àrab, i en el seu temps ja li van demanar el tema del halal. Era opcional al tema de menjador, i s'emportaven fills a casa. S'han fet dies d'interculturalitat, exposicions, i les famílies han participat eh? En aquestes activitats sí.

[EDQ2] El tema de treballar amb grups cooperatius ajuda molt amb això, perquè treballen alumnes amb ritmes molt diferents.

També fèiem grups de suport, es podien fer desdoblaments. Reforços, educació especial entrant a l'aula. Mai teníem escassetat de claustre (ho agraeix molt).

Els agrupaments flexibles no eren interessants, es va deixar de fer... era molt més interessant pels alumnes, p.e., desdoblar el grup en dos. I eren heterogenis totalment. I és millor tenir un mestre d'educació especial a l'aula que treure l'alumne.

[MQ1] Amb l'alumnat que no ens entén és complicat, han de fer adaptacions a la norma, fer-ho més obert. La gestió de la diversitat a l'aula és molt difícil (certa part d'aquesta nova diversitat).

Més necessitats psicològiques arran que hi ha molta diversitat, és complicat (cada vegada més autismes, espectres TEA, etc.): es fan més tutories, intentar crear vincles, estar molt a sobre. **[DQ/SQ]** I les nenes, i dintre de les aules, a part de la diversitat de procedències, de cultures i tal, també tenim altres tipus de diversitat, que són els nens que tenen necessitats educatives específiques, que també estan augmentant exponencialment, no sabem què està passant.

[MQ1] Creu que aquests canvis s'estan donant igual a la resta d'escoles.

Hi ha xocs entre els valors de la família i l'escola (entre valors que transmet i que “a la família no es treballen”, s'entén que es refereix a les migrades de baixa renda), també culturals (de nou, difícilment es refereix a les diferències respecte italians o francesos). Fins i tot, explica, estar alerta que les nenes estudiïn i no les portin a casar, des de primària.

[DQ/SQ] Tenen una mediadora intercultural, que parla urdú i un cop al mes fem “l'hora del té” per esmorzar i allà poden parlar de temes que els neguiteixin, també fem un planning de xerrades. També per explica els hàbits, l'alimentació, com és el sistema educatiu aquí a Catalunya, perquè clar, ja és diferent.

Però en aquestes activitats, on es posa més de relleu aquesta, diguéssim, celebració de la diversitat, etcètera, acaben venint les famílies més d'origen estranger i en canvi no tant les altres? No, en aquests casos és un 50-50.

[ENTREV] *Em sembla interessant que hi ha una tensió entre necessiteu elevar, que l'escola sigui diversa, heterogènia, perquè no tingueu el problema que teníeu fa 10 anys, aquesta percepció de ser una escola de gueto, però a la vegada, quan teniu aquesta diversitat d'aquest tipus de famílies, us trobeu amb nous reptes, o no, problemes.*

[DQ/SQ] Sí, però jo crec ara, és espectacular, és el que jo crec, que quan era un gueto hi havia unes circumstàncies i ara que hi ha res-gueto i diversitat hi ha unes altres circumstàncies. És diferent, però si hi ha problemes són els mateixos problemes.

12. Demanda i reputació de l'escola

[EDQ1] Després de anys d'infrademanda, de baixar de dues a una línia, quan ja s'estava per jubilar van començar a haver-hi alguns “bolets”.

[*Va creixent i creixent la demanda, l'escola es torna “de moda”*]. [EDQ2] Punt d'inflexió: esdevenir escola de dues línies: “dues línies volia dir poder tenir molta més diversitat”. En aquell moment eren 50, va haver un any que vam tenir una preinscripció de més de 80... ens en van sobrar moltíssims! “Haviem de fer obres d'ampliació, no hi cabíem”

Diu que la imatge de l'escola ha canviat: “ara veuen que l'escola és volguda, estimada, i reconeguda”, cosa que abans no era així.

[DQ/SQ] Sí que ens demana des d'altres llocs però per puntuació no entra. Aquí ara entra tot per primera opció, hi ha més demanda que oferta.

[MQ1] L'escola “està en un bon moment” (deixa intuir que una mostra d'això és la presència de cert perfil d'alumnat europeu). Valoren la diversitat de l'escola (assenyala que la valoren els europeus però també la gent del barri).

Traient-li ferro, expressa que la reputació del centre és cíclica i canvia, va a modes, diu que ara (s'entén, a diferència d'abans), estan equitatives amb la resta d'escoles del barri.

13. Demandes familiars d'entrada

[DQ/SQ] Malgrat la línia pedagògica s'ha volgut mantenir, les demandes de les famílies han anat canviant.

[MΩ1] El motiu de tria per les famílies (motius pels quals té bona reputació per les famílies que més o menys activament trien, que són en major proporció de classe mitjana) són:

- 1) Les bones instal·lacions que té
- 2) Una bona biblioteca
- 3) Presència d'arbres i parcs propers, proximitat amb la naturalesa
- 4) Menjador amb cuinera pròpia

Diferents tipus de famílies mostren interès en diferents atributs.

La comunitat pakistanesa (i asiàtics en general) importa molt que tinguin seguiment, una bona tutorització, sàpiguen molt matemàtiques i puguin arribar a la universitat. Hi ha un interès en cert rendiment acadèmic amb metodologies més tradicionals.

[EDΩ2] Aquestes noves famílies la diversitat era un factor important en la tria de l'escola.

[DΩ/SΩ] Les famílies valoren més quan trien l'escola. Doncs una part també és aquesta, precisament, la diversitat. Una mare va dir una cosa molt maca, li diu, és que “tenim el món a cada classe”. Tenim un món a cada classe. Quan fas un projecte de qualsevol cosa, tens anècdotes de tots els països. És la riquesa aquesta, com fem les festes amb l'AFA, doncs també.

Sempre et trobes, a les portes obertes sempre ens hem trobat, la típica família que diu, hi ha molta immigració.

14. Màrqueting escolar, activitats per atraure famílies

[EDΩ1] “Jo no visc de la propaganda” (crític amb la voluntat de màrqueting, partidari de “anar de cara” i “no vendre motos”): hi ha centres que “ho modelifiquen tot”. Diuen “nosaltres fem llibres en comú” i jo fa anys que ho faig [i no vaig presumint].

[EDΩ2] Nosaltres en un moment vam començar a utilitzar el lema “la diversitat és la riquesa de l'escola”, i les famílies també s'ho creien. Mencionar aquí tot allò dit anteriorment: esforç de màrqueting i apropament al barri.

[DΩ/SΩ] Fan molts dies de portes obertes, perquè hi ha molta gent interessada per venir-la a veure, a l'escola, i saber de l'escola.

[MΩ1] Fan portes obertes, tríptics repartits pel barri, es va a les escoles bressol (algunes concertades i privades del Paral·lel), etc.

En ser preguntats sobre si van anar a buscar les famílies de classes mitjanes, respon que “potser es van trobar” (“hi ha cursos que se't matriculen tots i altres anys que no, és cíclic”).

Activitat per atraure famílies: portes obertes, tríptics pel barri, es va a les escoles bressol (algunes concertades, privades del Paral·lel), etc. Marcel pregunta pel comportament respecte famílies CM si els van anar a buscar. Entrevistada diu “potser es van trobar”. Hi ha cursos que se't matriculen tots i altres anys que no, cíclic.

15. Mercat educatiu local i competició entre escoles

[EDΩ1] Abans hi havia d'escoles públiques, el Θ, acadèmies,...

[EDΩ2] Abans les famílies quan venien a l'Ω, i els primers migrants començaven a venir, venien d'allà dalt, perquè no volien pujar les dues-centes escales cap amunt... aquesta era la raó. En canvi els altres [CM] no els hi costava pujar les escales, o es podien pagar el bitllet de bus. I aquest era un motiu, eh? "T'ho deien: "yo no quiero subir las escaleras".

Aquesta gent que "no es volia barrejar", creus que ja no hi és? [EDΩ2] No ho sé, suposo que deu seguir estan, que deu seguir considerant que és millor escolaritzar els fills "cap amunt" [*cert desdeny, escoles de la muntanya*].. o fins i tot escolaritzar-los fora del barri [*atenció menció al opting-out*]. No tots els nens i nenes del Poble Sec s'escolaritzen al Poble Sec, eh? Això també cal tenir-ho en compte [*per com ho diu sembla que sap que força*]. Tampoc van molt lluny: alguns potser Salesians Rocafort, alguns potser concertada de Sant Antoni,.. i depèn d'on visquis et pot tocar [*als de la França Xica, com ella*] alguna escola de l'Eixample, que abans no podies.

Un altre factor que va ajudar: abans les quatre escoles del barri ens giràvem l'esquena, i hi va haver. "Jo aquí vaig impulsar molt... m'haig de posar aquesta medalla però és que és així". Com que hi havia el seminari de direccions, van fer un únic grup amb les quatre escoles públiques, es van començar a veure molt entre les quatre directores. I les dues de dalt, vam saber que elles tampoc es sentien còmodes amb aquell perfil que només tenien, que també desitjaven una mica la barreja aquesta.

Es van començar a fer portes obertes úniques, amb les 4 escoles, a la Plaça del Sortidor. Es va fer cap al 2017-2018-2019. "Van funcionar bé, perquè presentàvem presentant projectes d'escola diferents però iguals en algunes coses, que treballàvem bé, que teníem uns espais bonics i exteriors bons... és a dir, vam començar a "vendre'ns" com a iguals, no com a diferents".

Prèviament la imatge era que nosaltres érem les dues escoles ghetto i ells eren les dues escoles privilegiades que tenien l'alumnat catalanoparlant del barri.

Necessitàvem una cosa recíproca, van començar a sentir "no gelosia" [*en tot cas, quelcom semblant a la gelosia*] però deien "nosaltres tampoc volem ser aquest bolet d'aquest tipus de població, volem també tenir aquesta diversitat... [*interessantíssim aquí: la diversitat com un nou valor preuat, "aquella diversitat" evidentment, allò que et dona cert estatus i prestigi que es tradueix en tria escolar de les noves classes dominants del barri, abans catalanoparlants ara gentrificadors*] i aquí va ajudar molt també la seva obertura".

Això [tanta diversitat i celebració de diversitat] és singular d'aquesta escola, creieu? O les altres altres del barri estan en un procés semblant al vostre? [DΩ/SΩ] Tenim dues escoles properes, una escola i un institut, que tenen un perfil semblant. Però potser estem una mica com un pas endavant nosaltres. L'institut potser sí, més. Sí, més o menys. [EDΩ2] Γ ha fet una feina increïble en els darrers anys i "també ha aconseguit una

diversitat molt rica” [*atraure aquests perfils de classe mitjana-alta, mateixa estratègia o línia*]. Estic seguint el seu procés i genial, estan treballant molt bé. També els hi ha acompanyat reformes d’instal·lacions que les han millorat molt. I una potència d’equip directiu i claustre.

[DΩ/SΩ] Γ té una direcció molt potent i estan fent coses molt xules. És cosa de temps que despeguin, té un edifici molt maco i tot ho fan molt bé. Però potser començar un parell d'anys abans i és el que portem d'avantatge.

I Δ i Π? [EDΩ2] “Van fent” [*sembla denotar que tan satisfetes amb el caràcter de la transformació del LEM no estan*] Segueixen “Bueno, se’ls hi ha barrejat molt l’alumnat”. Han canviat les direccions i això fa que les coses no siguin iguals.

Destaca que en els darrers anys totes les escoles han canviat de direccions, i això ha fet canviar les orientacions i les coses [*sembla descriure moviments de posicions, dinamisme en els centres del barri*].

Canvi de perfil a Π i Δ, ho associa amb el canvi de perfil de les persones que viuen al barri: “ja no veuen aquelles dues escoles diferents o ‘guais’, amb un entorn de bosc i no-se-què... són escoles que continuen tenint un entorn bonic, que continuen sent com són, i bé, però les altres han sabut guanyar-los el terreny també [*cita crucial: competitivitat, canvi de jerarquies, actives SLA*], però ara ja -segueix havent-hi gent que seguirà optant per Π/Δ perquè hi creu, el concepte d’alumnat sord pot semblar interessant, jo-què-sé, però ja no hi ha aquesta reticència de voler anar cap avall”: Ω o Γ.

Relació amb altres escoles: [MΩ1] no sap gaire, direcció. [DΩ/SΩ] Tenim un grup de WhatsApp amb tots els directors i de seguida que algú té un problema d'algun tipus, o sigui, allà està tothom per ajudar en el que calgui., i participem en el seminari i directors, cap d'estudis... concertades no, només les públiques, a nivell de districte. Ens ajudem en tot el que cal, ens veiem i ens fem abraçades, vull dir, superboníssima relació.

Personalment, jo, tindre tracte amb el Γ, i amb el nostre institut de referència.

Escoles “de dalt”: Realment no està tan lluny, però clar, hi ha una pujada molt gran. Hi ha molta gent que va a Δ i al Π també. Però hi ha molta gent migrada que pensa que aquí ja està superbé i diu, això de pujar fins allà dalt no li veuen el sentit. La gent migrada sí que els costa més pujar amunt. Perquè això ja els sembla, que està molt amunt, doncs allà ja és com uf, no fa molt senyal. Veuen aquí, els agrada, tenen el nebot, tenen el fill gran i aquí ja està bé.

