



DESEGREGACIÓ EN ACCIÓ

Revertir situacions de segregació escolar i vetllar per l'equitat educativa. El cas de l'aliança Magnet entre l'Institut Moisès Broggi i el MACBA

Treball de Fi de Màster en Polítiques Socials i Acció Comunitària

Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP)

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Curs 2020-2021

Autora: Guida Martínez Guasch

Tutora: Laura Capdevila Jericó

Barcelona, juny de 2021



Índex

1. Introducció i justificació del tema	1
2. Estat de la qüestió	2
2.1. Objecte d'estudi	2
3. Preguntes i objectius d'investigació	4
4. Fonamentació teòrica	5
4.1. L'educació com un element de tensió política.....	5
4.2. Les desigualtats educatives: factors d'exclusió educativa	6
4.2.1. Per què és important la igualtat d'oportunitats educativa	9
4.3. La segregació escolar	11
4.3.1. Origen de la segregació escolar i nocions conceptuals	11
4.3.2. Causes i conseqüències de la segregació escolar.....	12
4.3.3. Quin és l'estat de segregació escolar a Catalunya, Barcelona, i districte de Sant Martí?	17
4.4. El programa Magnet: iniciativa per l'equitat educativa	18
4.4.1. Aliança Magnet: Institut Moisès Broggi i MACBA	21
5. Proposta metodològica	23
5.1. Paradigma de la investigació i enfocament de la recerca	23
5.2. Selecció dels actors.....	23
5.3. Instruments i tècniques de recollida d'informació	26
6. Síntesi, anàlisi i interpretació de la informació recollida	27
6.1. Sobre l'impacte del programa Magnet	28
6.2. Integració i diversitat com a principis rectors del programa	39
6.3. Debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats que presenta el programa Magnet.....	42
7. Conclusions	44
8. Bibliografia	47
9. Annexos	53
10. Agraïments.....	73

No es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, es necesario que sean justas. Y si no lo son, deben ser "reformadas o abolidas".

John Rawls, 1971

No seamos inocentes.

La segregación no es un efecto colateral indeseado producto de inocentes políticas educativas que solo buscan mejorar la calidad de la educación. La segregación escolar es un acto consciente y deliberado de opresión –en el sentido de Iris Marion Young (2011)– por el cual los grupos que ostentan el poder separan, excluyen y marginan a colectivos minoritarios, impidiéndoles, de esta forma, recibir una enseñanza de calidad. Sin esta concepción de segregación como ejercicio de poder, no estamos captando la verdadera magnitud de la segregación escolar, ni seremos capaces de comprenderla, ni podremos rearmarnos para luchar contra ella.

Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido, 2020

Resum

Aquesta investigació estudia l'experiència d'innovació pedagògica de l'Institut Moisès Broggi, situat al barri Camp de l'Arpa del Clot de Barcelona, com a centre Magnet en aliança amb el Museu d'Art Contemporani de Barcelona. S'hi exposa la rellevància del fenomen estructural de la segregació escolar, generadora de desigualtats i exclusió educativa, que cronifica l'estratificació social. S'incideix en l'origen de la segregació, les causes i conseqüències que se'n deriven i l'estat actual a Catalunya, Barcelona i districte de Sant Martí. També es presenta la importància de garantir la igualtat d'oportunitats educativa a tot l'alumnat des d'un enfocament efectiu i no merament formal o meritocràtic. A través de la proposta metodològica qualitativa es dona resposta a les preguntes i objectius d'investigació, centrant l'anàlisi en tres qüestions clau: l'impacte del programa Magnet a l'Institut Moisès Broggi amb relació als quatre objectius estratègics propis del programa; l'aplicació pràctica dels principis d'integració i diversitat, trets distintius del programa; i per últim, l'exposició de les debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats del cas d'estudi. El propòsit és posar en diàleg les mirades del professorat, les famílies i els estudiants sobre les diverses qüestions seleccionades. El treball culmina amb la discussió i les conclusions que s'extreuen de tot el procés d'anàlisi.

Paraules clau: Segregació escolar, desigualtats educatives, magnet schools, programa Magnet, equitat educativa.

Resumen

Esta investigación estudia la experiencia de innovación pedagógica del Instituto Moisès Broggi, situado en el barrio Camp de l'Arpa de Barcelona, como centro Magnet en alianza con el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. Se expone la relevancia del fenómeno estructural de la segregación escolar, generadora de desigualdades y exclusión educativa, que cronifica la estratificación social. Se incide en el origen de la segregación, las causas y consecuencias que se derivan y el estado actual en Cataluña, Barcelona y distrito de Sant Martí. También se presenta la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades educativa a todo el alumnado desde un enfoque efectivo y no meramente formal o meritocrático. A través de la propuesta metodológica cualitativa se da respuesta a las preguntas y objetivos de investigación, centrando el análisis en tres cuestiones clave: el impacto del programa Magnet en el Instituto Moisès Broggi con relación a los cuatro objetivos estratégicos propios del programa; la aplicación práctica de los principios de integración y diversidad, rasgos distintivos del programa; y por último, la exposición de las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades del caso de estudio. El propósito es poner en

diálogo las miradas del profesorado, las familias y los estudiantes sobre las diversas cuestiones seleccionadas. El trabajo culmina con la discusión y las conclusiones que se extraen de todo el proceso de análisis.

Palabras clave: Segregación escolar, desigualdades educativas, magnet schools, programa Magnet, equidad educativa.

Abstract

This research studies the pedagogical innovation experience of the Institut Moisès Broggi, located in the Camp de l'Arpa neighbourhood of Barcelona, as a Magnet centre in alliance with the Museum of Contemporary Art in Barcelona. It exposes the relevance of the structural phenomenon of school segregation, generating inequalities and educational exclusion, which makes social stratification chronic. It emphasises the origin of segregation, the causes and consequences of it and the current status in Catalonia, Barcelona and Sant Martí district. It is also important to ensure equal educational opportunities for all students from an effective, not merely formal or meritocratic approach. The qualitative methodological proposal provides answers to questions and research objectives, focusing the analysis on three key topics: the impact of the Magnet program at the Institut Moisès Broggi on the four strategic objectives of the program; the practical application of the principles of integration and diversity, distinctive features of the program; and, finally, the exposure of weaknesses, strengths, threats and opportunities of the case of study. The aim is to bring into dialogue the views of teachers, families and students on the various selected issues. The work culminates in the discussion and conclusions drawn from the entire analysis process.

Keywords: School segregation, educational inequalities, magnet schools, Magnet program, school equity.

1. Introducció i justificació del tema

Aquest Treball Final de Màster se centra en la temàtica de la segregació escolar i les desigualtats educatives per un interès i preocupació tant professional com personal. L'any passat em vaig graduar en pedagogia, on em vaig submergir en els processos educatius i el món de l'educació en general, i van aparèixer noves preguntes i curiositats. Una d'aquestes era el programa Magnet, que el vaig descobrir fa tres anys a les jornades Museus i Educació que organitza el Museu Marítim de Barcelona on convidaven Roser Argemí, coordinadora del projecte, juntament amb dues altres ponents. La segregació escolar és una realitat palpable que necessita la voluntat de tota la comunitat educativa, social i política per ser revertida i disminuir les desigualtats que se'n deriven. És una problemàtica educativa encara no resolta de forta preocupació actual, en certa manera controvertida i de debat amb molts interrogants per desxifrar, i que compta amb una llarga trajectòria¹.

Aquest treball presenta una clara orientació pràctica perquè es centra en l'estudi de cas de la implementació i l'impacte del programa Magnet a l'Institut Moisès Broggi amb la intenció de mostrar la realitat transformadora que ha viscut, tot posant en diàleg les mirades dels diferents agents de la comunitat educativa: professorat, alumnat i famílies.

¹ Aquest any s'ha organitzat el tercer curs anual de les Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya (AFFAC) entorn a la segregació escolar. S'ha comptat amb la presència de dotze ponents de diferents disciplines per abordar la temàtica des de diferents mirades.

2. Estat de la qüestió

L'informe *Estat i evolució de la segregació escolar a Catalunya* elaborat per la Fundació Bofill (2020) alerta que “es pot situar Catalunya com el segon territori més segregat després de Madrid a nivell estatal i el vuitè país més segregat de la Unió Europea” (p.5)². Per tant, es tracta d'una problemàtica actual i preocupant que cal combatre per garantir el dret a l'educació en igualtat d'oportunitats, tal com recull la Convenció de les Nacions Unides dels drets de l'infant i la legislació en matèria d'educació (Síndic de Greuges, 2019). A més, diverses publicacions de la Fundació Jaume Bofill, l'estudi de Bonal i Cuevas (2018), així com alguns informes (Síndic de Greuges, 2016) assenyalen que els nivells de segregació escolar a l'educació primària i secundària són superiors als indicadors de segregació urbana i que qui en surt més malparat és aquell alumnat més desfavorit, quan justament és qui necessita més atenció educativa.

El fenomen de la segregació escolar es construeix a partir de diversos elements que són font de desigualtats, i que en aquest treball s'aborden: el capital cultural i educatiu de les famílies, la classe social, l'origen ètnic, la pobresa material i la vulnerabilitat emocional, entre d'altres (Montes, 2020). S'evidencia, doncs, que es tracta d'un assumpte complex que avui dia persisteix i que necessita una resposta urgent i efectiva, ja que l'estat de segregació escolar a Catalunya s'ha mantingut estable entre el 2008 i 2014, i en l'actualitat no es percep cap millora (Síndic de Greuges, 2016).

2.1. Objecte d'estudi

L'objecte d'estudi d'aquest treball és el programa Magnet, una iniciativa impulsada per la Fundació Bofill que neix l'any 2013 a Catalunya inspirada en les Magnet Schools dels Estats Units. Aquest programa posa el focus en equilibrar la composició social d'aquells centres segregats a través de la innovació educativa i la desestigmatització socialment atribuïda, per caminar cap a l'equitat i l'èxit educatiu. La iniciativa es concreta en un projecte pedagògic innovador, de qualitat i atractiu que es vertebrava a través de centres d'interès i projectes dissenyats conjuntament amb una institució de caràcter científic, cultural, de recerca, etc.

Per tal de fer abastable la recerca, s'ha acotat treballar en profunditat la realitat de l'Institut Moisès Broggi, situat al barri El Camp de l'Arpa del Clot, i el seu procés per l'aliança Magnet amb el Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA). S'ha escollit aquest centre educatiu perquè és l'únic

² En referència a la segregació per nivell econòmic de les famílies. La Fundació Bofill alerta que a l'hora de situar Catalunya en un escenari comparat són les úniques dades disponibles.

institut que va formar part de la fase pilot (curs 2013-2014), ja que la tònica general de centres que hi participen són principalment de primària, i també per la forta estigmatització i la mala imatge que tenia l'Institut entre la gent del barri, degut a repetits conflictes i enfrontaments succeïts per la zona escolar (aquest punt es desenvolupa més extensament en l'apartat 6.4.1.).