Sí, però clar, també són escoles municipals, no són escoles públiques, una mica, una mica.

Centres inscrits: No, tenim el bosc i la 25a, però el nostre institut referent referent és el Consell de Cent. Va, anem-hi. Tenim el CN de la llista. Estem inscrits a tres, però el referent directe és el Consell de Cent. Clar, i també com a escola del barri (que la 25a i el Δ també està molt bé), però com a barri, que volem que la gent s'animi a anar a l'escola del barri també.

Clar, perquè és proper i si hi teniu més relació pedagògica també us assegureu més continuïtat. Estem fent també un seminari primària i secundària i és el que diu la cap d'estudis d'allà, és que quan t'arriben els noms de sisè, si tu pots fer un traspàs pedagògic en una escola és millor que no fer-la en 34 escoles.

De fet, és el primer any, ara potser no és veritat, però és el primer any que famílies autòctones estan anant al Consell de Cent. Estava molt racialitzat, molt gueto. A més hi ha l'efecte, m'imagino, que si la majoria hi volen anar, el no perdre els amics i tot això. Per ara estan podent entrar tots els que hi volen entrar, encara. El que passa és que el ICC, el handicap que té és que està al final de tot el Paral·lel, allà al final, i queda com apartat. Llavors, a la gent tampoc no li arriba.

Doncs jo tinc 54 sol·licituds, vull dir, la gerent del Consorci em va felicitar personalment. Quina prescripció!

Hi ha alguna amb infrademanda, una mica despenjada?? [DΩ/SΩ] No ho saben, si no tenen demanda no t'ho diuen. Informació que ells no tenen.

Ara no sé quin any va ser, que les concertades en general van baixar una miqueta. La gent va anar molt més a la pública, fa 4 o 5 anys d'això...

És que va per modes, eh? Sí. Potser d'aquí 3 anys el Γ està super de moda i nosaltres estem aquí desesperats, perquè va per modes, això.

[EDΩ2] Li va saber greu que l'Escola Φ (concertada), que tenia dues línies des de P3, “un cop l'Ω va començar a tenir aquesta “fama” o aquesta “moda”, Φ ha perdut la doble línia ja a P3” [Competència]: “nosaltres els hi preniem *[torna a corregir-se, la paraula sembla considerar-la grossa i diu “bueno, la paraula no és aquesta”]*, però la gent que volia l'escola concertada va deixar de triar-la i anava a la pública”.

“L'escola pública aquí ‘ha guanyat’, perquè potser el perfil que abans volia concertada ara no vol saber res d'una escola religiosa”. Cerca de valors de la pública i laïcitat [*diu entrevistador, però afirma*].

“Una mica culpables en vam ser...” Li sap greu, però “és el que hi ha”, al final la gent fa la prescripció i tria.

16. Comportament de les famílies, participació escolar

[EDΩ1] Abans havies d'arrossegar a les famílies a les reunions, i si no se les havia de trucar...

[EDΩ2] Amb el canvi les famílies participaven i s'implicaven a l'escola, molts esdeveniments de celebració de la diversitat. Van fer moltes coses, i volien relacionar-se amb les mares pakistaneses, es va crear un clima molt agradable entre tots.

[DΩ/SΩ] Molta participació de les famílies, hi ha gent que proposa de tot. Èmfasi en el bon comportament de la dona del mindfulness: “Però aquesta dona em va semblar com super formal i, a més, va presentar un projecte, o sigui cada any et presenta el seu projecte, per cada nivell, un recull” [*contraposició a altres famílies*]

[DQ/SQ] Costa, costa... que totes famílies participin el mateix costa. És que són dos perfils molt diferents i encara no estan molt barrejats sí. Fa una caricatura:

- Famílies racialitzades: són famílies que bàsicament tenen una realitat fora d'aquí, que és una altra història. Elles estan per aconseguir la beca, per aconseguir casa, per arribar a final de mes i al principi tenen una predisposició molt bona cap a l'escola.

Hi ha cultures que s'amoïnen, es preocupa més per l'educació dels fills, com el Pakistan i la Índia, sí que venen a les entrevistes i tal, i d'altres que mira tu, un nen està bé i ja està. "Bé". Sí que haurien de participar més en algunes activitats per estar més assabentades, però també s'entén la realitat i potser.

La barrera idiomàtica també hi és. Té més contacte amb l'educadora social que tenim, o la tècnica d'integració social... O sigui, estan en una altra... no sé si m'expresso...

- Altra banda: professió liberal, d'origen europeu barrejats amb catalans, un francès, un italià, un anglès... Aquesta gent, doncs clar, el tema de... sí que s'implica més, però potser ara ja s'estan una miqueta... passant una miqueta, que a vegades...

Aquestes famílies expressaven dubtes al principi? [EDQ2] Sí [rotund]. Tenien pors. Alguns a nivell de la llengua, si endarreriria el procés d'aprenentatge de la llengua, sobre quina amistat sorgiria entre nens i nenes... algun retret que érem l'únic (i tampoc ho feia) que no fèiem colònies, perquè no en fèiem? Però quan els hi explicaven ho entenien, i fèiem sortides,... fins que al final es van poder fer colònies (deia que fins que tothom no pogués tenir colònies no hi hauria, "jo era dràstica en aquest sentit").

[DQ/SQ] Hi ha moments puntuals que sí: ve a la memòria del curs passat quan vam fer la cloenda de la Gresolada infantil, que van ser el tapís que hi ha aquí fora penjat, el vam fer entre totes les famílies d'educació infantil... No entenem, no sabem si és pel fet de cosir, que clar, hi ha moltes mares que són mestresses de casa i es dediquen a allò. Tot i que siguin coses de la llar, les famílies de fora, paquistaneses, del tal, són molt de fer això, llavors sí que participen. Llavors va ser un moment molt xulo perquè és que hi havia gairebé totes les famílies.

Aconseguir això costa molt. P.e. si és una setmana de famílies que vinguin a explicar contes i tal, moltes famílies que els costa molt de venir i tenen temps per venir, però per vergonya o pel motiu que sigui hi ha activitats que no aconseguim enganxar-les a totes les famílies.

Famílies com van reaccionar a "fer l'escola més diversa"? [EDQ2] Bé molt bé, jo em vaig sentir sempre molt recolzada. Les famílies les vam tenir sempre al nostre costat.

Sí que hi va haver alguna família més reticent. Era poquíssim. Creien amb l'escola, fèiem festes i sopars conjunts. "Potser reticència vol dir no implicar-se, més que no recolzar. Com moltes famílies sud-americanes, dominicanes, que passen sempre en aquest tipus de coses".

A partir de la transformació, les famílies entren, participen i formen molt més part de la dinàmica de l'escola.

- Ara podien entrar més les famílies a les aules.
- Començar a fer activitats on s'implicaven elles, entraven a explicar alguna cosa del seu país, o a col·laborar a explicar contes per la setmana literària, a la setmana de la dona,... implicar-se més en això.
- Vam instaurar la idea de treballar amb grups cooperatius a tots els nivells, sobretot a partir de 1r, i feien algunes sessions amb les famílies “fent veure que eren alumnes, participant per entendre què volia dir això dels grups cooperatius”.

[EDΩ1] Ara ha canviat, és una altra cosa: “ara les famílies saben més que els mestres”.

[DΩ/SΩ] Podem parlar de intrusisme de les famílies catalana/europees amb professions liberals: s'impliquen massa. Massa, massa. També arribar a l'intrusisme, no? Sí, sí, sí. Com sempre. “I personalment jo prefereixo tenir una família que tingui un problema de dir, ‘escolta, no sé, no puc vindre a buscar el meu fill, escolta, no puc pagar el material’, coses que no... perquè resulta que el paper era verd i no era blau [altres preocupacions “del primer món” es refereix]”. [EDΩ1] Molt crític amb la intromissió.

[DΩ/SΩ] I t'estan qüestionant. Clar, aleshores fa la tasca més tòrpida.

Clar, no, i que està molt bé que s'impliquin, però és això, a vegades dius, bueno, “implicat fins aquí, i ja està”, no cal... “Tu no em fas dir el CAP, escolta, la bata te la poses blanca i aquesta xeringa és massa gran, saps?”

Per gestionar aquesta situació [intrusisme...] “jo vaig al gimnàs” [riures, el mindfulness...]. Jo respiro i dic, bueno, ja passarà, ja arriba el dissabte, no et preocupis. No, què hem de fer? Demanar ajuda en un punt determinat, entre nosaltres amb totes les reunions que calguin, amb el millor dels somriures, i si no demanar assessorament a inspecció, CEB, cap on tirem amb aquest tema... Clar, una plantilla que tenim, treballar al màxim bé i amb els suports que ens puguem fer els uns als altres, perquè clar, és que el principal resultat són els nens.

[MΩ1] Més implicació de les famílies.

Certa vinculació de les famílies migrades “de baix perfil” que participen amb “aquelles que tenen botigues, no ateses per serveis socials” (volia deixar clara certa divisió del perfil potencialment vulnerable en dos, sent el “menys vulnerable” el que s'involucra més: els blancs de classe mitjana no són els únics que participen).

Afegeix que sovint la implicació dels pares és un factor cultural (“per exemple, els pakistanesos són molt de pensar que el mestre és el responsable d'educar, no jo”).

Vinculació amb el centre, no tothom. Hi ha una medidora i traductora per fer entrevistes en llengua urdú.

En conjunt són poques les famílies amb les que hi ha conflictes.

Relació amb famílies bona i propera en general. Diferències entre famílies respecte l'escola. Algunes conflictives, algunes menys participatives.

[EDΩ1] Fins al 1993-94 eren d'aquí, immigrants potser de la resta d'Espanya però alguns ja nascuts aquí. Eren AMPAs potents, estaven i col·laboraven amb l'escola, de vegades es ficaven (quan hi havia l'altre directora)

Des de la nova població migrada majoritària l'AFA estava composta per dues-tres-quatre mares, que eren les que "es preocupaven pels seus fills" (va haver de lidiar ja ell en direcció amb alguna situació d'intrusisme). I aquestes les "explotàvem" per organitzar certes coses, extraescolars,... després hi havia "col·laboradores de l'exterior" [entenc famílies no de l'AFA però que participaven i ajudaven], p.e. alguna algerina, alguna llatinoamericana,.. però clar havien de tenir temps lliure i sobretot per extraescolars.

Va haver-hi una temporada que cap d'estudis i professora d'EF s'alternaven perquè fessin les extraescolars de la tarda. Hi havia una col·laboració presencial, entre professors i la pota de poques famílies... i s'aconseguien fer moltes activitats extraescolars!! Si algun dia ningú podia quedar-se es quedaven professors.

[EDΩ2] L'AFA cada vegada va començar a tenir més força. Cada vegada era més potents. Començaven a demanar cada vegada més reunions amb l'equip directiu, i les fèiem, un cop per setmana. L'AFA organitzava moltes coses.

Perfil AFA no representatiu del conjunt de pares. Majoria formen part del perfil nou (immigració europea, parelles mixtes, cosmopolites, universitaris, classe mitjana alta, expats), sempre hi ha alguna família dintre pakistanesa... algunes molt potents (elles, els homes gens). Diu que continua sent així.

[MΩ1] Noves demandes: les famílies que venen de l'AFA, són molt exigents. Algunes no tenen límit, en to d'exigència. Són unes famílies concretes del grup: les d'aquí, justament. Professions liberals, nivell acadèmic.

Qüestionada autoritat com a mestra no. No en concret, més en direcció, de manera punyent. P.e. conflictes amb gent de la presidència de l'AFA: menjar vegetarià (ara s'afegeix), halal,... machacant a la cuinera. Colònies en funció de pressupostos, doncs AFA decideixen que els grups que no entren dins pressupost, ho munten ells i els hi paguen ells. Creen malestar, mestres vam fer cartes per tallar situació.

Molt exigents, ho volen ja. Consorci i Departament no van tan ràpid, escoles tampoc. Tenen estudis, reclamen, pesats.

També van a inspecció, Departament i Consorci. Exigències han tingut impacte en el centre.

De vegades també en pràctiques docents, però s'ha pogut redreçar.

Famílies tan actives, exigents, han acabat bloquejant o dificultant la participació d'altres? [MΩ1] En teoria no, en teoria lluiten per totes les famílies. Però també és cert que hi ha col·lectius que els hi costa implicar-se. Perfil de AFA diferents al del conjunt de

famílies de l'escola. Xoc, ells s'erigeixen els representants de tothom. Nosaltres els hi dèiem que no. No sabem la situació de resta de famílies. Quan els informen, no en tenien ni idea, no hi havia un traspàs.

Impacte en dinàmiques: *creus que els fet de respondre a exigències d'aquest perfil de família ha pogut fer que potser desatengueu les necessitats d'altres alumnes d'altres perfils?* [MΩ1] Sí, en moments concrets sí. Per molt que no vulguis, quan hi ha conflicte t'atrau l'atenció. Ocasionalment sí, momentani. Moments de tensió que no són quotidians, però expressa les contradiccions. De vegades s'arriba a acords, de vegades no,... en general tracte bo. Aquestes famílies més participatives, més intrusistes, per dir-ho així, inhibeixen a les altres de participar més? [DΩ/SΩ] Sí, sí perquè m'ho han dit, a les altres. Però no els ho diuen a ells, ho diuen a mi. Clar, hi ha gent que potser diu, mira, no m'es igual el que em diguis. O no vull discutir, jo no vull discutir, jo no vinc. Mateixa pregunta: [EDΩ2]No ho sé, no ho crec.

[ENTREV] *I és interessant perquè també deu haver-hi un factor, no és només d'etnicitat, perquè tu has parlat que hi ha, segurament, les famílies paquistaní i índies, però a l'altra banda tenim les famílies catalanes, però també les italianes, argentines, franceses, etcètera. Potser també és un tema a nivell sociocultural, de classe, s'ajunten com a diverses coses aquí o no.* [DΩ/SΩ]... psiiii...

[ENTREV pregunta per si determinades dinàmiques han fet marxar a gent de l'escola] [DΩ/SΩ] Va passar una anyada, però fa cursos, que hi va haver un grupet de tres o quatre que sí que van marxar i sospiten que potser va ser per això. Però no famílies immigrants que van anar a l'escola, famílies autòctones o europees. Ara no, les famílies migrades aquí estan superbé perquè som uns experts. Tenen la “mesura presa” a aquestes famílies.

És més “famílies d'aquí que marxen perquè hi ha masses d'allà”.

Les famílies són... sobreprotectores és poc. No sé com explicar-ho. Els tenen amb bombolletes, però abans potser et deia, ai, estan amb bombolletes, estan massa protegits i clar, els nens no, no fan res. *Aquí imagino que deu haver-hi també diferència entre famílies autòctones i immigrants o perfil o un altre de la família, no?* [DΩ/SΩ] Sí, però cada vegada estan més igualades. Hem copiat una pitjor.

Sí que és veritat que les famílies de fora, perquè estan pakistaneses, no és que els tinguin sobreprotegits, però els tracten com bebès, els fan bebès amb més anys. Perquè no van a la llar d'infants, no estan tan estimulats, no estan tant estimulats pel parc o pel cin. La figura de la mare és la criadora, el referent, com aquí fa 50 anys.

I amb les famílies, amb tot, al millor abans no passava, però ara sí, els tenen igual. A més, amb aquests molts tipus de criança i tal, que no diuen no, de, bueno, si el nen necessita això, doncs jo l'hi faig, o tal, clar. O sigui, llavors els nens estan en igualtat de condicions, ara ja. Clar, bueno, no és autònom aquest, però és que tampoc és autònom l'altre. Sí, sí, i mares que pateixen molt. Sí, i mares que pateixen moltíssim el fet aquest de separar-se del fill. És una passada.

Igual que veiem que hi ha molts nens que tenen diferents dictaments i tal, i cada vegada són més, també cada vegada són més famílies que els costa molt deixar que el seu fill vagi creixent. La paraula “autonomia” és tan important i la paraula “no”. I bolquers fins que els nens se senten preparats. Però aquí abans, a I3, entraven sense bolquer. I les portes obertes és la pregunta, eh? Que si respectem el ritme dels infants, que si no tenen bolquers què passa?

Aquí és on ja s'estan igualant, totes les famílies en general. Sí, és un model de criança, ja és a tot arreu. I aquest model de criança i aquest model de criança que eren diferents ara ja estan equiparats.

17. Relació escola-famílies

[DΩ/SΩ] Història de la mare de l'AFA que feia les pràctiques de mindfulness a l'escola i acaba instaurant-se en horari lectiu.

[MΩ1] La implicació de les famílies genera algunes tensions entre l'equip directiu i l'AFA.

Hi ha certa tensió de la comunitat pakistanesa i altres asiàtics respecte les metodologies més oberta, innovadora, però considera que es gestiona prou satisfactòriament.

[DΩ/SΩ] Aquests [els helicòpter] són els que estan a la AFA, no? Clar. Són els que s'impliquen més.

Les famílies migrades aquí estan superbé perquè som uns experts.

7.5.3. Document d'especialització de l'escola Δ

A continuació, s'ofereix el document d'especialització de l'escola Δ, notes de cites literals, comentaris-resum dels entrevistats i, en claudàtor, notes i/o interpretacions pròpies:

1. Història de l'escola, etapes prèvies al canvi

[DΔ/CEΔ] Escola que té 110 anys, la seva fundadora és Rosa Sensat i per tant té una història pedagògica darrere és molt llarga i realment jo crec que és una escola que ha anat canviant molt durant els anys. Escola municipal.

Es feia aprenentatge a l'aire lliure, metodologies escolars al pati.

[SΔ] Muntanya, pati natural, això és el més diferent. [MΔ2] Ambient natural, envoltat de parcs. [MΔ3] Entorn privilegiat, únic, aire poc contaminat i poc soroll.

[MΔ1] Abans eren dues línies i (fa aprox. 10 anys) es va convertir en una. També es va ampliar i fer obres a l'Institut del costat (que tampoc li sembla que surti molt a compte, perquè després pel batxillerat t'has d'espavilar... “aquí no l'apuntem perquè el batxillerat no es fa” [sembla demanda de classe mitjana que ja no ve]).

Menciona pares que havien sigut nens abans al Δ , et parlen del que feien abans i clar, no té res a veure [*com volent dir, ara pitjor*].

[MA2] Escola a nivell d'instal·lacions bastant bones, vistes i paisatge... te'n vas de la ciutat. Dona molt de privilegi.

[MA3] Escola de barri, molt familiar. Cada vegada més ingressos de gent de fora [*en detriment d'escola de barri i familiar*], però en general molt de barri.

Crida l'atenció l'horari. Xoca? Els nens ho aguanten? Això el diferencia de la resta, que acaben a les 16:30h.

[DA/CEΔ] Hi havia un claustre gran, però que també seguien coses. Era tradicional, però també tenien les seves coses. Tota la nova currículum i tot, la implementació d'això costava perquè, clar. [MA1] Quan va arribar hi havia un equip directiu molt hermètic (venia d'una escola també tradicional, també de l'Ajuntament, que té molt de nom i molt de prestigi, es treballa molt bé). Va arribar amb ganes de canviar les coses i la resposta era "aquí s'ha fet així tota la vida".

[DA/CEΔ] Però perquè ho feien bé, elles. Hi havia uns bons resultats i al final això les avalava com per dir no cal fer canvis. Resultats en competències bàsiques, per exemple. Sí, i a l'hora de portar els nens a l'aula, les classes funcionaven.

Però sí, clar, jo quan vaig entrar, el mateix grup d'ahir 3 acabava 6è. I ara això no passa.

Època daurada quin perfil hi havia? [DA/CEΔ] Abans de la pandèmia. Sí, abans de la pandèmia, que abans d'aquests anys diguéssim que hi havia més canvis. Era del barri. Era del barri, també. És que també, si no vius al barri, tampoc pots venir a l'escola. Però del barri de tota la vida no, eh? Hi havia de tot. *En aquella època teníeu més demanda que oferta, en general?* [DA/CEΔ] No ho sabem perquè no estàvem a la direcció.

És com que l'escola, el nom, sempre l'ha tingut.

És que abans estaven molt cuidades les municipals, tenien molt bona reputació. Ara ja no.

[MA3] Pels professors abans era un prestigi treballar aquí.

2. Elements de canvi

[DA/CEΔ] Ja era transició de direccions bastant consensuada i parlada. El que passa que sí que aquest temps ens ha donat per... Necessitàvem rejuvenir també una mica dinàmiques i també hi havia un...

O sigui, estava una dinàmica una mica tradicional que hi ha des del punt de vista pedagògic? Sí, tradicional i amb moltes resistències del claustre també.

El canvi d'escola respon, essencialment, a que està canviant l'alumnat moltíssim. Jo crec que tres anys, últims tres anys, amb els canvis que ha fet el Consorci del repartiment de tots els nouvinguts, això ens està afectant molt a nivell de funcionament de canvi

demogràfic nostre. Nosaltres abans, en famílies amb dificultats socioeconòmiques, no en teníem a part de molt poquetes.

El canvi més clau es situa en la post-pandèmia. I pandèmia, moltes famílies també van dir hem de sortir de Barcelona. Vam marxar fora. Hem de sortir de Barcelona. *Perquè això és una escola ideal en pandèmia, no? Té més aire lliure...* [DA/CEA] Sí! Però dels habitatges del barri... han anat al Maresme molta gent. Aquí l'habitatge, jo no soc del barri, però l'habitatge és vell.... No gaire, però sí, alguna gent es va perdre en aquest moment.

Relaten com tornen de la pandèmia, i un grup de classe 14 se n'havien anat i 14 havien vingut, la majoria sud-americans. Sí, sumes els plans d'estrangeria, de no tenir la llengua, a més la pandèmia que ja va posar prou dificultats. Les competències bàsiques aquell any van anar molt malament.

Ara hi ha moltes altes i baixes. Els motius no sabria dir-te tots per què, però hi ha molt moviment.

3. Etapa actual

[MA3] Canvi a pitjor: s'ha anat desdibuixant, perdent la pedagogia de Escola Nova... intentant tornar al que era. Deixant de fer activitats que abans fèiem, no sortim... també es veritat que els nens no són el mateix.

[DA/CEA] Renovació brutal en set anys de l'equip de mestres i direcció del centre. De quan la directora va entrar fa set anys, tan sols queda una mestra. Tot el resta s'ha jubilat, el professorat era gran.

[MA3] Els professors joves no són tan conscients del pes de l'escola, del nom. Però els grans sí que ho tenen present.

[DA/CEA] Ara és una hora de canviar coses i estem en procés de canvi, la veritat.

Alguna mestra antiga ho diu, però també es queixa a nivell d'estructura. Que això està molt deixat, això no sé què... Ja, sí. Ja, però és que... Nosaltres ja ho diem al consorci, no t'ho arreglen. Ella sí que té com un sentiment més de pena del que havia sigut abans l'escola i era ara.

Futur: No, jo crec que estem en una fase de a veure com ho podem fer, no? Això és la realitat i jo crec que l'has d'afrontar, ets l'escola. Com no tenim res aterrat i tancat, nosaltres com a equip, doncs si hem de mirar que la sortida sigui més econòmica, més no sé què, ho fem. No sé.

4. Equip directiu

[MA1] Abans dificultats d'entesa i de compartir projecte docent i de centre, entre vells i nous membres del claustre. (a mesura que ha anat sortir aquest professorat "antic") ara això s'ha canviat, ara això crec que ha millorat, hi ha coses a millorar, jo soc molt crític de forma constructiva, però a mi mateix soc un autoexigent, i llavors crec que encara hi ha coses per millorar, però crec que ara la visió és una miqueta més oberta i es poden fer més coses. Les aportacions són benvingudes.

Ha millorat però costa... ja l'havien avisat abans de venir que l'ambient a Δ no era gaire... [bo].

Com que dieu que és molt jove, també és canviar? És a dir, hi ha molta rotació de professorat? [D Δ /CE Δ] Sí. Aquest és un dels problemes.

Per això creiem important establir, amb els que som, establir una base i llavors qui vingui que tingui clar el que és. Si tu hi arribes i està tot ben estructurat és com més fàcil. Si no, ara és... Bé, veies que cada...

I l'educació és perquè hi ha gent que agafa plaça i se'n van interins? [D Δ /CE Δ] Bueno, ha hagut ara també el tema de... Estabilització. Som escola municipal, per tant la nostra borsa també és limitada. No es coneix. *No esteu en la mateixa?* [D Δ /CE Δ] No. Som funcionaris de l'Ajuntament de Barcelona. *I això us dona algun avantatge a nivell d'estabilitat de plantilla?* [D Δ /CE Δ] Tenim convenis diferents, per tant, nosaltres ens jubilem més tard i coses així. Ara el consorci ho porta tot, diguéssim. I això ha anat al darrere de l'escola de l'Ajuntament. Els nostres convenis de treballadors són diferents, però després, clar, com que estem adherits al consorci, per coses són considerades com a públiques, però hi ha d'altres coses que estem com a concertades. Per exemple, les coses com els aplicatius que utilitzen les públiques, nosaltres no en tenim la majoria, d'aplicatius. I llavors hi ha moltes coses que són de l'any de la Manivela. [M Δ 2] Tot plegat ho complica que no tenen una plantilla fixa (com a causa de la pèrdua de la línia identitària i ferma de l'escola abans), ens entra gent nova, surt gent,... costa. Intentar que més funcionaris vinguin en aquesta escola, perquè com a mínim la meitat sigui estable. [M Δ 3] Problema perquè no hi ha plantilla fixa. Bastants substituïts, noves incorporacions (4-5 nous aquest any).

[D Δ /CE Δ] Avui, per exemple, ha entrat una substituïda que ve del Departament i ella sap que el temps que hagi treballat aquí no li comptarà com a escola pública, li comptarà com a escola concertada.