El districte de Sant Martí, on està situat l'Institut Moisès Broggi, és el quart amb més segregació escolar dels deu districtes de Barcelona pel que fa al percentatge d'estrangers als centres educatius (Oliveres, Rodríguez i Puente, 2019). La dada de dissimilitud per raó d'origen no determina l'estat de segregació escolar perquè hi influeixen molts altres factors, però és una informació rellevant per conèixer la composició social del barri i “ens fa veure quins municipis tenen més camí per recórrer, ja sigui per les seves condicions pròpies o pels mecanismes d'escolarització equilibrada disponibles” (Fundació Bofill, 2020, p.8).

3. Preguntes i objectius d'investigació

A continuació es detallen les dues **preguntes d'investigació**, a les quals s'intentarà donar resposta al final de la recerca:

- Els programes d'innovació educativa són eines efectives que capgiren la composició social dels centres educatius i garanteixen l'equitat educativa a tothom?
- Quin impacte ha tingut l'aliança Magnet de l'Institut Moisès Broggi amb el MACBA per revertir la situació de segregació escolar del centre?

Aquest treball es vertebrà sobre dos **objectius fonamentals**, que guien tot el procés d'investigació:

- Valorar en quina mesura s'han assolit els quatre objectius estratègics del programa Magnet a l'Institut Moisès Broggi.
- Analitzar en profunditat la implementació i l'impacte del projecte a l'Institut Moisès Broggi per identificar debilitats, fortaleeses, amenaces i oportunitats al llarg del procés.

4. Fonamentació teòrica

Les temàtiques que s'aborden en aquest Treball Final de Màster són la segregació escolar i les desigualtats educatives, dos fenòmens estructurals complexos que es retroalimenten i que són difícils de redirigir si s'emmarquen únicament dins del terreny educatiu perquè elements com el capital econòmic i cultural tenen un gran impacte en l'activitat formativa; Parra i Besalú (2021) defensen que "l'educació és un factor necessari (però no suficient) perquè tothom gaudeixi d'una igualtat real d'oportunitats" (p.70). En aquest mateix sentit, Bourdieu i Passeron (1977) ja apuntaven a través de la teoria de la reproducció cultural i social, que les institucions escolars en si mateixes són motors de desigualtats i contribueixen a legitimar l'estructura social hegemònica, reproduint les relacions de classe, exercint violència simbòlica pedagògica i difonent el discurs de les classes dominants. El punt de partida de les famílies és desigual pel que fa al capital cultural i la relació amb l'educació primera, i s'afegeix el context del quasi-mercat educatiu on es satisfan demandes de famílies que volen conservar la seva posició social. La Fundació Bofill (2020) alerta que en contextos de crisi i precarietat econòmica, l'educació es converteix en un bé posicional, ja que es busca la manera de distingir-se socialment a través d'altres fonts (capital cultural, simbòlic, social...).

4.1. L'educació com un element de tensió política

A l'article 27 de la constitució espanyola (art. 27 CE) s'inclou el dret universal a l'educació. El problema, segons León (2021), és l'ambigüitat de la redacció perquè es genera l'espai suficient per a la coexistència de diferents visions sobre com ha de ser un sistema educatiu nacional, fet que permet que l'educació sigui, en efecte, un element de tensió política. Un clar exemple es veu reflectit en els programes dels partits polítics, que tant els més progressistes com els de caràcter conservador i fins i tot els d'ultradreta, inclouen el concepte *igualtat d'oportunitats educativa*. Aquesta constant ideologització de les institucions educatives, pròpia del nostre país, així com la problemàtica que suposa polititzar l'educació provoquen una manca d'espai per generar i aplicar estratègies a llarg termini. Per fer front a la segregació escolar es necessiten acords sociopolítics amplis i el convenciment que és una qüestió prioritària per la majoria dels agents educatius i la ciutadania; "és responsabilitat tant de la comunitat educativa dels municipis com dels partits polítics de l'oposició" (Fundació Bofill, 2020, p.31).

Des de la publicació de la constitució del 78 (CE, 1978) fins l'actualitat, s'han aplicat en matèria educativa set lleis diferents subjectes al poder polític dominant, de caràcter més progressiu o restrictiu (vegeu taula 1). En totes les legislatures han existit tres principals tensions: el pes de

l'ensenyament religiós, el disseny i lloc que ocupa l'escola concertada -d'origen religiós- en el sistema educatiu i els equilibris competencials. Recentment s'ha aprovat una nova llei d'educació que modifica l'anterior de 2006 (LOMLOE, 2020), que recull algunes actuacions per lluitar contra la segregació escolar, però no es defineix el concepte³. El Govern d'Espanya (2020) assenyalava alguns propòsits: la distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) en els centres escolars, la simplificació de criteris d'admissió d'alumnat per una major equitat educativa, l'establiment d'àrees d'escolarització segons la proximitat geogràfica vetllant per una composició social heterogènia en els centres, l'eliminació de l'escolarització diferenciada per sexes en aquells centres sostinguts amb fons públic i l'eliminació d'activitats complementàries de caràcter estable dins l'horari escolar -evitant així la discriminació per raons econòmiques-, entre d'altres.

Taula 1. Lleis d'educació de l'Estat espanyol i el seu contingut



Año	Ley	Contenido	PP	PSOE	IU/UP	PANE izquierda*	CiU	PNV	CC
1985	LODE	Progresivo	-	+	+	+	+	-	
1990	LOGSE	Progresivo	-	+	+	+	+	+	
1995	LOPEG	-	-	+	-	-	+	+	-
2002	LOCE	Restrictivo	+	-	-	-	-	-	+
2005	LOE	Progresivo	-	+	+	+	+	+	+
2013	LOMCE	Restrictivo	+	-	-	-	-		-
2020	LOMLOE	Progresivo	-	+	+	+	+	-	-

* ERC, CiU, BNG, HB, EHB y Cha



Font: León (2021).

En conclusió, León (2021) exposa que davant d'un panorama sociopolític polaritzat i amb fortes tensions, és difícil establir consensos cap a polítiques públiques més redistributives, i assenyalava que dos dels elements que ho dificulten són la diversitat i la desigualtat.

4.2. Les desigualtats educatives: factors d'exclusió educativa

En aquest apartat, primerament es definirà el concepte de desigualtats educatives i s'explicarà la incidència que exerceixen, en matèria educativa, sobre els tres eixos estructurals. S'abordarà tenint en compte la seva multidimensionalitat i la presència que tenen durant tota la cadena de producció

³ Gasull (2021) afirma que el concepte de segregació escolar jurídicament no existeix (vegeu apartat 4.3.1.) perquè en cap document legal es treballa ni es defineix el concepte. Hi ha una manca de conceptualització i de redacció d'indicadors, únicament s'explicita que s'ha de fer front a la segregació escolar.

educativa. Més endavant, es presentarà la importància de la igualtat d'oportunitats educativa com un principi de justícia social i s'analitzarà des de tres enfocaments.

En totes les societats existeixen desigualtats educatives i socials que s'han anat transformant al llarg de la història segons els impactes de la política educativa i, per tant, són inherents a qualsevol societat. Segons Tarabini (2017), la desigualtat és un constructe social, no natural, que afecta a grups socials concrets; per tant, “no només es poden transformar, sinó que han d'estar al centre de tota acció política que no es conformi amb la reproducció dels paràmetres de desigualtat social contemporanis” (p.15). Montes (2020) defineix les desigualtats com aquelles diferències injustes relacionades amb variables estructurals, que en educació s'expressen a través de tres eixos: la classe, el gènere i l'origen ètnic.

El factor clau que determina la vulnerabilitat educativa és la classe social de les famílies, aquest primer eix de desigualtat és el que genera amb major diferència exclusió social (Parra i Besalú, 2021). L'eix de classe, atenent les diferències socioeconòmiques i culturals, afecta sobretot en l'autoimatge i en l'exigència d'encaixar amb la imatge construïda sobre l'estudiant idíl·lic i excel·lent (Tarabini, Jacoviks i Montes, 2017). Pel que fa a l'exclusió educativa segons el gènere, les alumnes estan molt més vinculades a la participació escolar i a mantenir una bona relació amb els docents; el fet de destacar acadèmicament és ben rebut per les seves iguals. En canvi, si aquesta mateixa situació es presenta en un cercle d'alumnes, es tendeix a la sanció entre el grup d'iguals perquè hi ha una forta inclinació en adoptar comportaments disruptius. Aquests patrons de comportaments segons el gènere són generalitzats, tot i que en minories ètniques com la gitana hi poden haver diferències.

És important que el professorat no legítimi i normalitzi aquestes actituds i no actuï de manera diferenciada segons el gènere (Tarabini, Jacoviks i Montes, 2017). Per últim, l'eix d'exclusió educativa segons l'origen ètnic influeix d'una o altra manera segons si són migrants de primera generació, on les dificultats es relacionen amb les trajectòries de vida personals, familiars, culturals o escolars; o bé de segona generació, amb problemàtiques generades per elements familiars i culturals, relacionats amb la dinàmica escolar i política educativa (Tarabini, Jacoviks i Montes, 2017). En ambdós casos la falta de referents, de vinculació amb el contingut pedagògic -elaborat des d'una mirada eurocèntrica i androcèntrica- i de referències als seus costums, evidencien la manca de reconeixement i la necessitat d'assimilació: “más que cuestionarse el orden escolar, se juzga su capacidad de saber adaptarse a él” (Alcaraz, 2010 a Tarabini, Jacovkis i Montes, 2017, p.17).