No, però vull dir que no afavoreix l'estabilitat. El personal de l'escola no podria anar a una pública, una de la Generalitat. Només es poden moure entre municipals de Barcelona. Sí, la borsa municipal està oberta, perquè no hi ha gent. Institut del costat tres mesos sense mestres de mates perquè no trobaven ningú (handicap que les famílies no saben, els costa d'entendre). [M Δ 1] Aquests últims quatre anys, deu n'hi do que ha canviat des que jo vaig entrar fins ara, però sí, les peces que no han acabat de funcionar o no s'han adaptat no hi són. Ara hi ha certa estabilitat perquè s'ha plantejat alguna gent amb això de les noves oposicions, i tot això, i de l'estabilització de personal... [S Δ] Potser aquesta any ja una mica més estable, però els anys anteriors molt moviment, algunes continuaven i altres canviaven. [M Δ 2] Intentar que hi hagi més funcionaris, actualment més o menys meitat.

[S Δ] És un equip que ha anat canviant. Quan va arribar aquí era la més jove de tothom (déu-n'hi-do, va fer un periple important abans de venir, molt jove no era: equip envellit), la gent de l'escola portava molts anys treballant. Poc a poc s'han anat jubilant i entrant persones noves. [M Δ 2] Es van jubilar directora i cap d'estudis, llavors s'ha quedat només la secretària.

[DA/CEA] O sigui, nosaltres quan fem plantilles, primer fan totes les del departament i quan han acabat amb les del departament, es posen les municipals. Van tard, de vegades perquè estan registrades com a concertada.

Ella va entrar perquè la mare treballava al CEB i el missatge d'abans era: és el favor d'apuntar-te llistes del Consorci, que les escoles de l'Ajuntament són molt bones, que les cuidem molt, que es coneix tothom, que són molt maques, no? A mi m'agraden les escoles municipals, són escoles petites, d'una línia, jo soc d'Igualada, la meua escola era més perfil això, llavors és com... és el que jo havia viscut, no? Una mica. Doncs aquí estem.

[MA1] Abans funcionava a “calaixos” però ara s'intenta coordinar tot molt més, però clar: és una càrrega més gran que no tothom assumeix igual [*deixa anar que alguns membres estan més compromesos en aquesta tasca que altres*]. [MA2] Contenta perquè intenten anar a una i fer canvis. Hi ha més escolta, hi ha hagut un canvi. [MA3] Costa fer canvis si no hi ha un equip estable, hi ha joves que venen nous i tenen idees fresques i està bé, però els hi has d'explicar tot de nou. Costa anar tots a una.

[MA1] No és un equip cohesionat. Ara hi ha una mica més de col·laboració però també algunes peces no ho han posat fàcil. Per part de certs membres (ara menys) hi havia part de companys amb actitud pessimista i “pals a les rodes”... ara dinàmica més positiva (alguns ja no hi son...).

Torna a mencionar: difícil quan l'equip directiu talla les ales a les constants propostes de millora, i quan assenyalen tan sols lo dolent... (sembla parlar de l'anterior equip directiu, jubilat recentment).

Opinions compartides entre professorat? [MA1] No sap, hi ha professors que no s'impliquen tant, que fan la feina i marxen... (no els culpa: “al final si l'escola no s'implica per tu, és una cosa recíproca: no t'impliques per l'escola”).

[MA1] Sembla que amb anterior direcció fatal: va rebre dues bronques (insòlit, mai li havia passat), “les coses es fan així”, s'indignava però tampoc va barallar-s'hi per no viciar encara més l'ambient. Ell amb tarannà participatiu però es va desanimar una mica.

És un tema de, crec que per mi, personalment, mal lideratge. O amb la gestió de les persones.

Considera un dels principals objectius de futur: estabilitzar el personal, fer un lideratge potent que impliqui a tothom, que la gent se senti l'escola com a seva (qualcom que ara no passa, jo no em sento aquesta escola com “la meua” escola). Perquè moltes vegades és “escolta, aquesta manera de fer les coses a mi no em motiva” (perquè a més sobrecarrega als que sí que s'impliquen).

5. Composició social prèvia

[DA/CEA] Nosaltres abans, en famílies amb dificultats socioeconòmiques, no en teníem a part de molt poquetes. [MA1] Cursos superiors l'alumnat té un nivell socioeconòmic més elevat. [SA] L'alumnat ara NESE, quan no existia el mecanisme, no acostumava a venir. [MA3] Abans teníem gent d'economia mitjana, i alguns més aviat alta.

[DA/CEΔ] Les famílies et deien “uf, és que esteu molt amunt”. De fet, fan adjudicacions a la nostra escola i els diuen que no volen, que està molt lluny.

[MA3] Abans molta “gent de barri”. Catalans fonamentalment, molt poca gent de fora. Europeus alguns, però gairebé no teníem gent d'Àsia ni d'Àfrica. Recorda la primera vegada que van venir a 6è dues nenes de la Xina, que era com “uau”. Sorprenia, perquè només teníem dues en tota l'escola. Gent àrab també molt poca...

[DA/CEΔ] I en canvi, les que et venien, que ja diem, o sigui, no eren totes autòctones d'aquí, teníem gent de fora, però valoraven el fet de sortir i tenir aire pur i natura i bosc.

I per tant teníeu gent de fora del barri també? [DA/CEΔ] No, no, érem del barri però teníem gent molt europea, italianes, suecs, franceses, belgues, hi havia... I molt internacionals. [SA] Fa uns anys teníem alumnat de fora, però era estranger europeu. Que triava l'escola perquè li agradava el tipus d'escola, perquè és similar al seu país, pel tipus d'horari... llavors teníem moltes llengües però eren europees quasi totes. Hi havia un pare anglès, un italià,... i així també ha anat canviant... eren famílies que tenien un poder adquisitiu mitjà-alt, i potser aquí no els hi ha acabat de convèncer el barri i marxen fora, o puguen els lloguers d'aquí,... (especula). [MA3] Hi havia nens que potser havien nascut aquí però que potser els pares eren de França, d'Itàlia,... més europees.

6. Composició social actual

[SA] Actualment hi ha una mica de tot. Si que hi ha algunes que trien l'escola perquè els hi agrada [*semblen eufemismes per no dir classes mitjanes autòctones o...*] el tipus, o per l'horari (característica important) i... (dubta)... i com que hi ha places reservades per un tipus d'alumnat NESE: aquestes famílies, quan el mecanisme no existia, normalment no s'inscrivien a l'escola. Ara poc a poc s'ha anat canviant la població de l'escola per aquest motiu.

[MA2] Ha canviat, abans més nacionalitat europea o nascuts aquí. I ara (“no podem fer una altra cosa, no?”) venen molts nens i nenes nouvinguts.

Quan comença canvi? [MA1] És que jo porto quatre anys. Jo et diria, els que van fer P3... estan a primer. Dins d'aquests grups també han anat marxant, ja no P3, et diria tot això, han anat marxant bastants nens i nenes “d'aquí” [*“autòctons”*] i han acabat entrant més nouvinguts. [MA3] Creu que fa 4-5-6 anys cap aquí.

[MA2] A nivell de famílies de països europeus, creu que sempre ha sigut una mica així. Quan va arribar ja hi havia i a 5è, 6è sí n'hi ha. Nouvinguts [*vulnerables*] sí que es veritat que hi havia hagut però ara molts més.

[SA] Motiu de canvi motivat per canvis al barri: s'ha anat apujant el lloguer, potser famílies que vivien aquí que potser s'han anat a viure a un altre lloc [*sembla que parli de les classes mitjanes que ja no s'apunten a Δ*], o famílies que diuen que per pagar això se'n van. *ENTREV li pregunta aquí: si aquest és el problema, no hauríeu de tenir menys vulnerables?* [SA] Parla de casos de CM que s'han anat a llocs de costa famílies europees que marxen de la ciutat... [*poca identificació estructural de canvis*]. Aproximadament fa 6 anys...

[MA3] Ha canviat... hi ha un mix a l'escola.

[DA/CEA] Ens està canviant l'alumnat moltíssim. Jo crec que tres anys, últims tres anys, amb els canvis que ha fet el Consorci del repartiment de tots els nouvinguts, això ens està afectant molt a nivell de funcionament de canvi demogràfic nostre.

[MA3] “Com t’ho explico sense soni malament?” Estem tenint molta gent que ve de fora. El principal handicap amb l’idioma, de vegades no ens entenem.

[SA] Ambient a nivell de famílies composició és diferent a la dels centres més a baix de la muntanya.

[DA/CEA] Tenim, o sigui, ara ja estem, l'any passat quan vam fer l'aplicatiu, estàvem al 20 i pico ja, % de NESEB. Hi ha gent més, llavors, clar, això ha canviat.

Des de juny a setembre hi ha tot un bloc de gent que arriba, que són uns més de 5.000 alumnes, que s'han de repartir. Fins ara, en entreu 15 alumnes extres, i totes aquestes són gent de fora, nouvingudes, amb nivell d'idiomes més baix...

[MA3] També algunes famílies “autòctones” que s’incorpora, que són locals però venen d’altres barris de Barcelona al Poble Sec. Acostumen a ser classe mitjana.

I en els cursos d'infantil és on es concentren més en aquests moments? [DA/CEA] No. No, bastant aquí al grau. No, perquè hi ha molts germans. Et venen 3 de cop, 2. I llavors va canviant.

L'aula li dono tot el material gratuït perquè li toca, li dono tot el material començar l'aula d'acollida, no sé què i al cap d'un mes marxa, molta mobilitat també. Estan compartint habitacions, per exemple, llavors la família acaba dient... Mobilitat per qüestions materials. O estan en un alberg d'acollida, i després es traspassen i se'n van a un alberg de Nou Barris. I llavors veus que va arribar... Venir aquí és una estona [*de temps de venir*]. No és anar aquí i baixar al Paral·lel. És 20 minuts més. [MA1] Després també són els primers que marxen perquè, “hòstia, i el Mustafa? o el no sé què, no, no, ja no ve, perquè suposo que han trobat una escola que els hi vagi més a prop, perquè potser, si a nivell socioeconòmic no et van tan bé les coses “et tornes més pràctic”. O potser t'has de canviar de casa, més sovint, o llavors, això fa que no hi hagi tanta estabilitat. [MA2] Baixes hi ha, perquè han canviat de domicili... [MA3] Es mouen... això també dificulta. Arriben del seu país, el CEB els recol·loca, i potser et venen de Cornellà, de l'Hospitalet,... després intenta recol·locar-lo més a prop de casa i marxen.... cada vegada més matrícula viva.

[MA1] En canvi, la gent que els va millor, que es pot permetre, doncs, jo què sé, donar classes de repàs, si el nen no li va bé, el que sigui, doncs sí que es poden espavilar més.

Autòctons també marxen! Perquè hi ha hagut alguna classe una mica conflictiva, llavors han marxat... també marxa el germà. Un altre ha anat marxant perquè van a viure fora de Barcelona... creu que han marxat més gent “d'aquí” que nouvinguts.

[DA/CEA] Nosaltres a vegades hem dit vés a Consorci i demana't un canvi de domicili és que arribes tard cada dia o sigui perquè se't fa molt feixuc venir fins aquí però no ho fem

per fer-ho fora és que veus que la família, ni el nen ni la família llavors clar, hi ha mobilitat i després gent que desapareix i no en saps mai més res, això també ens ha passat en algun cas que dius no sé on és.

Quins orígens teniu més dominants d'origen? [DΔ/CEΔ] Sud-americans molts, i ara s'està venint una remesa molt gran de Pakistan, molt. [MΔ2] De Sud-Amèrica, molts hindús... marroquins també. Però sobretot sud-americans. Nouvinguts normalment són vulnerables, alguns acaben d'arribar, barrera idiomàtica. [MΔ3] Llatinoamèrica et pots entendre però nosaltres fem molta classe en català.

[MΔ3] Hi ha molt Llatinoamèrica, també gent del Pakistan, de la Índia, i després alguna gent del Marroc.

[MΔ1] Cursos més elevats potser veu un nivell socioeconòmic més alt del que els hi està arribant per cursos inferiors. Si comparen de I3 a 6è el canvi generacional és evident: més població nouvinguda... a I5 tenia cinc alumnes que no parlaven ni català ni castellà (això no li havia passat mai). I això no m'ho havia passat a cap curs. En altres cursos, com en els d'altres germans, també n'estan entrant molts nouvinguts. [MΔ3] Ara el nivell econòmic és més baix, i això també ja afectat a l'economia escolar: cada vegada més famílies que no poden pagar, que venen "amb lo posat" del seu país, famílies endeutades.

[SΔ] Alumnat cada vegada amb més necessitats educatives.

I països europeus? [DΔ/CEΔ] Sí, bueno, clar, immigrant no sé si es considera, no sé, però al final és una persona,... un italià que s'ajunta amb algú d'aquí, llavors, clar, a casa, l'infant és nascut aquí i parla, doncs, italià, parla català, castellà, llavors tenim, si era així, o anglès, o no sé, tenim... Però aquí no, crec que no hi ha expats. No hi ha ningú que siguin afincats aquí, que siguin treballadors d'Estats Units o d'un altre lloc. [MΔ2] En aquesta escola (no sap si per l'horari intensiu) però creu que abans no, ara hi ha molt també anglès, francès,... no sap si perquè a les altres escoles es porten continuada... però tenen també molt europeu. També molts italians... persones que normalment tenen treballs "normals". Creu que treballen més per empreses estrangeres i que estan aquí, estudis superiors,... els nens la major són nascuts aquí. [MΔ3] Ha canviat: gent europea ja no.