En el món educatiu, Montes (2020) situa les desigualtats que es produeixen i reproduïxen dins de la cadena de producció educativa en tres moments concrets:

Les desigualtats en l'accés. Està relacionat amb les diferències d'oportunitats per accedir a l'escolarització, per tant, generen segregació escolar i exclusió educativa; un terme introduït a Espanya per Juan Manuel Escudero, entesa com "el proceso acumulativo que lleva a un acceso desigual a ciertos contenidos, experiencias y aprendizajes escolares (esenciales)" (Escudero, 2005 a Tarabini, Jacovkis i Montes, 2017, p.6). Tant en les polítiques educatives com en el discurs reflexiu, la segregació escolar i el fracàs i l'abandonament escolar s'han concebut com dos fenòmens aïllats i desconnectats entre si quan, davant de la complexitat educativa, caldria analitzar-los com una unitat per fer front als processos d'exclusió i segregació escolar. A més, l'exclusió educativa s'encarrega d'individualitzar el fracàs o l'abandonament escolar, associant la falta d'esforç i sacrifici al resultat d'una experiència educativa *fallida*. Aquesta visió meritocràtica remet a una falsa idea d'igualtat d'oportunitats i de punts de partida (aquest punt es desenvolupa més extensament en l'apartat 6.2.1.) afirmant que certs alumnes no les estan aprofitant i que la seva conseqüència merescuda és no aconseguir l'èxit (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2017). Per altra banda, Mediavilla (2013 a Tarabini i Bonal, 2016) assenyalava la correlació significativa entre l'accés a beques escolars i la continuïtat en l'ensenyament d'estudis post obligatoris.

Les desigualtats en el procés. Són els anomenats *efectes push* (mecanismes interns propis del sistema educatiu que generen exclusió), factors explicatius i rellevants dins de la lluita contra el fracàs i l'abandonament escolar prematur que, a Catalunya es situa entorn el 19% (Idescat, 2019). Els dispositius d'atenció a la diversitat que agrupen l'alumnat per nivells segons les capacitats són un exemple d'organització interna excloent, que influeix en les experiències i relacions quotidianes a l'escola, així com en les expectatives educatives. Tarabini (2016) assenyalava el poder excloent que exerceix aquesta pràctica pedagògica, tant per part del mateix alumnat degut a l'entorn que l'envolta i que se l'ha assignat com a propi, on hi manquen exemples d'èxit educatiu, com per part dels docents a través de les expectatives que projecten i els judicis escolars que emeten sobre el grup (reforç de rols, estereotipació, prejudicis, estigmatització...). Aquest conjunt de pràctiques i discursos excloents afirmen la no neutralitat del sistema educatiu, i són clares reproduccions de la desigualtat pedagògica de les institucions educatives i de la pràctica professional. A més, en els grups de baix nivell hi ha una clara tendència a centrar els esforços en el control del comportament de l'alumnat més que en el propi procés d'aprenentatge, on hi predominen metodologies memorístiques que no susciten gens l'interès (Tarabini, 2016).

Les desigualtats en els resultats. Fa referència a la diferència de qualificacions segons el perfil de l'alumnat i la seva situació econòmica, social, cultural, familiar, etc. Tenen incidència en l'adquisició de competències i en les trajectòries personals, més enllà de l'àmbit educatiu afecta perjudicialment en els processos de cohesió social i incideixen en les oportunitats socials i laborals de l'alumnat més vulnerable (Schütz y Wössmann, 2006; Green et al., 2003 a Tarabini i Bonal, 2016). El nivell socioeconòmic de l'alumnat és el factor decisiu que condiciona el rendiment acadèmic i els resultats escolars, degut a l'àmbit familiar i per les característiques pròpies de la dinàmica escolar i curricular. S'ha demostrat que l'alumnat d'origen estranger que hagi cursat educació infantil presentarà un avantatge equivalent a un any acadèmic respecte d'aquell alumnat estranger que no hagi estat escolaritzat abans dels 6 anys (OECD, 2015; Santín y Sicilia, 2015 a Tarabini i Bonal, 2016). Per altra banda, també hi ha clares diferències en els resultats acadèmics entre l'alumnat autòcton i d'un altre origen, com demostren les proves avaluatives de PISA (2012 a Tarabini i Bonal, 2016): "La diferencia de puntuación en matemáticas entre el alumnado autóctono e inmigrante es de 52 puntos, mientras que en el conjunto de países de la OCDE es de 34 (PISA 2012). Si se tiene en cuenta el impacto del nivel socioeconómico en el rendimiento, esta diferencia se reduce a 36 puntos" (p.17).

En conclusió, la multidimensió de la desigualtat educativa marca la inclusió o exclusió d'una persona en el sistema educatiu perquè es construeix en base a la *normalitat*, establint i imposant valoracions i judicis sobre què és l'èxit educatiu i què es considera ser un bon estudiant, perpetuant i reproduint així l'ordre escolar i l'estructura social desigual (Tarabini, Jacovkis i Montes, 2017). Es dona cobertura a les classes dominants i s'exclou a les subalternes, que no comparteixen ni l'entorn, ni la cultura, ni els referents, i on la pràctica docent està basada en un ideal d'alumne concret dins d'una institució educativa que congela i cronifica l'estratificació social.

4.2.1. Per què és important la igualtat d'oportunitats educativa

Garantir la igualtat d'oportunitats educativa (IdOE) és una qüestió de justícia social i equitat educativa. Barragué (2021) l'analitza des de tres punts de vista diferents:

Enfocament formal de la IdOE. És la versió tradicional de concebre la igualtat d'oportunitats, tal com es recull a l'article 14 de la constitució espanyola (art.14 CE), que defensa el principi de la no discriminació per factors o adscripcions personals com ara l'ètnia, l'orientació sexual, creences religioses, etc. El problema és que deixa de banda les circumstàncies socials i resulta compatible amb la segregació escolar; en aquest sentit, Blanco i Nel-lo (2019) alerten sobre l'impacte del fenomen *zone effects* (efectes de zona), que té lloc en major o menor mesura a totes les metròpolis, que

evidencien l'estreta relació del territori on es viu amb l'estil de vida, les oportunitats educatives, laborals i professionals, etc. En un món amb desigualtat social, la població de renda alta sempre tindrà més llibertat de decisió amb relació al seu assentament perquè aquell territori serà dotat de bons equipaments i recursos; en contraposició als ciutadans amb una renda més baixa, que no podran gaudir d'aquesta capacitat de tria i es veuran limitats dins d'unes àrees urbanes inferiors, tant pel que fa a nivell d'equipaments com al preu de l'habitatge i la qualitat de l'entorn territorial.

Enfocament meritocràtic de la IdOE. L'únic factor moralment rellevant que justifica les desigualtats és l'esforç. En el context educatiu, el mèrit habitualment es mesura segons criteris d'accés, test d'aptitud, expedient acadèmic i exàmens; per tant, Barragué (2021) afirma que la primera limitació d'aquest enfocament és que el mèrit és endogen a l'educació. La segona és la falta d'objectivitat en el concepte de mèrit o esforç, ja que no existeix cap definició que no depengui de la nostra cosmovisió; i per últim, l'edat a partir de la qual es pot començar a fer ús de l'esforç com a unitat de mesura, ja que prendria cert sentit en l'etapa d'adolescència però no en edats primerenques.

Enfocament real o efectiu de la IdOE. És el que aspira a eliminar els efectes de la classe social i econòmica, seguint l'ideal marxista de la societat sense classes, sobre els assoliments educatius de l'alumnat. La limitació crítica que presenta aquesta mirada és la dificultat de determinar quines desigualtats educatives es deuen al nostre esforç i quines responen a factors arbitraris.

Responent la pregunta d'aquest subapartat, existeixen tres motius forts per defensar fermament la igualtat d'oportunitats educativa. En primer lloc, pel seu valor intrínsec i instrumental. Pels individus hi ha una correlació entre els nivells educatius i els ingressos, sent un barem de referència social per projectar quin futur es tindrà en el mercat laboral i en les trajectòries vitals i personals. Això es tradueix a escala social amb l'augment del PIB i amb l'evidència que l'augment d'assoliments educatius corresponen a societats més crítiques i participatives (Barragué, 2021). A més, desenvolupar capacitats i destreses educatives és una font d'enriquiment personal amb independència de la riquesa o del nivell de benestar que pugui generar; al final s'adquireixen habilitats productives. En segon lloc perquè la igualtat d'oportunitats educativa de qualitat és un recurs escàs degut a comparar permanentment l'educació amb valors promitjos, és a dir, valors aconseguits per altres països amb una realitat social, política, econòmica i cultural diferent a la que s'està mesurant. Finalment, perquè en la igualtat d'oportunitats educativa el paper de l'Estat és clau dins de la política pública. Partint del fet que l'ensenyament és un dret i un deure, l'Estat té l'obligació i la responsabilitat de proveir de recursos les famílies per educar als seus fills. Per tant, l'educació pública és independent de la classe social: "La educación es la política con mayor

capacidad de influencia sobre la gente, lo que a su vez la convierte en, seguramente, la función más importante del Estado” (Barragué, 2021, p.15).

4.3. La segregació escolar

A continuació se centrarà l’atenció en la segregació escolar i es farà una breu explicació de l’origen, es plantejaran algunes aproximacions conceptuals, s’explicaran les causes i conseqüències que se’n deriven i finalment es mostrarà el panorama i l’estat de la segregació escolar a Catalunya, a Barcelona, i més concretament al districte de Sant Martí, on es durà a terme l’estudi de cas.

4.3.1. Origen de la segregació escolar i nocions conceptuals

La segregació s’origina als Estats Units a l’any 1898. L’existència d’espais públics i de serveis destinats exclusivament a les persones afroamericanes, com ara les escoles per a blancs i per a negres o els autobusos diferenciats pel color de pell, evidenciaven el fort caràcter exclouent i segregador de l’època. La discriminació i segregació racial es va il·legalitzar l’any 1954, arran del cas *Brown v. Board of Education*⁴ i el cas *Griffin v. Prince Edward County*⁵, que va tenir lloc deu anys més tard (Martínez-Garrido, 2021). La llei no es va complir fins els anys seixanta, quan van aparèixer altres tipus de segregació com l’ètnica o l’escolar, i va ser aquest mateix any quan, des del Tribunal Suprem dels Estats Units i els estats federals, es va impulsar la creació d’un pla en contra de la segregació racial que pretenia elaborar lleis per acabar amb l’educació segregada per raça. Les escoles Magnet, nascudes als anys setanta (vegeu apartat 4.4, on es desenvolupa més extensament) eren finançades per aquest pla i donaven resposta a les ordres dels tribunals: enderrocar la segregació racial i escolar (Tarabini, 2013). Pel que fa a la segregació escolar en relació amb el nivell socioeconòmic de les famílies, no es van dur a terme investigacions fins arribats als anys vuitanta.

A l’igual que les desigualtats, la segregació pot ser abordada des de diferents aspectes: per característiques socioeconòmiques i culturals, per l’origen ètnic, segons el rendiment acadèmic previ... Moltes de les definicions que s’han construït al llarg de la història sobre la segregació fan referència a la separació o distribució desigual de certs grups socials en l’espai físic, atenent la seva posició, valor i poder socialment atribuït. Aquest treball es limita a l’estudi del fenomen de la segregació escolar que, es nodreix dels progressos i estudis duts a terme dins del camp de la

⁴ “La demanda que presentó el padre de Lina Brown en contra la inadmisión del colegio por ser de raza negra supuso la revolución más importante desde el punto de vista jurídico en la situación de los negros en los EE.UU”. Font: <https://www.globalpoliticsandlaw.com/2018/03/28/brown/>

⁵ “El Tribunal Supremo anuló las subvenciones que las autoridades de un Condado de Virginia habían otorgado a los colegios privados (tras cerrar los colegios públicos para evitar que se juntaran blancos y negros). Ello condujo a que el Tribunal autorizase a los jueces federales a reasignar recursos con el fin de volver a abrir los colegios públicos”. Font: <https://www.globalpoliticsandlaw.com/2018/03/28/brown/>

segregació espacial o residencial realitzats des de la sociologia i l'economia (Burgess, 1928; Miller, 1927 a Martínez-Garrido, 2021); un fet que evidencia que la segregació escolar no és exclusivament una problemàtica educativa, sinó que té a veure amb el model de societat que es construeix.

La segregació escolar és un element essencial de desigualtat i un dels principals factors explicatius d'aquesta perquè obstaculitza assolir una verdadera igualtat d'oportunitats. Ens acollim a la definició que presenten Bonal i Cuevas (2018), que és també la base conceptual sobre la qual treballa el programa Magnet (2020, §1.1):

La distribució desigual de l'alumnat entre els centres educatius d'un territori. Aquest fet provoca que alguns centres tinguin un percentatge d'alumnat d'origen immigrant o amb necessitats socioeconòmiques per sobre del que hi ha al seu territori. La composició desequilibrada d'aquests centres fa que sovint siguin poc desitjats per moltes famílies del seu entorn i, per tant, aquest desequilibri s'aguditzi any rere any (p.3).

Seguint en aquesta línia, Gasull (2021) defensa que a Espanya i Catalunya segregar està permès i és totalment legal degut a la falta de treball conceptual i jurídic; ni la Constitució Espanyola ni la Llei d'educació 2009 defineixen la segregació escolar, així com tampoc el nou decret d'admissió que neix del Pacte contra la segregació escolar (Síndic de Greuges, 2019). L'article 53 de la Constitució Espanyola (art. 53 CE) és el que més s'aproxima a una conceptualització del fenomen, tot i que es limita a descriure dues circumstàncies precises, sense incloure indicadors; per tant, no hi ha cap disposició legal i jurídica que prohibeixi la segregació escolar, però sí que expressi la voluntat de combatre-la. Davant d'aquest desemparament de protecció legal, s'evidencia que l'equitat no és un dret.

4.3.2. Causes i conseqüències de la segregació escolar

Com s'ha anat justificant, la segregació escolar depèn de molts elements variables i externs al sistema educatiu, fet que provoca que sigui un fenomen complex d'abordar i que requereixi voluntat política i mesures eficients des de diferents esferes (urbana, social, cultural...) que no facilitin l'exclusió social (Bonal, 2017 a Martínez Garrido, 2021).

Algunes de les **causes** més determinants de la segregació escolar que s'emmarquen dins l'abast de les polítiques educatives són l'existència d'instituts bilingües, la jornada escolar única en contraposició a la jornada partida, la passivitat i falta de col·laboració d'alguns centres educatius i els interessos de les famílies per preservar la posició social, entre d'altres. Totes generen tensió educativa i accentuen les desigualtats, però a continuació s'explicaran en detall quatre de les causes més significatives que estan en el punt de mira del debat actual educatiu.

Baixa despesa pública en educació. El Síndic de Greuges (2008) alerta que el nivell de despesa pública en educació a Catalunya encara dista considerablement respecte a la mitjana estatal i europea. Les dades provisionals de 2017 (últimes dades disponibles per fer la comparativa) sobre el PIB extretes d'Idescat (2020) indiquen que Espanya se situa al 4,20%, la Unió Europea 0.44 punts per damunt d'aquesta i Catalunya tan sols arriba al 3,62%: en la disposició final segona de la LEC (lleí núm. 5422, 2009) s'establí que la xifra mínima a vuit anys vista -2017- havia de ser del 6% del PIB. En contextos de crisi i múltiples retallades en educació, l'ensenyament privat és l'únic que ha persistit inalterat pel que fa a la despesa pública corresponent (Bonal, Tarabini i Verger, 2015).

En conclusió, les dades evidencien que a Catalunya hi ha dèficit d'inversió pública en educació, un factor que no facilita revertir la situació de segregació escolar i que qüestiona el compliment de la gratuïtat de l'ensenyament. Catalunya compta amb un sistema educatiu amb escassetat de recursos i reptes educatius complexos, i ja fa temps que diverses organitzacions i associacions educatives, com aFFaC (les Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya) o USTEC (Unió Sindical de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament de Catalunya), exigeixen un augment de la inversió en educació; Gasull (2021 a Aznar, 2021) puntualitza que aquesta pujada de recursos ha d'anar acompanyada de l'aposta per l'educació pública perquè el problema rau en el model del sistema educatiu: "Tot i l'anunci que el pressupost del 2020 era el més alt de la història, podem comprovar que la despesa per alumne s'ha reduït un 22,3% respecte de l'any anterior, mentre que la despesa en concerts educatius va augmentar en gairebé 85 milions d'euros" (§2). Aquestes paraules enllacen amb la següent causa, sobre l'existència de la doble xarxa educativa i les pràctiques que se'n deriven.

Foment de l'educació privada i pràctiques encobertes de l'educació concertada. La política educativa tendeix a apostar per l'educació privada, UNICEF (2015) advertia fa més de deu anys que la situació a Espanya era greu i necessitava mesures urgents per ser revertida:

Como promedio, el 46% de los recursos empleados en la educación pública en los países de bajos ingresos beneficia directamente al 10% de los estudiantes más instruidos. En los países de renta mediana y baja la cifra es del 26%. Este desequilibrio favorece desproporcionadamente a los niños de los hogares más ricos que normalmente alcanzan los niveles más altos de la educación (§2).

Aquesta realitat provoca que l'educació pública estigui en estat d'infrafinançament. El 68% de l'alumnat en situació de vulnerabilitat està escolaritzat a l'escola pública (Llabina i Gutiérrez, 2021) i és qui més en pateix les conseqüències perquè rep 18 vegades menys recursos públics que aquell de

classe mitjana-alta (UNICEF, 2015). Per altra banda, tot i que les escoles concertades haurien d'actuar com a centres públics pel que fa als criteris d'admissió d'alumnat, es duen a terme pràctiques encobertes com ara el pagament de quotes, on Catalunya és la comunitat autònoma amb una diferència més alta entre la quota més elevada que es demana (950€) i la més baixa (75€) (Garlic B2B, 2020), o la selecció del perfil d'alumnat. L'estudi de Martínez de Lafuente (2019) demostra les actituds discriminatòries i racistes que pateixen algunes famílies al voler escolaritzar els fills a centres concertats; per exemple, s'anima a la no matrícula de l'alumnat amb certes necessitats i discapacitats, així com de l'alumnat d'origen romanès que, concretament, té el 50% menys de probabilitats de ser acceptat al centre en comparació a l'alumnat amb nom espanyol i el 12% menys de rebre resposta per correu electrònic que aquelles famílies amb noms de cultura peninsular. Totes aquestes dinàmiques provoquen que la xarxa pública escolaritzi tres vegades més alumnat estranger en comparació al sector privat (Síndic de Greuges, 2008), però no es pot caure en la generalització i etiquetar els centres privats de falta d'implicació amb l'escolarització de l'alumnat d'origen migrant, així com concebre l'escola pública com l'única institució que respon a les seves necessitats educatives.

Lliure elecció de centre. Aquest factor, que per la majoria d'especialistes és considerat un principi neoliberal, mercantilitza l'educació perquè se sustenta en els drets de mercat i despolititza els drets socials. A més, és una política autonòmica que fomenta la competència entre centres i prioritza les persones en funció del capital econòmic i del que poden aportar al mercat, que s'acaba reflectint en la cultura escolar: la competència, l'eficàcia i la comparació constant. Gasull (2021) afirma que és impossible garantir la diversitat educativa per a tothom:

No ens estem adonant que el dret individual a l'educació implica entendre que l'educació és un dret col·lectiu, i, només garantint el dret a l'educació de forma col·lectiva, podem satisfer aquest dret de forma individual (§9).

En aquest sentit, l'elecció de centre no representa en cap cas un dret fonamental (la llibertat religiosa i moral estan garantides a l'educació pública), sinó que és una vulneració de l'article 9.2 de la Constitució Espanyola⁶ perquè l'educació es converteix en un bé posicional on l'objectiu és autodiscriminar-se o discriminar algú altre -normalment minories i col·lectius vulnerables-. En definitiva, l'administració pública manté el principi d'elecció de centre i alhora defensa combatre la segregació escolar, quan es tracta de dues qüestions difícils de conciliar entre si.

⁶ "Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social" (art. 9.2. CE).

Criteris i condicions d'escolarització excloents. Tenint en compte la triple xarxa escolar existent i les dinàmiques pròpies de cada titularitat, es planteja la problemàtica de la desproporció de les places vacants entre els diferents centres educatius, sent en els més vulnerables o considerats de màxima complexitat on es concentra la majoria de llocs disponibles (Síndic de Greuges, 2008). Aspectes com la gestió de la matrícula viva; la manca de qualitat en les instal·lacions dels centres, dotades de condicions materials precàries; o l'autodescarte d'escoles per part de les famílies, influeixen en la demanda d'escolarització, i el Síndic de Greuges (2016) denuncia que els criteris d'oferta i demanda educativa són font de desigualtat. Per exemple, una de les pràctiques més recurrents és assignar l'alumnat que realitza la preinscripció fora de termini -la majoria és alumnat vulnerable- en aquells centres on hi ha places vacants, sense tenir en consideració les NESE (necessitats específiques de suport educatiu) o el grau de vulnerabilitat de l'alumne; per tant, s'agreuja la situació de segregació escolar. Segurola (2021) recull les dades del curs 2018-2019 on el 40% de l'alumnat que es va escolaritzar a primària en període de matrícula viva va ser assignat en centres de màxima complexitat, que representen el 20% de centres de primària de Catalunya.