[MΔ2] Encara també perfil de gent del barri, catalana o castellanoparlant, aproximadament la meitat (si arriba). Segueixen havent-hi (però menys). Entre 40-50%.

[DΔ/CEΔ] És això, sembla que la gent del barri catalana de sempre sí que tindrà una progressió i estarà a l'escola fins al final, però després hi ha molta gent que entra i surt. entra i surt.

Tema l'esmorzar que porten els fills d'immigrants: Frankfurt, pop a la gallega (discreció aquí).

El que aneu descrivint, la sensació de que realment la diversitat és de molta distància sociocultural (i econòmica): els que venen són classe mitjana alta, per dir-ho així, i alhora la immigració més baixa. Els que venen són bastant extrems, els que participen.

El que també hem vist és que a nivell cultural, si hi ha problemes a les aules, per la manera en què el llenguatge normalitzat que té un alumne fora de l'escola i que l'utilitza a l'aula, que aquí dius que així no ens parlem, hi hem tingut problemes. Perquè entre ells, tu cabron, hijo de puta, no sé què, i dius que li parla així al pare, a la mare, entre cosins, entre germans, i és normal per ells. I clar, però ve la família. Conflicte aquí, també ve per un tema d'empobriment, però això també ens xoca molt, de dir, ostres, com s'atura això? És que ell no ho veu com algú dolent, perquè ho ha mamat.

Ens preocupa el fet de com podem acollir tota aquesta gent. Doncs mira, ara amb això del català per les famílies.

És que si no és com una... t'acabes cansant d'anar al darrere de la gent. Clar, clar. I et desmotiva. No estem en aquest punt, no ens volem desmotivar, però...

[MΔ1] La gent en general ve del barri (no de fora), del Paral·lel. La majoria sí, són del Poble Sec. Abans amb la valoració/reputació d'escoles municipals sí que s'interessava gent de fora de la zona... ara no.

[SΔ] Tenim de tot: des de pares que són universitaris, bones feines, que trien l'escola per que els hi agrada [eufemisme estrella], que s'interessen per la pública [però quina pública?].... i després altres que “et deixo aquí el nen i me'l cuides fins que el vingui a buscar”, que no li donen molt valor a l'escola.

L'escola s'assembla al barri? [MΔ1] No, creu que hi ha escoles que estan més a baix que s'assemblen més al barri... tu vas pel Paral·lel i hi ha molta immigració. Δ i Π encara venen més famílies que volen fugir de les escoles de més a baix (que sí que és molta més immigració). Als immigrants els hi surt més a compte portar-los a les escoles que estan més a prop que no portar-los aquí, que al final has de fer un esforç. [SΔ] Sí que creu que s'assembla al barri. Sí que potser destaca més immigració de la que tenim nosaltres, una miqueta de tot. [MΔ2] Pensa que sí, en termes de nouvinguts. En termes de famílies europees no, pensa que aquí hi ha més [*s'equivoca*].

[SΔ] Relació dels canvis de l'escola amb els canvis del barri: abans hi vivien més “gent de barri” de “tota la vida”, ara hi ha més immigració. L'extracomunitària l'han rebut fa poc (creu que correlaciona amb que ara n'hi ha més, tot i que les estadístiques ho matisen...). És un barri amb botigues de barri que s'han anat perdent.. però és un barri que sempre hi ha gent al carrer, és un barri amb vida. [MΔ2] És un barri amb bastanta immigració.

[MΔ1] Els (*immigrants*) que venen aquí (*creu*) que és perquè no hi ha altres places [*vacants*]

Preveu un futur amb cada vegada “menys alumnat implicat” i interessat a venir al centre [CM] i rebre cada vegada més immigració... [tendència considerada negativa] si no li donem la volta. [SΔ] Coincideix, perquè el CEB vol repartir, llavors cada vegada tindrem més.

Relació amb la gentrificació del barri? Expats i tal... [MΔ1] Sí, sí que tenen crios, però no tants. Potser, per exemple, jo sí que trobava quan vaig estar treballant a un de Gràcia, hi havia molt més guiri d'aquest tipus, d'aquest estatus, que aquí.

Aquí hi ha també aquestes famílies estrangeres, però sé que abans, o per tal de moltes companyes, hi havia més famílies estrangeres que triaven aquesta escola perquè tenien unes professions més freelance, i l'horari els anava bé. [SΔ] Sí que hi ha alguns matrimonis d'un dels pares europeus... però la majoria [del perfil “que es preocupa per l'escola”] són autòctons.

[MΔ1] Jo no tinc percepció de gaires. Sí que n'hi ha alguns alumnes estrangers, sí, dos, tres estrangers, d'aquests europeus, per classe segurament, però no tant, per exemple, com trobava Gràcia.

(en explicar que aquests perfils sovint ocupen espais de participació escolar...) [MΔ1] “Molaria molt”, Saps què passa? Que al final, si tu no fas que les famílies nouvingudes s'impliquin a l'escola, al final no tens aquesta comunitat. Al final, alumnat, famílies i mestres haurien de fer un triangle, que això hauria de ser... Tothom volem el mateix.

7. Condicions i constriccions institucionals

[DA/CEΔ] Vinculació dels canvis demogràfics de l'escola amb la imposició del CEB. Clar, nosaltres sí, perquè ens fan... Perquè, bueno, clar, les reunions t'expliquen, no? El barri té un 35% de gent amb necessitats i l'escola de Δ està amb el 5%. Et toca. [*sembla que ho viuen com una imposició arbitrària i injustificada*]. Puja la quota de “nesses” (NESEB), i pujo la quota de nesses.

I a més a més amb ampliacions de ràtio, perquè és igual si aquí a la Marina tenen escoles que no arriben ni a 20 alumnes per classe, perquè ells ja estan al 95% de (necessitats especials) no poden més (i llavors a tu et posen més alumnes, que això també és una discussió que tenim entre direccions, dient, home, per qui tindrà millor aquest alumne? Qui en té 27 o qui en té 20? Bueno, ara estem entrant en un altre d'allò, però bueno).

Sí, això... Però vosaltres en teniu més. ara les ràtios d'I3 són de 20, però nosaltres ja la tenim a 21 d'inici i ja estem a 22 alumnes. Al barri ja van dir per necessitats, I3 ha de tenir més (pujada de nens al barri) i les de primària que estaven a 25 ja en tenim algunes a 27 i aules que tu segons l'alumnat que hi ha a l'aula pots bloquejar aquella aula perquè no t'entri ningú (necessitats educatives especials, problemes de conductes, de comportament... però ja no val). [MΔ1] Estan pujant les ràtios, hi ha ampliacions de ampliacions de ràtio, de matrícula viva. [SΔ] Ara hi ha matrícula viva, abans no, abans els grups eren molt més estables, de petits fins a gran. Ara si mires de I3 a 6è, hi ha molts pocs que continuïn.

[DA/CEΔ] Pla de Xoc ja està tercer de primària. Els d'amunt no està afectat.

Es va fer el camí escolar.

Algunes directrius de currículum, com que a 6è han de tenir competència digital adquirida. I ara ens han instal·lat aquestes pantalles enormes a les aules.

8. Transformació pedagògica

[DA/CEΔ] El llegat de Rosa Sensat, el pes històric de l'escola, és una cosa com, no negativa, però hem vist que al llarg dels anys s'ha anat perdent tota aquella pedagogia inicial, però nosaltres volem recuperar-ho. [MΔ1] Ara es vol recuperar... però és una feina... no hi ha aquest tarannà d'altres escoles municipals. [MΔ2] Estem intentar recuperar el que hi havia abans, intentar fer una mica de història. Abans es portava molt Rosa Sensat, escoles a l'aire lliure, "ens havíem tancat a l'aula". Intentar tornar a les arrels. [MΔ3] Hi ha hagut un canvi de direcció des de fa dos cursos, que vol recuperar. Estem remodelant,... aquesta escola va ser pionera, i s'ha anat desdibuixant la pedagogia dels grans pedagogs (Frenet, Piaget, Rosa Sensat,...) s'ha anat perdent. Una mica més Escola Nova, pedagogies manipulatives,...

Els pares (més participatius i implicats) també ho volen, més manipulatius, oberts, baixar a l'hort. Ells proposen i si és oportú i ho podem fer, estem oberts.

[MΔ1] Pedagògicament "l'escola s'està retrobant"... aquesta escola és antiga i té molta tradició que (a diferència de l'Escola del Mar, que han treballat molt per seguir llegat, tots els alumnes coneixen l'escola) aquí no s'ha seguit... no hi és. Una essència molt lleugera. Perquè no s'ha mantingut (compara amb la "feinada" de l'altra escola municipal). No hi ha sentiment de pertinença. [MΔ3] Idea de tornar a ser una, a retrobar-se, a ser un equip unit i compacte amb les famílies,... i generar una línia d'escola.

[DA/CEΔ] El fet d'anar a fora a treballar, que els nens surtin, que facin classe fora, s'ha anat perdent.

Pensen que és una escola lliure (que Rosa Sensat no la va ni fundar tan així). I ara l'escola Δ també hem donat una volta, eh?

A part que tenim un espai espectacular, un aire lliure espectacular, que veiem aquí que ho hem d'amortitzar més [*disconformitat, voluntat de transformar "tornant a orígens de la identitat de l'escola"*] [*és perquè perden el perfil?*].

[MΔ1] Ha faltat un punt d'ambició en fer canvis a l'escola. Comparant projectes amb altres escoles, nota que a les altres hi ha projectes més sòlids, amb major implicació, on es premia l'esforç.

[DA/CEΔ] Han penjat una pissarra fora per fer que sortiu, que hi hagi comoditats i que hi hagi infraestructura. Llavors estem com... va, va, va. Perquè la gent sí que rebem correus de gent molt emocionada, que vol venir a veure l'escola i què ho fariem. [MΔ2] Recuperació classes a l'aire lliure.

[DA/CEΔ] I clar, això com a escola et fa plantejar-te models i com ensenyar i com fer, preocupació conjunta amb l'AFI.

[MΔ2] Abans era un metodologia que cridava l'atenció era "bua, l'Escola Δ", però es va anar perdent.

[SA] Sí que ha canviat: abans molt “clàssic”, i hi havia poca flexibilitat... “jo sempre ho he fet així”, hi havia molt poc canvi. A mesura que ha anat entrant gent més jove això ha anat canviant una mica.

Aquests canvis motivats perquè s’ha anat jubillant gent.

[DA/CEΔ] Què pregunten les famílies de metodologies, projecte pedagògic...? Sí, el que passa és que nosaltres no enganyem que no es pensin això, que som una escola de lliure... Estem com en construcció. Estem en construcció i així ho diem.

[SA] Intentem treballar de forma manual, manipulativa, jocs, tallers,... algunes amb paper però molt materials.

[DA/CEΔ] Estem fent moltes formacions de claustre, també a nivell de resultats, que no són cap secret, hi ha un tema que preocupa sobre la comprensió lectora a nivell general, de PISA, de tots aquests resultats, i fem una formació perquè volem que els nostres alumnes surtin, però no ajuda el tipus d'alumnat. [MA2] Formacions per tornar anar “totes cap a una”.

Exposició per veure coses d’abans, i intentar fer més formacions per anar a una, amb una línia que tots anem a la mateixa línia pedagògica.

[MA1] La pràctica docent és més difícil ara, quan més heterogeni més riquesa cultural però més dificultat,... si tens a classe de 15 5 alumnes que no parlen català...

[DA/CEΔ] Pregunten, sobretot, utilitzeu llibres o no? I això, en el fons, ara mateix no sé què dir-los, perquè estem en un procés de canvi, els havíem tret, però ara volem reincorporar alguns, perquè veiem que si no...

Hi ha socialització [de llibres], però clar, també veiem que hi ha hagut un canvi molt gran del professorat també. Ha jubilat molta gent. Llavors ara el mestre arriba i diu què ha de fer. Llavors potser el llibre com a guia ens ajuda per estructurar tot.

[SA] Canvis per millora de resultats (baixada de resultats de competències bàsiques) replantejament amb tema llibres i altres canvis per millorar la situació... però clar això és una despesa per les famílies (per de que nens que no puguin pagar). Les del Consell Escolar estaven super d’acord amb tornar a llibres si cal... estan reflexionant.

Motius: generalitzat, però alta mobilitat i rotació del nou alumnat.

[DA/CEΔ] L’any passat va fer tota una formació de línia d’escola cap on volem anar, com ho volem enfocar. [MA1] Urgència de repensar el model d’escola que volem. Estan en procés de com volem fer, quina és la línia d’escola, si hi ha gent més estable és més fàcil. [MA2] Estem avançant per construir una línia d’escola entre tots.