El nou decret d'admissió (decret núm. 8344, 2021), una de les mesures contemplades en el Pacte contra la segregació escolar (Síndic de Greuges, 2019) aprovada al 16 de febrer de 2021 pel Govern de la Generalitat de Catalunya, neix per posar fi a aquestes pràctiques de gestió educativa i proposa diverses mesures per equilibrar la situació de desigualtat entre centres i vetllar per una admissió més equitativa i justa (vegeu resum, annex 1). Tot i així, és un decret que no està recolzat pel 66% de la comunitat educativa i que ha rebut queixes per part de les famílies; des d'aFFaC es qüestiona la seva eficàcia per fer front a la segregació escolar i es considera que és una mesura que es limita a afavorir més els centres privats-concertats (Llabina i Gutiérrez, 2021). És interessant recordar l'aportació de Tomasevski (Bonal i Tarabini, 2012), que proposa els indicadors de les 4A per avaluar si els sistemes educatius garanteixen el dret a l'educació: programació de l'oferta (availability), de l'accessibilitat (accessibility), de la qualitat acceptable (acceptability) i de l'adaptació a les necessitats personals de l'alumnat (adaptability). Per tant, qualsevol manca en aquests criteris és una clara vulneració del dret universal a l'educació; cal ampliar la mirada i anar més enllà de la programació escolar de places, tal com proposa el nou decret d'admissió.

Algunes de les **conseqüències** que genera la segregació escolar s'han entrevist a partir de les causes. Organismes com el Síndic de Greuges o la Fundació Bofill, assenyalen que té incidència tant a escala personal com social, econòmica, laboral, cultural... Sobretot deixa empremta en els processos de

cohesió social i en l'escolarització equilibrada que, tal com queda escrit en el Pacte contra la segregació escolar (Síndic de Greuges, 2019), és difícil desplegar els principis que estableix la LEC de manera compensada; és a dir, defensar l'equitat i inclusió escolar alhora que es permet la lliure elecció de centre.

La segregació escolar té efectes en tota la comunitat educativa; estudiants, docents i famílies, i també en el conjunt de la societat. En relació amb els estudiants, incideix en el rendiment acadèmic, en l'autoestima, en les expectatives properes sobre el seu futur acadèmic i en l'empobriment de l'experiència educativa, pel que fa a l'adquisició d'habilitats transversals, aprenentatge intercultural, convivència enriquidora des d'un punt de vista plural, etc. En aquesta línia, la identitat es construeix sempre de manera relacional de tal manera que el grup d'iguals és una peça clau, i quan es concentra una composició social determinada a un centre educatiu es fomenten uns models d'organització molt concrets que repercuteixen en l'autoimatge personal, els reptes de futur i les oportunitats educatives de l'alumnat (Tarabini, 2017). Reprenent la qüestió de les expectatives, aquestes són un factor de desigualtat que recau també sobre el professorat, on l'anomenat efecte Pigmalión, que consisteix a projectar unes (falses) expectatives sobre els educands condicionades pel perfil del centre educatiu i de l'alumnat escolaritzat, configura uns imaginaris col·lectius ficticis basats en prejudicis i estigmes que no afavoreixen el creixement personal i, per extensió, social. En aquest sentit, Ibarra (2007) expressa que “de la educación dependen los imaginarios de progreso colectivo y la construcción simbólica del bienestar social y político” (p.5). A més, les polítiques d'incentivació al professorat i la inestabilitat del claustre i l'alumnat en els centres altament segregats tampoc ajuden a desenvolupar una bona tasca educativa continuada ni a forjar un vincle educatiu i emocional fort (Tarabini, 2013).

A nivell comunitari, la creació d'etiquetes socials i estigmes territorials provoca que en certs entorns i barris s'estableixin dinàmiques d'exclusió urbana i escolar, amb centres educatius amb poca demanda i amb dificultat de treballar aspectes com la integració social, lingüística i cultural. Per tant, la segregació escolar genera un resultat col·lectiu que promou l'exclusió social interferint en l'efectivitat de les polítiques educatives que s'impulsen per abordar la vulnerabilitat. Des d'una mirada holística, la segregació escolar empitjora els resultats globals del sistema i comporta efectes econòmics negatius, ja que la inversió en educació no es tradueix en un impacte social positiu (Fundació Bofill, 2020).

4.3.3. Quin és l'estat de segregació escolar a Catalunya, Barcelona, i districte de Sant Martí?

En aquest apartat s'exposa breument l'estat de segregació escolar a Catalunya, i més específicament a Barcelona. També es mostren algunes dades del panorama escolar del districte de Sant Martí de Barcelona, per tal de contextualitzar la realitat on es durà a terme l'estudi de cas: a l'Institut Moisès Broggi situat al barri El Camp de l'Arpa del Clot.

En primer lloc, Murillo i Martínez-Garrido (2018) assenyalen que el sistema educatiu espanyol d'educació secundària és un dels més segregats de la Unió Europea, un factor explicatiu del dèficit en l'accés a l'educació post obligatòria, ja que l'abandonament escolar prematur es concentra en els grups socials més desfavorits, la majoria dels quals tenen experiències educatives de fracàs escolar (Bonal i Tarabini, 2012). A nivell estatal, Catalunya és la segona comunitat autònoma més segregada, seguida de Madrid, i el vuitè país que més segrega de la Unió Europea. La Fundació Bofill (2020) alerta que "de les 6.203.060 persones que viuen als municipis de més de 10.000 habitants de Catalunya, el 87,26% ho fa en un municipi amb segregació escolar alta o molt alta" (p.7). Tenint en compte que existeix una correlació entre indicadors de segregació escolar i indicadors de benestar i malestar social, aquesta dada permet elaborar una imatge mental sobre la realitat que es viu a Catalunya en relació a la segregació escolar, una realitat molt estesa que genera una forta amenaça per la consecució de l'equitat educativa, la igualtat d'oportunitats, la justícia social, l'escolarització equilibrada i la convivència intercultural, entre d'altres.

De mediana, els nivells actuals de segregació escolar a Barcelona, segons les últimes dades disponibles (curs 2018/2019), es situen en 0.44 punts a primària i 0.35 a secundària; en ambdós casos, les dues etapes educatives superen els punts de mediana que indiquen un alt nivell de segregació escolar (0.30 punts a primària i 0.20 a secundària), fet que evidencia l'emergència de la situació, que porta cronificada i estable des del 2005 (Síndic de Greuges, 2008). A tot això se li suma un estat creixent i molt elevat de concentració d'alumnat estranger en determinats centres, amb casos superiors al 75%; una realitat que referma l'existència de *centres gueto*. El volum d'alumnat nouvingut escolaritzat es suavitza, en comparació a l'any 2000-2004 (vegeu taula 2), quan es vivia en un moment de màxim creixement i on l'índex de segregació tendia a la baixa, un succés que desmenteix el tòpic que el flux migratori determina l'estat de segregació escolar (Síndic de Greuges, 2008).

Taula 2. Resum de l'evolució de la segregació escolar a Catalunya

Període	Fluxos migratoris	Segregació	Concentració	Guetització
Final de la dècada dels 90	Poca intensitat	Creixent, alta	Estancada, baixa	Poca intensitat
2000-2004	Creixement elevat	Decreixent	Creixent, mitjana	Extensió, creixement elevat
2005 fins al moment actual	Atenuació	Estancada, alta	Creixent, alta	Consolidació

Font: Síndic de Greuges (2008).

El Síndic de Greuges (2008) ja apuntava que la situació de segregació escolar era més present dins dels districtes (76,9%) que entre els districtes (23,1%) i que afectava més dins de les xarxes pública-privada (60,7%) que entre les xarxes (39,3%); una realitat que es manté a dia d'avui i que afecta amb diferència als centres públics. Actualment a Barcelona, aquests no arriben a la meitat de l'alumnat (42,5% d'escolarització de 3-16 anys) i els concertats la sobrepassen (55,6%, i privats 1,9%) (CEB, 2019). Concretament, en el districte de Sant Martí⁷ hi ha escolaritzats 7.477 alumnes en l'etapa de secundària, aproximadament un 60% en centres públics i un 40% en centres privats-concertats. La xifra total d'alumnat escolaritzat en l'etapa de secundària a Barcelona és de 57.065 (últimes dades disponibles, any 2018-2019), sent el barri de Sant Martí el tercer que acull més alumnat (CEB, 2019).

4.4. El programa Magnet: iniciativa per l'equitat educativa

El programa Magnet és una iniciativa que es va engegar a Catalunya l'any 2013, liderada per la Fundació Bofill i en col·laboració amb el Departament d'Ensenyament, l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB i la Diputació de Barcelona, inspirada en les Magnet Schools dels Estats Units sorgides als anys setanta, que abordaven la qüestió de l'extrema segregació racial dins dels centres educatius. Sent aquesta la seva raó de ser, un dels objectius prioritaris era diversificar i heterogeneïtzar la composició social dels centres sense la implementació de cap política pública que obligués les famílies a escolaritzar els fills a un centre educatiu determinat (Tarabini, 2013). Aquest és un punt fort del programa Magnet perquè, a través de la innovació pedagògica, es pot establir un vincle entre la dessegregació i la llibertat d'elecció de centre, els dos principis vertebradors del programa, de tal manera que ha estat defensat per un ampli ventall d'enfocaments polítics que, en certa manera, han permès catalogar aquesta iniciativa com un programa de país (Fundació Bofill, 2013).

El propòsit era crear magnetisme amb les famílies i generar-los una atracció potent per l'oferta educativa i el projecte pedagògic Magnet, incitant a l'ingrés voluntari al centre. S'ha de tenir en

⁷ Sant Martí és un districte que agrupa 10 barris i que compta amb 2 llars d'infants, 31 escoles, 14 instituts, 1 centre d'educació especial, 1 escola oficial d'idiomes i 5 centres d'adults (CEB, 2019).

compte que la descentralització del sistema educatiu nord-americà juntament amb l'alta autonomia dels districtes per aplicar les polítiques educatives, provoca que cada *magnet school* sigui particular. Als anys noranta es va produir un gran canvi de paradigma dins del món educatiu nord-americà i la funció inicial dels centres Magnet es va veure alterat: ja no es perseguia la dessegregació, sinó que interessava aconseguir uns alts resultats acadèmics. Aquest canvi de perspectiva va ser causat per l'aboliment del pla contra la segregació racial per part dels tribunals i la introducció de proves de selecció i altres mecanismes generadors de desigualtat en els centres Magnet (Tarabini, 2013).

Per tant, la retirada dels tribunals per acabar amb la segregació racial va generar espai perquè la lliure elecció no regulada (ja que des d'aquell moment no es permetia, per exemple, la reserva de places escolars) tendís cap a l'estratificació social i resegregació. Tarabini (2013) comenta que l'opció ideal per no caure en el manteniment de la posició social és el sorteig de places entre tot l'alumnat interessat en el programa Magnet. Aquest nou model d'escola pública nord-americana sorgida als anys noranta s'anomena escoles *charter*, i representa una amenaça pels centres Magnet per no defensar ni articular cap mecanisme d'integració i dessegregació, mantenint únicament la lliure elecció de centre i afegint nous criteris generadors de desigualtat (proves d'accés, reglament específic, transport escolar no gratuït...). L'aparició d'aquest nou model escolar va provocar que en molts districtes disminuïssin dràsticament els índexs d'integració escolar a causa de la fugida de les famílies blanques de nivell socioeconòmic i cultural alt a escoles *charter*.