Pantalla, fan aprenentatge amb pantalles i estan contents (directora, però certa discrepància).

I la cuido com puc. I estàs allà pensant com pots fer l’escola millor.

[MΔ1] Ell sí que, en la seva àrea (EF), ha millorat molt i fet un glow-up d'acord amb els canvis que ell considera que l'escola necessita per "elevar-se" (convenis de col·laboració,...). Vela, golf,... esports que potser no faran en la seva vida, un punt elitista? Sí, però considera important.

[MΔ2] Ha hagut de fer canvis per adaptar-se a les necessitats dels alumnes.

[MΔ3] *Relacionat amb "helicopter"*. Exemple de cal·ligrafia, que es va deixar de fer perquè 2-3 famílies deien que els seus infants ja ho sabien fer, i s'avorrien. I es va deixar de fer.

Impacte perquè et demanen més, has de mantenir viva la web de l'escola, fotografies, es van fer les portes obertes (a demandes de la famílies: abans no hi havia web escolar, ni PPOO, ni res).

9. Aprenentatge i dinàmiques entre l'alumnat

[DΔ/CEΔ] ABANS Resultats en competències bàsiques, per exemple. Sí, i a l'hora de portar els nens a l'aula, les classes funcionaven.

[MΔ2] El canvi d'alumnat planteja molts reptes en la tasca de mestra. És difícil. [MΔ3] Costa molt comunicar-se amb alumnat que no parla cap dels dos idiomes, per exemple del Pakistan, Índia, Rússia, etc. Marroc.

[DΔ/CEΔ] A nosaltres el que ens fa patir és que hi ha com els danys col·laterals, no? Al final és la llengua, veus que no es parla català, el desgast dels mestres també, perquè dius, m'estic esforçant, bueno, faig la meva feina, no? [MΔ3] Gran handicap amb l'idioma. [DΔ/CEΔ] M'esforço perquè aquesta alumna s'integri bé a l'aula li dono tot el material gratuït perquè li toca, li dono tot el material comença l'aula d'acollida, no sé què i al cap d'un mes marxa, molta mobilitat també. [MΔ2] El fet que no t'entenguin, ells desconnecten, fan desconnectar al del costat... (empatitza). Costa treballar contingut. [MΔ3] Et vols posar al seu lloc ("és com si a tu t'agafen i et posen a Xina..." ho diuen tots això). "No pots demanar peres a l'om", els primers mesos han de fer gairebé només català.

[DΔ/CEΔ] Tots aquests recursos? És igual, ve un altre... però això genera que l'alumna també digui total, si d'aquí dos mesos potser ja no estic aquí, i marxa perquè van en altres escoles de la ciutat.

El tema d'atenció a la diversitat està canviant molt també. Llavors, clar, s'estan tancant escoles d'educació especial, no? Venen cap aquí. No tenim les eines. Jo, per exemple, soc la mestra d'Educació Especial. Jo no tinc les eines.

[tema llengua preocupa i ocupa bastant] *I amb els de Pakistan el tema lingüístic és més complicat?* [DΔ/CEΔ] Bueno, però al final són els que potser fan l'esforç més gran. Sud-americans no fan tant l'esforç perquè ells han verbalitzat, eh?: "Pero porque tengo que aprender el catalán?" Llavors clar, els altres de la classe és això que dèiem, ens costa molt poc canviar el castellà i no ajuda, és que no ajuda.

Les competències bàsiques aquell any van anar molt malament (any de tornada de la pandèmia i canvi sobtat d'alumnat).

[MA1] Algunes nacionalitats tenen problemes de puntualitat (també els d'aquí...). Tothom s'ha de posar les piles, això dificulta els aprenentatges.

[DA/CEA] Clar, això és destacar individual. Les desigualtats a l'aula molt accentuades. Com les gestioneu? Com podem,... Llavors, nosaltres fem els horaris, quan tenim les plantilles, que és per ja, el juliol, fem els horaris fent molts reforços que hi hagi dues mestres a l'aula. La majoria de vegades hi ha dues mestres. Per això, la figura de la mestra d'atenció a la diversitat, jo ara mateix dic que jo no sé ben bé què he de fer perquè hi ha dues mestres de suport a l'aula, que hem apretat molt perquè aquest any surtin de l'aula que facin dos grups perquè elles també et diuen les ràtios són molt altes divideix el grup, marxa amb 14 alumnes tu i l'altre amb 12 o 13. [MA3] Sí: temari que no han fet, l'idioma,... uns van més endarrerits que els altres.

[MA2] Sí que hi ha diferents ritmes d'aprenentatge... “jo no puc fer el numero tres si hi ha un nen que encara no sap ni entendre'm”. T'has d'anar adaptant. [MA3] Els de fora tenen un nivell acadèmic bastant més baix que els d'aquí.

[MA1] Dificultats amb alguns grups... un 5è molt difícil, si a casa no hi ha certs valors...

[MA2] Depèn del grup: any passat tirava més però aquest any tinc un grup que més alumnes no m'entenen, més dispers, m'està costant...

Intento avançar amb aquells que sí que m'entenen, amb els que sí que poden seguir. Dificil de resoldre aquesta separació: proven diferents estratègies, conversa global i després dirigint-se als que no entenen amb suport visual, repetició, molta immersió lingüística i tot en català.

I aquests grups els divideix segons ritme d'aprenentatge o... [DA/CEA] Depèn del que t'interessi. O segons les amistats o els conflictes que puguin tenir els uns amb els altres.

[MA2] A primària sí tenim reforços, dues persones a l'aula, a I3 fem més PEI i des vegades fem desdoblament de grup per entendre millor i gestionar el tema de ritmes. Per nivell (sé que està malament), ho fas una mica perquè els que sí tiren no s'estanquin i no s'avorreixin. I els que tenen més dificultat hem de potenciar llenguatge, paraules,... respectant el seu ritme. [MA3] Suposa diferents nivells d'aprenentatge (tu t'has d'adaptar a ells, després ells s'han d'adaptar a tu...), sí que dificulta fer la teva feina.

[MA1] Problemes, degut a les noves paternitats sobreprotectores, per posar límits, contesten als mestres “no vull fer-ho”.

10. Gestió de la diversitat a l'aula

[DA/CEA] I nosaltres tenim aula d'acollida, que en el seu dia no la vam entendre. De cop ens diuen, teniu mitja jornada d'aula d'acollida! Per qui? Per tots. I ara ja tenim jornada sencera d'aula d'acollida, per poder atendre totes aquestes famílies que van venint.

[MA2] Perspectiva inclusiva, però l'abordem com podem, perquè no tenim ni els recursos humans ni materials per atendre tota aquesta diversitat.

Com a claustre ens inquieta. Fem el que podem com podem. Té Màster en inclusió a la diversitat, s'apunta a formacions relacionades o altres que li interessin... pensa que "t'has de reciclar".

I una pregunta, aquest perfil com tan polaritzat, com es gestiona això a nivell d'aula? [DA/CEΔ] Però entre els nens no hi és. No hi és. Entre els nens això no ens dispensa.

11. Demanda i reputació de l'escola

[MΔ1] Fer aposta potent implicar-nos per repensar el model d'escola que volen perquè la gent digui "uala, quines coses més xules fan aquí...", perquè ara hem passat a deixar triar als nens, de fer si volen, caixes, records,... i la disciplina? [MΔ2] Importància de recuperar el prestigi de l'escola, tornar als orígens que li donaven tant de nom.

[MΔ3] Reputació de l'escola ha canviat, i ha anat a pitjor. S'ha infravalorat, el nivell d'educació i aprenentatge ha baixat,... en el boca-boca al final ha canviat. (parla de que si hi ha un any de competències bàsiques dolentes, els pares ja es preocupen... responsabilitza bastant a les persones nouvingudes).

I això creieu que ha provocat un efecte que a un altre tipus de famílies que abans potser us triava més fàcilment, ara us segueix intentant o és que han deixat d'intentar els perfils de famílies més benestants? [DA/CEΔ] Jo crec que ho segueixen intentant perquè també tenim un bloc, per exemple, d'I3 o I4, que són els que tenim esta direcció. Hi ha un bloc que sí, que et tria, però després el que ens està incrementant molt són els que no entren al procés ordinari de matriculació, sinó que són els que van arribant durant tot el curs.

Quan teniu la preinscripció teniu més demanda que oferta encara, o sigui, hi ha més gent que vol entrar que es queda en llista espera o no? [DA/CEΔ] Aquí hi ha el problema, que som una línia i llavors quan fem portes obertes tu expliques que hi ha, per exemple, quants germans hi ha, no? N'hi ha 10. Llavors la gent aquest any dèiem, apunteu-vos si us plau perquè si no la gent no s'apunta per por i després ens sobren, no som plens. [SA] Gent que té por perquè és una línia, els intenten convèncer, algun any per la por ha entrat gent a l'escola.

[MΔ1] Podria ser molt més amb màrqueting i fer-se veure... però ara, fa tres anys directament no es va omplir. molta gent va arribar aquí de rebot.

[DA/CEΔ] El problema és aquest, que és una línia.

[MΔ1] Potser aquesta escola abans era una escola amb un punt més elitista. Elitista, entenc, un punt socioeconòmic, perquè la gent buscava, una escola que estigui aquí, tal, perquè aquí s'ha de fer un esforç...

[SA] Sí, sí que cobrim les places (potser algun curs que no, però en general van entrant).

[DA/CEΔ] Aquest any sí, eh, s'ha omplert, però perquè vam fer com una matxaca de... És que, voleu variar aquesta escola i no la trieu per por que no us toqui. I després, l'any anterior, ens vam quedar 4 o 5 places que van entrar de llista d'espera [claríssima cerca de perfil, moviments per atraure]. De gent que no volia realment venir aquí. I van entrar gent amb quarts i cinques opcions.

Nosaltres encara no tenim la fama de, com altres escoles del barri, que sí que potser diuen que hi ha molta immigració en aquella escola, i llavors la “gent d'aquí” no vol portar els seus fills perquè hi ha molt volum d'immigració. Això encara no ens passa, però anem cap allà. La tendència és...

És com que l'escola, el nom, sempre l'ha tingut. [SA] Creu que bé, que tenen bona fama, quan hi ha matrícula omplim. [MA1] Però ha perdut reputació l'escola, sí. I sobretot (no em vull carregar a ningú) si l'equip directiu et frena quan tens ganes d'aportar idees i millorar... “que trabaje tu primo!” *[sembla indicar que els canvis que proposa activament aquest mestre també, d'una forma força directa, van orientats a millorar la imatge del centre, fer-lo més atractiu de nou a cert perfil de famílies]*. [MA2] Creu que les famílies no noten ni es preocupen per una manca de projecte d'escola, la reconfiguració per “recuperar” és tan sols una pressió interna.

[MA1] No s'omple no per la localització: trobo que més gent s'apuntaria i faria l'esforç de venir si hi hagués un projecte d'escola més potent, i més arrelat, amb més entitat (comparació constant amb l'altre escola municipal on va treballar).

[DA/CEA] Abans tenien molt bona reputació les escoles municipals. Ella va entrar perquè la mare treballava al CEB i el missatge d'abans era: és el favor d'apuntar-te llistes del Consorci, que les escoles de l'Ajuntament són molt bones, que les cuidem molt, que es coneix tothom, que són molt maques, no?

[MA1] Abans amb la valoració/reputació d'escoles municipals sí que s'interessava gent de fora de la zona... les famílies pagaven menjador... no era escola concertada però com si ho fos, escoles petites, recollides, menús bons... l'Ajuntament posava molts diners. [MA2] Creu que segueix una mica vigent la fama de l'escola que era, la metodologia... la que estan recuperant, fer classes espai lliure,...

[MA1] Atribueix el mal ambient o descohesió entre professorat no tan a l'alumnat més heterogeni sinó al fet que “si no omplés, és perquè la gent no demana aquesta escola”.

12. Demandes familiars d'entrada

[DA/CEA] I en canvi, *[les famílies que abans]* et venien, que ja diem, o sigui, no eren totes autòctones d'aquí, teníem gent de fora, però valoraven el fet de sortir i tenir aire pur i natura i bosc. [MA2] Instal·lacions, pati amb natura.

Perquè us trien? [DA/CEA] El que més l'entorn, molt espai per córrer i saltar *[tema obesitat, diu la directora que s'hi fixa especialment perquè era profe EF]* la gent ho valora. [MA3] Escola a la natura, interessa molt. [DA/CEA] Clar. I tenim gent que sí sí que vol venir aquí, i perquè som una escola petita, que és tot com un moment familiar. [SA] Sobretot els hi agrada l'entorn, quan a portes obertes veuen l'entorn i el pati... pati no de ciment, l'hort. Interior no: aules i passadissos justegen.

[MA3] Trien pel nom (la gent ho associa a una escola pionera, noves pedagogies,...) i per l'horari.

[MΔ2] Jornada intensiva també és un punt important en la tria. A França, Anglaterra,... creu que treballen més així, per això tiren aquí.

Creu que el, projecte crida s'adapten a les necessitats, escolta bastant a les famílies. Com treballem, una línia, s'intenta una manera activa (*creu que sí que hi ha tendència positiva, a diferència dels dubtes dels demés i fins i tot severes crítiques d'altres membres de l'escola*).

[MΔ3] La gent que més s'interessa pel projecte educatiu del centre és la gent local, la gent "del barri".

[SA] A les portes obertes pregunten com treballem, si treballem amb llibres o no, posem deures o no, què fas a la classe... ho expliquem de per sí. [MΔ2] Si fem fitxes, si treballem manipulativament,...

[MΔ1] La majoria que venen aquí perquè busquen una escola que estigui a la muntanya, que es valora que estigui en el medi natural, o dins d'un medi natural. Els nens pujats per l'arbre, juguen a fer cabanes,... (nanos "tot-terreny"). Abans es buscava això.

[MΔ1] Ara hi ha famílies, sobretot nouvingudes, que diuen, "ui, como lo voy a traer aquí", aquí si em queda molt lluny, si no és tal... Llavors trobo que potser ara hi ha menys esforç per portar els nens i nenes a aquesta escola. [MΔ2] Nouvinguts és perquè els hi toca per ràtio (allà on hi hagi menys ràtio), aquesta gent no escull. No entenen ni els hi interessa la història.

Algunes segueixen triant (pensa) per la història que té l'escola. Vistes, recursos que tenim,... famílies europees i autòctones creu que sí, que venen per la idea.

13. Màrqueting escolar, activitats per atraure famílies

[MΔ1] En principi aquesta escola, si s'apretés una mica amb la història, si es fes una mica més de màrqueting, no només treballar sinó que s'ha de fer veure, que es vegi i repercuteixi, si es donés una mica més... Jo crec que si aquí es donés un punt més de vendre una mica més l'escola i recuperar aquest projecte a la vegada d'escola centenària, d'escoles de la República on es treballa sobretot els valors dels infants i això, jo crec que seria una escola més triada. [MΔ2] Creu que sí, que l'escola es dona bastant a conèixer.

Creus que l'escola hauria de fer alguna cosa per atraure cert perfil d'alumnat? [MΔ1] Sí, gent implicada [*perfil socioeconòmic i cultural de la gent implicada, en la immensa majoria, gent de classe mitjana-alta*]. Si el nen o nena ve aquí perquè vol, segurament serà una família més implicada i segurament la motivació serà major.

[MΔ1] Tu pots treballar "amb el que t'arriba" o intentar que "el que t'arribi" sigui un punt més (m'és igual d'on vingui) [*clarament establint preferència per la segona opció*]. *I com pots fer això?* [MΔ1] Recuperar el projecte d'escola i que el professorat parli, faci boca-boca...

[DA/CEΔ] Però llavors tens gent que vol venir a visitar i dius, què t'ensenyo jo? A part que tenim un espai espectacular, un aire lliure espectacular, que veiem aquí que ho hem d'amortitzar més.

I com ho feu, diguéssim, per aconseguir que la gent us triï en primera? [DΔ/CEΔ] Incentivem que si realment ho volen, que ho triïn, perquè si no, hi ha gent que no vol venir aquí, i vosaltres, ostres, si voleu fer l'esforç de venir fins aquí dalt, proveu. Incentivació a que “s’arrisquin”.

[MΔ1] Algo es fa... però trobo... (fan vídeo eh, també portes obertes que les fan alumnes de 6è...). En altres escoles es ven una mica més el projecte de centre en el seu dia a dia. Altres escoles municipals tenen aquest prestigi perquè la gent surt i en parla.

[MΔ2] S’escriuen blogs, tenen un Instagram,... xarxes socials. I com a escola les portes obertes. [MΔ3] Destaca la pàgina web (que serveix de plataforma per comunicar-se i estar informats) i altrament les portes obertes.

Impacte perquè et demanen més, has de mantenir viva la web de l’escola, fotografies, es van fer les portes obertes (a demandes de la famílies: abans no hi havia web escolar, ni PPOO, ni res).

[MΔ1] Altres escoles sí que fan sentir a parlar del seu projecte pedagògic, que en parlen,... llavors la gent et coneix, et pregunten... (dona molta importància a fer-se conèixer).

[DΔ/CEΔ] Què pregunten les famílies de metodologies, projecte pedagògic...? Sí, el que passa és que nosaltres no enganyem que no es pensin això, que som una escola de lliure... Estem com en construcció. Estem en construcció i així ho diem.

[DΔ/CEΔ] Portes obertes: què venem? “No cal vendre’l” l’entorn. [MΔ1] Els mestres no participen de les portes obertes (“no ens ho han demanat”). [SΔ] Fem les portes obertes (en ser preguntada per què fan per donar a conèixer l’escola). Abans feien fora de l’horari lectiu però ara intenten fer en horari lectiu “perquè és més maco” [visitar quan hi ha nens], i que nens/es de 6è facin “volta”, i expliquin, explicar de forma “més real”. [MΔ2] En horari d’escola, que també agrada molt a les famílies [*quines famílies?*].

[DΔ/CEΔ] També pregunten l’ús de pantalles.

I la cuido com puc. I estàs allà pensant com pots fer l’escola millor.

14. Mercat educatiu local i competició entre escoles

Les famílies que us interessen per la vostra escola, quines altres escoles creieu que consideren també? Us ho expliquen o no ho sabeu? [DΔ/CEΔ] Ostres, quina bona pregunta!... no ho saben... [una pública, Font de la Guatlà].

No hi ha gaires que per exemple estiguin entre nosaltres i Π, per proximitat, no. Perquè Π el tenen més com a escola, valen molt bé, està allà dalt, però té molts sords. Això és la més veritat. I té la vessant aquella i... Allà sí que hi va molta gent de fora del barri. Per l’especialitat que té. Gent del barri, d’allà, no ens fem competència en aquest sentit. [SΔ] Creu que la composició i tipus d’escola amb Π és molt similar.

[DΔ/CEΔ] No creu que hi hagi gaire competència territorial perquè estan molt aïllats. “Cada escola sap quin és el seu paper al barri” [reconeixement d’una jerarquia, i de l’assumpció de la mateixa], per exemple les escoles de La Marina saben que no omplen

(gent “ordinària” no s’apunta). No competició, no viu sensació. [MΔ1] Diria que no hi ha competència... bueno amb II no sap si hi ha certa rivalitat... crec que és més des de fora que des de dins (a mi m’és igual). *Però en el sentit de “ens quedem sense cobrir places” i llavors “ens porten alumnat que no tria activament a l’escola”...* [MΔ1] Sí, clar, jo crec que segurament hi ha escoles més triades que d’altres, és a dir, perquè no omplis en un lloc, o sigui que al final que has omplert és que segurament en un altre lloc s’estan llevant tots els primers, o tots els unos, no? *[per tant deixar entendre que, com a mínim, preocupació perquè altres s’estigui “enduent” els “primers”]*.

[DΔ/CEΔ] El fet que les famílies “vulnerables-migrades” triïn escoles de més a prop afavoreix que vingui cert perfil “més elevat”.... sí i no, perquè el Consorci imposa que vinguin certes famílies NESE, generant fins i tot que hagin de venir de molt lluny, no estan contentes *[sembla deixar clar que, en el LEM Poble Sec, ni aquestes famílies NESE ni ells com a escola volen que estar-hi, és una imposició]*. Es tornen en baixes i absentismes, que després s’omplen amb matrícula viva.

Hi ha coordinació i contacte amb les altres escoles del barri, les direccions del districte es reuneixen, de vegades xerrades, es treballen temes concrets,...

[DΔ/CEΔ] I és això, la directa que és Ω sabem que hi ha molta immigració, llavors creiem que no ho sabem si la trien *[creient que no, diria, però s’equivoquen]* no ho sabem.

[MΔ1] Considera que els canvis demogràfics deu ser a totes escoles del LEM per igual, però desconeix. Més a prop per qüestió pràctica encara els hi haurà afectat més... [SΔ] Creu que a les escoles de baix doncs hi ha més immigrants,... factor força geogràfic, perquè ells estan més a dalt, són famílies que busquen que estigui a prop de casa. [MΔ2] Desconeix com fan i com treballen escoles de la zona.

[MΔ1] *[Aquest mestre no problematitza la lògica competitiva, es preocupa per la competitivitat de l’escola i la seva posició en el mercat (que fa que l’alumnat sigui menys desitjat, menys compromès, escola menys triada,... no s’explota suficientment el potencial)]*.

[MΔ2] Ara per ara a nivell de metodologia no la fa res diferent, però clar, on està situada és un privilegi, és el lloc on està.

15. Comportament de les famílies, participació escolar

[DΔ/CEΔ] Els canvis pedagògics o models d’escola arran del canvi de composició de l’alumnat... després també les famílies tenen un neguit, i això amb l’AFI ho parlem bastant nosaltres, de com acollir tota aquesta gent, perquè clar, organitzar una festa, venen els 4 de sempre, no s’implica ningú mai de fora. [SΔ] Preocupació ara per com acollir... no fiscalitzen tant com tenen una visió positiva, aporten. Idea de treballar junts. [MΔ2] Promocionen el català, conviden famílies del barri, fan festes de benvinguda pels de I3,...

[DΔ/CEΔ] De fet, tenim una família, una mare, la mare de la Fàtima, que moltes vegades és com la traductora oficial de les famílies, que ens dona un cop de mà, si han d’omplir papers, no? L’ajut de menjador, no sé què, perquè si no... Però hi ha perquè si no... Però hi ha gent que no... membres de la parella que no veiem mai.

Clar, això difícil... o sigui, no estem acostumats, potser això en altres escoles també ens acostumem, nosaltres estem acostumats a conèixer tots.

El tema dels impagats també ha pujat moltíssim, les sortides són més... De moment no afecta gaire, no? Però dèiem, no? Intentes, doncs, en comptes que vagi monitoratge, anar més mestres per no pagar tant. Tot activitats gratuïtes. anar amb transport públic... [SA] S'ha pujat el nombre d'impagaments, famílies que arriben són més necessitades.

[DA/CEA] Les famílies realment fan un esforç per arribar aquí dalt, perquè la majoria venen a... pujant per les escales d'aquí. També tenim famílies que venen amb el cotxe. Hi ha que venen amb autobús urbà.

Tema pantalles: històricament, les famílies eren "A casa no tinc ni tele, però no en tinc perquè no vull, no perquè no pugui". No vull tenir tele i no vull que utilitzeu cap pantalla ni res. Això també els hem hagut d'anar canviant una mica. A mi em demanen al currículum que a sisè de primària surtin amb una competència digital adquirida.

[MA1] Sensació que les famílies cada vegada participen més. A l'altra escola municipal era una participació i entrega bestial, això aquí no ho he vist. Encara podria haver-hi més implicació i coordinació entre família i escola. [MA2] No nota canvi en darrers quatre anys: escola on famílies participen bastant.

[MA3] Hi ha com 3 grups:

- Els que confien en la teva feina i professionalitat, ajuden
- Els que ho controlen tot, qüestionadors: treballs més superiors, nivells acadèmics, carreres universitàries. Gent de nivell econòmic més elevat. Gent del barri.
- Els que "ni fu ni fa", indiferent

[SA] La participació de famílies considera que en general és positiva.

Tenim molt contacte amb les famílies de l'AFI, envien correus, pregunten coses,... [MA2] molt contenta amb les AFI, molt satisfeta de l'ajuda, participació,...

[DA/CEA] AFI: ara deies, els que estan a l'AFI quasi tots tenen un fill a sisè. *Qui participa? Hi ha una gran diferència amb el perfil de famílies que participa l'AFI?*

[DA/CEA] Claríssimament. I això és una cosa que preocupa tan a nosaltres com a l'AFI. la gent no és soci de l'AFI, llavors no aporta res.

[SA] Hi ha famílies més participatives, que són les famílies d'aquí, que tenen ganes que tot funcioni bé, que dediquen hores... són les que estan a l'AFI. A l'AFI són totes d'aquí, amb alguna que és italiana. Al Consell Escolar són el mateix tipus de famílies. Preocupats perquè el nivell sigui bo.

[MA1] La família que participa més són les més assenyades i motivades, que li importa més. L'AFI seria com captada pel 25% que sí que li interessa, que es motiva, son la que els seus fills venen contents a l'aula... després hi hauria un 50% que "ni fu ni fa".

[DA/CEΔ] També són famílies que, no sé, tinc la sensació, i això ho he parlat abans amb els serveis socials, també, que depèn de la cultura, l'escola és, jo el deixo i marxo i no em... No t'avalis.

Confiança 100% amb l'escola, vosaltres feu la vostra feina 100% i si el renyes no vindrem a dir-te que l'ha renyat. En això sí que dius, perfecte, però fora de l'horari no m'atabalis.

I alguna percepció que podeu tenir de no participen perquè es senten inhibides, potser?

[DA/CEΔ] Sí, per l'idioma. I per què no... No participen en les festes, no venen. [SA] Hi ha famílies que no saben, que “els hi és igual”, i que et deixen fer.

A les reunions de famílies que hem fet ara d'inici de curs, podríem dir que la gran majoria que han vingut és...