La creació d'escoles Magnet a Catalunya es va dur a terme seguint el model nord-americà i respectant els tres principis bàsics: dessegregació, llibertat d'elecció i innovació pedagògica per garantir l'excel·lència i l'equitat educativa. La finalitat, doncs, és afrontar les causes de la segregació escolar a través de fer atractives les propostes educatives d'aquelles escoles i instituts amb poca demanda, establint connexions amb institucions de caràcter científic, cultural, de recerca, etc. per capgirar positivament el projecte pedagògic de centre, ara singular i suggestiu, amb encant per a la gent del barri. El Consorci d'Educació de Barcelona (2019) l'inclou com un dels serveis d'acompanyament intensiu a les escoles i instituts amb caràcter transformador i d'innovació educativa per a l'equivalència dels centres perquè pretén incidir en la composició social d'aquests i vetllar per l'èxit educatiu de tothom.

Tarabini concreta els **objectius estratègics** del programa Magnet a la ponència de la Fundació Bofill (2019). Són quatre aspectes que es tenen en compte a l'hora d'avaluar l'impacte de la fase pilot i l'efectivitat del programa:

- Generar canvis en el model pedagògic, organitzatiu i curricular.
- Augmentar la corresponsabilitat educativa.
- Heterogeneitzar la composició social del centre.
- Afavorir la participació de les famílies i millorar l'experiència educativa de l'alumnat.

Per assolir els objectius proposats, els centres Magnet presenten alguns **trets distintius** en comparació a altres projectes educatius (De la Cerda, 2016; Tarabini, 2013; Tarabini, Montes i Parcerisa, 2018):

Especificitat gràcies al partenariat: L'aliança amb la institució partner és el factor imant que permet atraure les famílies i diversificar la demanda. Per dotar aquesta iniciativa de sentit és imprescindible que hi hagi un reconeixement d'expertesa entre les dues parts, confiança en el projecte i ganes de treballar col·laborativament en aquest procés d'aprenentatge mutu. Els centres Magnet treballen a partir d'un centre d'interès que interrelaciona els camps de coneixement per generar un aprenentatge significatiu, adaptat a les necessitats i exigències del món actual. Per tant, es produeixen modificacions en la cultura escolar i en l'activitat pedagògica, curricular i organitzativa, així com en la metodologia d'ensenyament aprenentatge. És essencial que l'aliança partner mostri el suport institucional al centre participant i es comprometi a facilitar-li els recursos necessaris.

Integració: És un principi rector del programa i present des de l'origen de les escoles Magnet. Aquestes no funcionen per proves de selecció d'alumnat, sinó per criteris justos d'accés; tot i que d'uns anys cap aquí algunes escoles Magnet han aplicat proves d'admissió que han estat fortament criticades per atemptar en contra de l'escola per a tothom i afavorir la resegregació.

Diversitat: És un tret essencial perquè està estretament relacionat amb el propòsit de garantir una real distribució equilibrada de l'alumnat als centres. L'objectiu és diversificar la composició social del centre atraient les famílies blanques de classe mitjana-alta a centres amb forta segregació educativa que, amb la participació en el programa Magnet, transformaran el projecte pedagògic a la recerca de la qualitat i la innovació. Ferrer (2013 a Tarabini, 2013) afirma que hi ha motius per apostar per aquest model d'escola perquè estudis internacionals proven que països amb centres heterogenis obtenen millors puntuacions en el rendiment escolar, el que evidencia que aquests no venen determinats per la classe social o el nivell socioeconòmic i cultural de les famílies.

Compromís del professorat. Visió comunitària i de corresponsabilitat educativa: El primer ingredient perquè un centre Magnet funcioni és que el seu claustre confii en el projecte. Per això, l'equip docent rep formacions juntament amb la institució partner i es visiten els diferents espais físics on es durà a terme l'activitat d'aprenentatge. Ara bé, assolir l'èxit educatiu no sols recau en els docents, sinó en el compromís de tota la comunitat educativa, la ciutadania i l'administració pública que, a través d'interrelacions i corresponsabilitats, treballen col·laborativament per revertir dinàmiques segregadores.

Implicació i participació de les famílies del projecte. Per dotar de sentit la proposta s'han de destinar molts esforços en dissenyar un bon pla de comunicació amb estratègies concretes que informin i donin a conèixer la iniciativa a les famílies, per tal de visibilitzar-la dins del barri i augmentar la seva presència, mostrant un apropament a la ciutadania i facilitant la comprensió integral del projecte, pel que fa a les seves tasques i funcions.

Avaluació i cerca de la millora continua: Els centres Magnet neixen vinculats en un programa d'avaluació que avança en base les experiències i evidències quotidianes basades en un recull de dades i intercanvis reflexius, potenciant els elements que funcionen i reforçant els possibles punts febles. Per tant, es tracta d'un programa flexible que s'adapta a les necessitats d'aprenentatge de tot l'alumnat i a la singularitat de cada centre.

4.4.1. Aliança Magnet: Institut Moisès Broggi i MACBA

L'estudi de cas que ens ocupa és l'Institut Moisès Broggi, situat al barri El Camp de l'Arpa del Clot del districte de Sant Martí. Dues dades contextuais a tenir en compte (últimes dades disponibles, any 2019), són que el 19,1% de la població del barri és estrangera i que el 60% de l'alumnat de 3 a 16 anys està escolaritzat fora del barri, una xifra que al pas dels anys s'ha anat incrementant lleugerament (Ajuntament de Barcelona, 2020).

Pel que fa a l'Institut Moisès Broggi, es va fundar amb el nom d'Institut Sant Josep de Calassanç, la parròquia del barri, però al juny del 2011 es va decidir canviar per l'actual i reorientar l'activitat educativa: pretenia esdevenir un institut referent en l'etapa educativa postobligatòria i millorar la qualitat pedagògica atenent les necessitats de l'entorn, més que la quantitat de l'oferta educativa (CEB, 2011). Aquest últim aspecte és important perquè arran d'algunes incidències i situacions violentes, el centre havia agafat mal renom.

Deu anys més tard es va dur a terme la fase pilot del Programa Magnet a Catalunya, que té una durada de quatre anys, on va participar l'Institut Moisès Broggi formant aliança amb el MACBA, el Museu d'Art Contemporani de Barcelona. Es va seguir tot el procés de creació, construcció i consolidació de l'aliança Magnet (vegeu annex 2) per tirar endavant el projecte, que fins ara continua en funcionament. Al 2013, l'àrea artística va ser l'eix vertebrador del currículum, que s'organitza per projectes artístics d'innovació, en els quals s'hi dediquen quatre hores setmanals de treball, acompanyat per tres o quatre docents. En el cas de 1r de l'ESO, el curs concret on es situa aquest estudi de cas, es va treballar sobre el retrat al 1r trimestre, on es posen en relleu aspectes com la introspecció i el descobriment de la pròpia personalitat; sobre l'Institut al 2n trimestre, on es tractaven les característiques singulars de l'Institut; i l'entorn al 3r trimestre, on s'aprofundia en la descoberta del barri. Aquests tres centres d'interès connectaven les disciplines de plàstica, ciències socials i català (matèries troncales), i de manera més implícita es treballaven les ciències naturals, les matemàtiques i la tutoria (Institut Moisès Broggi, 2015).

En definitiva, aquesta nova manera de treballar promou la capacitat crítica de l'entorn que habitem, situa l'aprenentatge a partir de la pròpia experiència i socialitza aquest coneixement amb el grup d'iguals, dels quals s'aprèn col·laborativament (Fundació Bofill, 2016). L'aprenentatge vivencial que s'experimenta a l'Institut és semblant al que s'ofereix als museus, les institucions pioneres en generar processos d'innovació educativa i desenvolupar la capacitat creativa a través de l'oferta educativa i cultural composta per exposicions, activitats i tallers, entre d'altres. A diferència dels centres escolars, no es regeixen per un currículum tancat i tenen més llibertat pel que fa a la planificació de projectes, dos elements que els atorga un gran poder de transformació i inspiració i els converteix en impulsors del canvi educatiu. Per tant, en l'opinió de González López (2016), els museus han de ser els grans aliats dels centres escolars per reconciliar la forta connexió que existeix entre la cultura i l'educació i facilitar ambients d'aprenentatge emocional, plens de convivència i col·laboració.

5. Proposta metodològica

A continuació es detalla el marc metodològic de la recerca: el paradigma on s'inscriu la investigació i l'enfocament que adopta; la selecció dels actors, els criteris que s'han tingut en compte i el perfil de cada un d'aquests; i per últim, els instruments i tècniques que s'han emprat per obtenir les dades i dur a terme l'anàlisi posterior i l'extracció de conclusions.

5.1. Paradigma de la investigació i enfocament de la recerca

Aquest treball segueix un mètode de recerca aplicat centrat en l'estudi de cas, més específicament es tracta d'un estudi intrínsec (Stake, 1998) perquè se centra a investigar en detall un cas molt concret: el procés d'implementació i la incidència del programa Magnet a l'Institut Moisès Broggi i tota la transformació pedagògica que se'n deriva.

Així doncs, la recerca s'inscriu dins del paradigma interpretatiu, que té els seus antecedents històrics en la fenomenologia, perquè la intenció última és comprendre una realitat concreta i aprofundir en les experiències de vida i els relats viscuts dels diferents actors com a font principal d'informació (Pérez Serrano, 1994 a Ricoy, 2006). Per tant, el context és un element essencial que dota de sentit la investigació i permet situar el coneixement des d'una posició no neutral; en paraules de Lincoln i Guba (1985 a González Monteagudo, 2001): "los fenómenos no pueden ser comprendidos si son aislados de sus contextos" (p.229).

Per tot això, la interpretació dels resultats és ideogràfica perquè el coneixement social obtingut a través dels actors presenta característiques particulars i subjectives, que són expressades des de la pròpia vivència (González Monteagudo, 2001).

La investigació s'ha realitzat usant la metodologia qualitativa, pròpia del paradigma interpretatiu, la més adient per assolir el propòsit de la recerca, que no pretén generalitzar i que s'enfoca al procés més que a l'obtenció de resultats. Aquesta orientació cap al descobriment i l'exploració, fonamentada en la realitat, respon a la finalitat d'una investigació inductiva (Cook i Reichardt, 1986).