I inhibides per les famílies que també participen, pot ser? [DA/CEΔ] Jo crec que no. Jo crec que a més s'està pensant de poder fer... Estan mirant, estan preocupats i intenten... Ja, incorporar-nos. Els delegats de classe, de famílies, els delegats de cada classe, puguin, quan hi ha alguna família que entra nova, poder fer com un acolliment i dir... Mira, no sé... [no deixen de reconèixer que no saben].

Diríeu que les famílies del centre comparteixen amb altres espais fora de l'escola?

[DA/CEΔ] A l'una sí. A l'altra no. Al bar d'aquí. Però, què es troben? És que sempre són els mateixos. Quan recullen quatre nens, sobretot ara que fa el dia, es queden allà, juguen al parc, estan a les taules, a vegades munten pícnic, no sé, fan... Però són els d'aquí. Sí força relació... excepte aquestes famílies que no es vinculen gens. [MA1] Mateix. Quan la cultura es diferent: “jo els agafo i me'ls emporto a casa”. A vegades és un tema cultural que és normal, barrera lingüística,...

Famílies en dos blocs molt separats. Tampoc es fan intervencions per millorar la situació. Ho justifica així: “no és el mateix si tinc cinc fills, no sé si podré donar sopar avui a casa i tinc 30 anys, que si la família té un fill, tenen 43 anys i tot és més estructurat. [SA] Moltes vegades hi ha famílies que sempre venen i famílies que mai venen. [MA2] Els nouvinguts gairebé mai participen (*ho justifica, “és lògic”*)

[DA/CEΔ] Però els costa molt, i els hi diuen, eh? Vull dir, no és allò que no s'enteren, no, els hi diuen, però no participen. Però perquè és l'únic, llavors realment sí que fan guetos entre ells. Famílies implicades fan recordatoris, perquè tothom estigui al cas.

[DA/CEΔ] Jo crec que no entenen, hi ha procedències que no acaben d'entendre el fet de comunitat i que bé li aniria al teu fill o filla a fora d'escola estar jugant...

I a la inversa, si ara per exemple, parlàveu de famílies que potser no tenen un interès molt directe cap al que passa a l'escola, passa al revés, amb les famílies d'aquí que potser, diguéssim, tenen moltes preguntes, moltes demandes... [DA/CEΔ] Massa, i tot, també, clar. I algunes són molt punyents. [MA3] Des del 2000 ha canviat molt: abans el professor teníem un estatus, pares confiaven. Ara es senten bastant qüestionats, gent d'un altre sector i qüestiona forma de treballar, corregir,... al metge no el qüestionen! Exemple de

cal·ligrafia, que es va deixar de fer perquè 2-3 famílies deien que els seus infants ja ho sabien fer, i s'avorrien. I es va deixar de fer.

[MΔ1] Contrast entre famílies. Amb les famílies en general bé. Hi ha algunes que molt bé, que s'apunten a tot, que venen contentes [*valora especialment participació i interès de les famílies*], i ho notes en els nens... [MΔ2] intel·lectualment tenen un nivell més potent.

[MΔ1] I després altres famílies que passen, que van a exigir certes coses, que els hi has de dir “escolta, te n'adones que això és una escola pública?”. Amb alguna família ha passat... aquestes famílies “són més d'aquí que de fora”. [MΔ2] Famílies que no arriben a pensar, perquè no conèixer la matèria, no dona perquè et pugués fer preguntes... es fixen que no hi hagi molta fitxa,... [MΔ3] Volen transformar l'escola al seu antull... però és el que és, anem millorant però no podem fer “una escola a la carta”, no és un restaurant això! “La meva filla no vol deures, el meu sí, la meva lectura no perquè per la nit no li agrada,...”.

Hi ha alguns que es salten tots els passos i van directament al CEB, inspecció, i es queixen d'una professora que potser posa molts deures...

Ara has de mesurar el que dius, com corregeixes,... els professors ens sentim qüestionats constantment, fa 25 anys no era així.

Volem saber en tot moment el que es seus fills fan o deixen de fer. “Crec que si es pogués estarien encantats de que hi haguessin càmeres a les aules, i dir ‘mira el meu bebè’, que ja té una edat però com és fill únic el tracten com si fos així”.

en general les famílies de fora no participen molt (“Et posem aquí perquè no hi havia lloc allà” + situació econòmica, no saber si han de tornar al seu país, canviar de barri perquè pujarà el lloguer, en no tenir situació estable no s'impliquen tant en l'escola).

[MΔ1] Pakistan, per exemple, potser no s'enteraran gaire, però acostumen a ser bastant disciplinats i educats. Sud-Amèrica també normalment ho son. Però després hi ha famílies més d'aquí o altres països que dius “pots parar?” i et diuen “perquè al meu fill se'l renya”,...

[DA/CEΔ] Tot i així, feia un parèntesi, crec que el canvi de direcció ha suavitzat. Jo que vaig estar a l'any de traspàs, per dir-ho d'una manera, jo veia famílies que intentaven... [crec que volí dir canviar ells l'escola]. Jo crec que ens estan donant el vot de confiança ara mateix. I l'AFI ens ho ha dit, que es veu un canvi positiu. [SΔ] Tenim una AFI molt activa. Ara ja “no pressionen tant” perquè veuen que estem provant de fer canvis (ho diuen directora i secretària). Hi ha hagut anys que segons qui hi havia a l'AFI trobaves un perfil més controlador. [MΔ2] AFI ho fa molt bé, organitza.... [MΔ3] S'apunta “la gent que li importa”, i no com si fos un “pàrquing de nens” [*canvia d'idioma per deixar entendre que els implicats són catalanoparlants*]

[SΔ] Hi va haver canvi de membres de l'AFI en unes eleccions, i va entrar famílies més dialogants, perfil més tranquil i positiu.

AFI anterior era molt més crítica, anaves a les reunions i hi havia conflictes... encara hi són, mantenen demandes per altres canals però ja no tenen tant poder.

AFI porta activitats extraescolars, les festes,... organitzen ells. Fan alguns tallers, recullen diners pel viatge del final de curs. També tenen varies comissions (abús sexual, inclusiva -alumnes NESE-, migdia i alguna més).

[DA/CEΔ] Hi havia una barrera molt gran des d'escola a famílies que no deixaven... Les famílies es volen posar dins, es volen posar dins, es volien posar dins [*cert intrusisme i tancament per part de l'anterior direcció*]. [MA1] Això ha anat en augment... per la sobreprotecció (no saben treballar la frustració, se'ls donen moltes més coses, més exigent amb el professorat,...). És una part de la població només eh? Però es nota en els alumnes, no hi ha molts però hi ha més. [MA2] Cada vegada costa una mica més pel fet que tenen els fills com "en una bombolla".

[DA/CEΔ] I nosaltres el que hem fet és obrir en moments puntuals portes a les famílies, amb festivitats i tot això, fer més coses de cara a famílies perquè elles puguin participar i entrar. I llavors aquest canvi, jo crec que això ho han agraït les famílies. [SA] Van incorporant a les famílies,... hi ha alguns conflictes més puntuals.

[*en moment de canvi, diria que la nova direcció ha vist en les famílies CM implicades un aliat de resistència, que se sentin valorats i es quedin, que contribueixin*]

[DA/CEΔ] Fem un concert de Nadal. Llavors, super, macarrònic, eh? Aquí la pista, ni micros, ni cadires, res, eh? crec que tenen una esperança en nosaltres. Sí, clar. Estem fent petits canvis per obrir, per fer comunitat, perquè tots participem.

Quin és el tipus de demandes que rebeu per part d'aquest perfil de família més activa?

[DA/CEΔ] Fem públiques al Consell Escolar les dades de les competències bàsiques i els va preocupar molt aquest any, donant les explicacions de l'anàlisi de dir que 14 criatures es van anar incorporant i era a partir de quart fins a sisè, quinze o catorze. . [SA] Preocupació per competències, sí. [MA2] Fitxes no. Al Consell escolar es preocupen molt, famílies que es preocupen, per les competències, els resultats acadèmics.

[DA/CEΔ] Però també tenim famílies que a la reunió pregunten i quins són els objectius de no sé què, saps? I qui vigila el pati? I quantes persones esteu vigilant? Com esteu organitzats? I dius, bueno, no sé, vols venir tu a vigilar? Perquè ens fas un favor, saps?

[MA3] Alguna va proposar fer un chill-out, amb veles i tot... molt perillós. Ells proposen, però de vegades se'ls hi va... no es paren a pensar que portem 25 nens.

[DA/CEΔ] O, com ateneu alguna alumna que potser té alguna dificultat i quina atenció li esteu donant i què, no sé què. Que jo no estava a la direcció, però jo crec que sí. Jo crec que sí que s'ha accentuat. "Tothom té una necessitat específica". Perquè ara és molt...

Llavors les famílies són molt... també s'ho saben algunes, no? I llavors ho lluiten molt, però no tenim els recursos. O sigui, tenim 15 hores de vetlladora. Ah, i quantes li toquen al meu fill?

Tenim famílies que dominen el tema, per exemple, nosaltres tenim unes famílies que fa 5 anys que ens demanen qui és la coordinadora de benestar emocional i convivència. 5 cursos, quan aquí encara no sabíem ni que existia, però perquè s'havia llegit el decret del Ministerio, perquè això era d'Espanya, i sabia que allà marcava... I clar, tu deies... Qui m'està parlant? Me'n recordo que ho deia, no? que era la que l'escrivien abans, dient... És que m'estava dient una cosa, que sí, té raó, però a mi ningú m'ha dit que he de posar la figura aquesta, no?

I vull dir que tenim famílies potents, que en plan, vigilem perquè a la que puguin, si no, ras. [MΔ2] Sempre hi ha família que es pensa que sap molt més que tu... però si abordes bé el tema i expliques bé, no hi ha en general problema.

[DA/CEΔ] Els que venen són bastant extrems, els que participen. Perquè són els que els preocupa al final. i volen resultats i que nosaltres som així amb els nostres fills i les coses dels nostres fills al final. [MΔ2] Nosaltres també els hi enviem cada divendres un resum del que s'ha fet, i això els hi agrada.

[DA/CEΔ] I per exemple, les famílies si s'han de queixar d'un mestre en concret si queixen fan una carta i s'ajunten i fan primer direcció, i si cal el consorci, vull dir que... I si hi ha una mestra que creuen que està parlant massa alt durant les classes, doncs t'ho faran saber, que crida molt aquella mestra i... Vull dir que... Déu-n'hi-do. Però sí que ja tenim aquest perfil i ja...

I altres que diuen: si li has de fotre un clatellot, li pegues, saps? I dius, bueno, no ho faré.

Les famílies es preocupen pels diferents ritmes d'aprenentatge? [DA/CEΔ] En general no... perquè normalment... La barreja de classes sí. Sí, però normalment quan fas divisió de grups, si és la meitat, no és per nivells, no és per els bons i els dolents. [MΔ2] Sí, però que també creu que com a mestre has de saber abordar. No tenim una formació suficient, ha d'haver iniciativa del mestres. Famílies es preocupen però som transparents.

Tendim a baixar al nivell més baix, però hem de fer lo contrari: els nens “que tiren” que pugui créixer. Sinó no avancem mai.

Famílies més actives sí que es preocupen més, però jo els hi explico que si el nen tira el repte que li proposaré serà cada vegada major, més que a l'altre nen que potser em treu un 2.

16. Relació escola-famílies

[DA/CEΔ] Ara hem engegat amb Òmnium a veure si s'apuntin a fer classes de català, perquè també notem que la figura masculina de les famílies s'ha corregit el castellà, però les dones, la figura femenina, res, zero. I llavors venen a buscar el nen, vols dir-los alguna cosa i tens feina.

[MΔ2] Algunes barreres comunicatives amb l'idioma. [DA/CEΔ] I algun mediador lingüístic, sí, tenim un telèfon, tenim entrevistes com a tres amb el traductor, funciona super bé. Això ens ha salvat bastant. S'ajuden, es coneixen, alguna família que traspasa informació.

I com és la relació de les famílies amb els docents, amb els mestres? [DΔ/CEΔ] Jo crec que és bona i propera. [SΔ] Hi ha de tot, però en general bé. Demanen entrevista i sempre acollim. [MΔ2] Creu que és bastant bona, nivell de comunicació bo. A I3 les famílies entren i es comuniquen. Mail, agenda, oral,... entrevistes, famílies.

[MΔ1] Amb els intrusius ell en particular no acostuma a tenir gaires problemes (EF), perquè veuen que ell es curra les classes, que intenta donar bon rotllo, que surten contents.... aquests pares no s'hi fiquen. Però algun cas ha tingut, de ficar-se perquè el fill tenia TDH (família molt sobreprotectora)... però ell es va posar propositiu i es van calmar. Es vol atendre aquestes famílies sense distincions: [MΔ3] “val, fem el web, però no perquè només aparegui el que a tu t'interessa del teu fill, sinó el que fem tots a l'escola” *[havent de negociar que els canvis no siguin sols per ells]*

[MΔ1] També diu que el fet de no ser tutor també li estalvia els principals maldecaps.

La resta de professorat sí que ho porta malament (l'intrusisme) perquè al final dificulta la seva feina.