5.2. Selecció dels actors

Per poder dur a terme l'estudi de cas, i tenint present les preguntes d'investigació i els objectius de la recerca, Stake (1998) emfatitza en la importància de tenir en compte aspectes com l'accessibilitat, el temps i els actors, fent referència a les persones estudiades, perquè han d'estar disposades a

intervenir. En aquest sentit, totes les entrevistes i grups de discussió que s'han dut a terme s'han realitzat sota el consentiment informat dels participants i per a fins exclusivament acadèmics. Per preservar els drets d'anonimat apareixen referenciats en aquest treball sota un pseudònim (vegeu taula 3).

Seguidament, es detallen els diferents actors entrevistats i s'explica el perfil de cada un d'aquests, fent referència a les característiques específiques i als criteris d'elecció que s'han tingut en compte. Els actors que s'han entrevistat pertanyen a tres col·lectius diferents de la comunitat educativa de l'Institut, fet que ens permet analitzar la informació d'una manera holística i global, i contrastar les diverses qüestions des de diferents punts de vista. Els perfils són els següents:

- Professorat: Dues professores de l'Institut (anglès i biologia).
- Alumnat: Quatre alumnes de la segona promoció i quatre alumnes escolaritzats actualment a 3r d'ESO.
- Famílies: Dues mares d'alumnes de la segona promoció.

En el cas del claustre, s'ha entrevistat a dues docents de l'Institut, ambdues compromeses amb el canvi pedagògic del centre, presents des dels seus inicis quan encara s'anomenava Institut Sant Josep de Calassanç; per tant, amb una mirada holística de tot el procés de transformació.

Pel que fa a l'alumnat, s'ha entrevistat a alumnes de segona promoció de l'Institut Moisès Broggi per tal que expliquessin des de la seva vivència com s'ha anat construint i portant a terme el programa Magnet, quan encara era un projecte molt nou. També s'ha entrevistat a quatre alumnes que actualment cursen l'ESO al centre amb l'objectiu de contrastar mirades i observar aquells aspectes que han calat a l'Institut i observar si s'han produït, o no, canvis respecte a les generacions anteriors. Tot i que el programa Magnet té una durada de quatre anys, ha sigut positiu entrevistar alumnat recent de l'Institut per observar la manera de treballar actual i la influència de ser un centre educatiu Magnet. Per tant, de manera puntual es fa referència a les mirades que té l'alumnat actual del Broggi i únicament s'inclouen comentaris quan es consideren necessaris i interessants per contrastar alguns punts que expressen l'alumnat de la segona promoció Broggi, sobretot per observar-ne la seva progressió, ja que el present estudi està dedicat específicament al programa Magnet i la seva incidència.

A l'hora de concretar els perfils d'alumnat s'han tingut en compte tres criteris abastables:

- Criteris de gènere: Era important comptar amb una mostra equilibrada tant de nois com de noies participants; per tant, s'ha complert amb la paritat de gènere.
- Criteris de procedència de centre de primària: Era interessant contrastar les visions d'alumnes que havien cursat la primària en centres innovadors i que, per exemple ja treballassin per projectes, i d'altres que seguien un mètode d'aprenentatge més tradicional procedents d'una escola més convencional.
- Criteris de zona de residència: Pel que fa a l'alumnat de segona promoció, dues viuen al barri Camp de l'Arpa del Clot, i els altres dos són d'altres barris de Barcelona, concretament de l'Eixample i de Gràcia. En referència a l'alumnat actual, tots són del barri Baix Guinardó i voltants.

Finalment, en referència a les famílies, es va entrevistar a dues mares de dos alumnes del primer grup de discussió. En aquest cas, també es van tenir en compte tres requisits per l'elecció dels perfils:

- Criteris de coneixença del programa Magnet abans de l'escolarització dels fills/es: Una de les mares entrevistades ja n'era coneixedora perquè és professional del sector educatiu i està vinculada en aquest àmbit, exerceix com a professora de secundària. El programa Magnet i el nou projecte d'innovació pedagògic del centre va ser un motiu de pes per a l'escolarització dels fills/es. En contraposició a l'altre mare entrevistada, no coneixia el programa Magnet i aquest no va ser el motiu principal d'elecció de centre, sinó més aviat per tradició familiar, ella n'havia sigut exalumne.
- Nivell d'implicació amb l'Institut i el programa: Una de les mares entrevistades formava part de l'AMPA (Associació de Mares i Pares d'Alumnes; actualment anomenat AFA, Associació de Famílies d'Alumnes) i era molt activa. En canvi, l'altre mare entrevistada, actuava com a espectadora dels resultats que realitzava la seva filla amb el programa Magnet.
- Criteris de zona de residència: Una de les mares entrevistades ha viscut tota la vida al barri Camp de l'Arpa del Clot i, en canvi l'altre, és de l'Eixample.

Finalment, es triangularà la informació des d'aquestes tres visions diferents per abordar les preguntes d'investigació i dur a terme l'anàlisi i la interpretació de la informació recollida.

5.3. Instruments i tècniques de recollida d'informació

Pel que fa a tria dels instruments de recollida d'informació, s'han escollit els més adequats per assolir els objectius de la recerca. Dins de l'enfocament qualitatiu, s'han usat les entrevistes semiestructurades per al personal del claustre i les famílies, i els grups de discussió per a l'alumnat; realitzant un grup de discussió amb quatre alumnes de segona promoció i un altre grup de discussió amb quatre alumnes de l'Institut que actualment estan cursant 3r d'ESO.

Els guions de les entrevistes (vegeu annex 3) s'han adaptat al perfil d'actors a entrevistar, però els temes clau abordats en cada trobada eren els mateixos:

- Dades bàsiques
- Entorn
- Preguntes sobre el pas pel programa Magnet
- Institució partner
- Impacte del programa Magnet (enfocat en relació als quatre objectius estratègics)
- Segregació i desigualtats educatives
- Valoracions personals i preguntes finals

S'ha demanat el consentiment a tots els participants de poder gravar les entrevistes per a la posterior transcripció perquè no es perdessin detalls i tenir la possibilitat de recuperar les converses completes (veure transcripcions annex 4). Tant les entrevistes individuals com els dos grups de discussió s'han realitzat presencialment, i una en format online a una família.

6. Síntesi, anàlisi i interpretació de la informació recollida

En aquest apartat es recopilen i es triangulen les dades obtingudes a través de les quatre entrevistes i els dos grups de discussió, per tal d'analitzar des de diferents punts de vista les qüestions claus plantejades i posar-les en diàleg. És un apartat dividit en tres subapartats, d'acord amb el fil conductor del guió d'entrevistes plantejat i els aspectes treballats prèviament en el marc teòric.

El primer aspecte que es treballa és l'impacte del programa Magnet a l'Institut Moisès Broggi, abordat a partir de la classificació dels quatre objectius estratègics que planteja el programa Magnet per valorar el nivell d'assoliment. A continuació, es planteja la qüestió de la inclusió i l'equitat educativa, agafant de referència els principis d'integració i diversitat com aspectes clau i vertebradors del programa. I finalment, s'elabora una taula DAFO (debilitats, amenaces, fortaleces i oportunitats) sobre el programa Magnet al l'Institut, ja que respon explícitament al nostre segon objectiu plantejat.

Abans, però, s'ha elaborat una taula que especifica els noms identificatius de cada actor entrevistat per saber de quina manera es referencia en el treball.

Taula 3. Nom identificatiu dels diferents actors entrevistats

Actors entrevistats	Nom identificatiu
Professora d'anglès	An
Professora de biologia	Es
Alumnat segona promoció	La, Li, Sa, Gi
Alumnat actual de 3r d'ESO	Da, Pa, Ag, Lo
Mare de la La	Lu
Mare del Gi	Pi

Font: Autoria pròpia.

6.1. Sobre l'impacte del programa Magnet

Aquest primer subapartat pretén contrastar les diferents visions sobre els canvis generats al centre, i veure en quina mesura s'han aconseguit, o no, en l'Institut els quatre objectius estratègics que proposa el programa Magnet, ja que respon al nostre primer objectiu de la recerca.

1r objectiu	Generar canvis en el model pedagògic, organitzatiu i curricular
Punts clau	- Especificitat gràcies al parteneriat - Modificacions en la cultura escolar - Aprenentatge significatiu a partir d'un centre d'interès
Professorat	"El que més hem treballat són processos de creació [...] i són molt versàtils" (An) "Ens ha ajudat molt a reivindicar els usos comuns de l'institut" (An) "Trenques moltes barreres també dins del claustre de <i>mi parcela, mi materia</i> i intentes tenir mirades més globals" (An) "Una manera diferent de fer les coses dins de l'aula i una manera diferent d'avaluar les coses que es fan. [...] La necessitat de reconstruir com avaluem" (Es) "Es va potenciar molt [la competència comunicativa] a conseqüència de l'aplicació del Magnet" (Es) "M'ha ajudat molt a perdre la por a les classes, a valorar el risc i assumir que si no ha sortit bé provis una altra manera de fer, però no que renunciïs a fer-ho, sinó que tinguis força per plantejar-ho diferent" (Es) "Em va ajudar molt a aprendre a ser creativa, a obrir molt la ment i a lligar coses. [...] A tenir molts referents, a saber com utilitzar-los i com vincular-los dins la meva matèria" (An)
Famílies	"Valoro molt positivament [...] els treballs en col·laboració, el poder sortir, que pogués fer les coses una mica a l'espai real del món" (Lu)

	“Tot el que sigui contacte amb persones de l’entorn cultural i fora de l’espai educatiu considero que és un valor afegit: és com veure més la realitat de les coses. És un fet molt positiu que vinculin l’àmbit cultural amb l’educatiu” (Lu) “Els processos d'aprenentatge són molt més diversos que l'escola tradicional [...]. Era una mica com un contacte de realitat” (Pi) “És una manera diferent d'ensenyar i d'aprendre que això fa que fugis de l'acadèmic habitual [...], el trencament de rutina fa que et puguis motivar més” (Pi)
Alumnat	“Aplicar les assignatures teòriques en coses pràctiques. [...] Tenia ganes de fer el projecte i en aquelles hores m'ho passava súper bé” (Sa) “Jo penso que se'ns va explicar molt bé què era el MACBA” (La) “Les exposicions estaven bé per aprendre a parlar, hem d'aprendre a posar-nos davant d'un públic” (Li) “Fèiem moltes sortides [...]. Treballàvem molt poc dins de l'institut o fent classes asseguts com a tal” (La) “Me n'adonava que l'art tenia una funció social també dins del món” (Li) “El projecte és una cosa d'avançar en grup, creació i connectar idees” (Sa) “Hi havia unes línies generals a primer i a segon molt clares [...]. Però crec que hi havia moments que es forçaven les coses i que estàvem fent projectes per fer projecte sense un objectiu clar” (Gi) “Els professors tenien súper clar on havíem d'arribar, però a tu com a alumne no tant. [...] A 3r jo em vaig sentir bastant <i>conejillo de indias</i> [...], després, vulgues o no, hi trobaves un perquè, jo crec” (Li)

Totes aquestes cites evidencien que el Moisès Broggi va experimentar un canvi radical en el seu projecte educatiu, replantejant el procés d'ensenyament-aprenentatge, la manera de treballar i d'avaluar, i dotant de sentit educatiu espais que fins llavors no s'usaven com a tal; les imatges 1 i 2 ho posen en relleu. Aquesta diversificació dels mètodes d'aprenentatge i treballar a partir de processos de creació va permetre trencar la rutina i fugir de la típica imatge de classe convencional, concebant l'alumnat com agent passiu. Aquests expressen que la motivació i la diversió eren presents en el quotidià, inclús la Li apunta que va descobrir la importància de l'art i la funció social i transformadora que pot arribar a posseir.



Imatge 1. Interior de l'Institut Moisès Broggi.

Font: Autoria pròpia.



Imatge 2. Passadís de l'Institut Moisès Broggi.

Font: Institutbroggi.org.

Sens dubte, un factor central d'aquesta transformació pedagògica va ser arran de participar com a centre Magnet i treballar conjuntament amb el MACBA, i amb altres entitats com la Fundació Joan Miró o la Sala Beckett, entre d'altres. Tant les famílies com l'alumnat agraeix aquesta col·laboració amb diferents institucions, sortir de l'aula per aprendre i interaccionar amb el món que els envolta de manera experimental i vivencial.

Partir d'un centre d'interès transversal va ajudar a tenir mirades més globals, a interrelacionar el coneixement que s'estudia acadèmicament de manera molt fragmentada i poc significativa, i a enfortir la dimensió comunicativa, una competència considerada de gran valor per tots tres actors entrevistats. També es potencia molt el treball entre iguals, la creativitat i, tal com apunta l'Es, a superar la por al full en blanc introduint l'assaig i error dins de la cultura escolar com a estratègia d'aprenentatge i millora contínua. No obstant, l'alumnat comentava que era un projecte amb expectatives incertes i que l'havien viscut, per moments, de manera poc clara i sense comprendre on es volia arribar amb el projecte. Tot i això, la valoració final és positiva i es conceben aquestes percepcions com a part del procés d'aprenentatge, valorant l'esforç del claustre i la seva coordinació

i dedicació, i on finalment si es mira amb retrospectiva el treball realitzat, s'hi acaba trobant un sentit al projecte. En aquesta línia, la Pi afirma que “mentre ho estan fent ells no ho valoren, però a la llarga veuen el valor que tenen”.

2n objectiu	Augmentar la corresponsabilitat educativa
Punts clau	- Confiança del claustre en el projecte - Formació de l'equip docent - Compromís de tota la comunitat educativa, la ciutadania i l'administració pública
Professorat	“La direcció estava molt implicada i ja tenia moltes ganes de fer un canvi bestial, que es va fer a nivell d'institut [...]. Érem professorat resistent [...] i tenia ganes de pensar. La relació era molt bona, el claustre anava tot a l'una” (Es) “[Tenir motivació] no és incompatible amb que estiguessim tots cagats: [...] No sabíem ni com funcionaria amb els alumnes ni com funcionaria amb nosaltres” (Es) “Ara es nota molt els [docents] que vam passar pel tema Magnet i els que no aquí perquè ja tens com el radar molt obert, busques institucions, busques lligams” (An) “[El programa Magnet] és una eina més, però crec que hauria de venir acompanyada de tenir més recolzament de l'administració perquè al final la Fundació Bofill és una fundació” (An) “Ha arribat un moment que l'administració ens ha volgut convèncer que tu pots fer-ho tot, estant tu sol [...]. L'administració s'ha de gastar els quartos i invertir-los amb seny” (Es) “[L'èxit del programa Magnet] depèn molt dels recursos de què disposa l'institut i de l'equip humà que hi hagi” (An)

Famílies	“Va arrencar un projecte totalment nou i a més amb moltes ganes. La sensació que donaven, jo que vaig veure el final de Sant Josep de Calassanç des del principi, res a veure. És a dir, moltes ganes de treballar i jo penso que encara segueixen. La veritat és que molt maco” (Lu) “Sé que els professors s'esforcen molt en donar protagonisme a tothom, això sí que tots ho han fet per igual i ho han tingut molt en compte [...], però hi ha una cosa social que costa de trencar-la” (Pi)
Alumnat	“Els docents potenciaven molt al perfil d'alumne que seguia el projecte” (Gi) “La gent que estava acostumada a aquesta dedicació en l'àmbit escolar s'abocava al projecte, la gent que no, no. I jo no recordo que [els docents] els potenciessin” (Li) “Agraeixo que vaig trobar un equip docent amb molta motivació, que la va aguantar tots els anys, i un institut que es nota molt fresc i que durant els anys que hi vam estar la va mantenir i molt” (Gi) “Es notava que els hi agradava el que feien [...] i que tenien molt bon vincle entre ells, i tu al final això ho notes” (Li) “Entre ells [els professors] sabien què és el que anàvem a fer, estaven coordinats” (Sa) “I això et donava molta seguretat” (Li)

La corresponsabilitat educativa fa referència a la voluntat de tota la comunitat educativa, ciutadania i administració pública per acabar amb dinàmiques segregadores i vetllar per assolir l'èxit educatiu de tot l'alumnat. En el cas que ens ocupa, el claustre de l'Institut estava molt implicat i entregat amb el nou projecte i amb ganes de treballar per transformar la realitat segregadora i de màxima complexitat que es vivia, una percepció que era compartida tant per les famílies com per l'alumnat. També es respirava molt bon ambient entre els membres del claustre i molt bona coordinació, un element essencial per transmetre seguretat i confiança a l'alumnat en moments que potser els objectius del projecte no eren explícits i costava veure-hi un significat clar.

La motivació es va mantenir al llarg del temps, però això no treia el cert temor i angoixa que es percebia entre el professorat per començar un projecte de zero, sense referències prèvies ni expectatives de com podria funcionar. Per aquesta qüestió, els estudiants comenten que es donava molt de reforç positiu entre l'alumnat més aplicat en el marc acadèmic i que era un element bastant escàs entre els nois i noies més despenjats de classe; la La tenia la sensació que el professorat actuava amb ells de manera passiva, amb una actitud de: “simplement no molestis i deixa que la gent que sí que tira pugui fer-ho”. En aquest cas, segurament venia empesa per les ganes que el projecte sortís bé i que es comencessin a observar els primers resultats, ja que els actuals estudiants de 3r d'ESO pensen que el professorat acompanya exhaustivament a l'alumnat i brinda molta ajuda a aquells nois i noies que tenen més dificultats o que es mostren més desvinculats amb el projecte, per motius diversos.

Algunes limitacions per establir corresponsabilitat educativa entre els diferents agents implicats són les següents:

- Formació Magnet al professorat. L'An assenyala que existeixen diferències entre el professorat recent de l'Institut que no va cursar la formació i el professorat que sí; i un factor d'èxit del programa Magnet rau en l'equip humà que el compon, ja que reverteix directament en l'enriquiment de l'experiència educativa dels estudiants. No obstant, l'Es expressa que en els últims anys de Magnet les formacions que oferien al professorat ja no eren tan específiques i adaptades a la singularitat de cada centre, sinó que eren molt propagandístiques i fortament mediatitzades per la inversió de La Fundació La Caixa i els cursos que oferia.
- Falta de recursos. L'An insisteix en que la dotació de recursos limita molt les possibilitats de triomf del programa. Són necessaris recursos reals que assegurin l'assoliment dels objectius i vetllin per un òptim desenvolupament de la tasca pedagògica procurant per l'èxit educatiu de tot l'alumnat.
- Poca implicació de l'administració. Les dues professores entrevistades compartien la visió que l'administració no estava prou involucrada en el projecte. L'administració és qui té les competències en educació; els programes Magnet són plans de xoc, però és necessari una sostenibilitat en el temps i una consolidació perquè a la llarga doni fruits.

3r objectiu	Heterogeneïtzar la composició social del centre
Punts clau	- Imatge del centre - Perfil d'alumnat i sensacions percebudes sobre el centre - Distribució equilibrada de l'alumnat als centres
Professorat	"El centre no es corresponia amb la realitat del barri, era un <i>centre gueto</i> totalment. Tenia un 97% d'immigració, no teníem alumnes del barri que venien aquí. [...] El canvi va començar per atraure a les famílies del barri" (An) "Molta gent ja no venia ni volia venir, i hi havia problemes que les escoles del voltant portessin gent aquí de manera que hi havia matrícula viva" (Es) "Si tu mires les preinscripcions que teníem d'ESO fa deu anys, doncs tenies sis famílies a fer la inscripció i ara en venen cent i escaig per cinquanta-cinc places" (An) "Una mica el contracte, el <i>deal</i>, era que no teníem matrícula viva aquell any [2011]" (An) "L'aposta arriscada la van prendre les famílies de la primera generació Broggi, que a més a més d'estrenar projecte, estrenaven també tot un projecte educatiu" (Es)
Famílies	"Van matar en Ronny Tapias, i això va ser el desencadenant a la trencada total de l'Institut. Va fer el suficient mal perquè ningú volgués apuntar els nens a l'Institut Sant Josep de Calassanç, va quedar estigmatitzat" (Lu) "És cert que quan van tornar a obrir la gent tenia una mica la por de veure si hauria canviat algo, de si seria el mateix" (Lu) "Vam lluitar molt perquè adscrivissin el Fructuós Gelabert al Broggi [...]. A l'Institut també li interessava perquè sortia d'una situació de crisi, del Calassanç, que van haver de tancar i un flux de població diferent al que estaven acostumats: [...] tothom hi guanyava" (Pi)

L'any 2011 es va inaugurar un nou projecte educatiu d'innovació pedagògica, i des de llavors l'antic Institut Sant Josep de Calassanç va passar a ser l'Institut Moisès Broggi, un centre Magnet que formava aliança amb el MACBA. L'An explica que els precedents del centre eren propis d'un *centre gueto*, amb el 97% d'alumnes migrants escolaritzats, d'origens molt diversos, sobretot marroquí, xinès i sud-americà. Es caracteritzava per ser un centre d'alta complexitat amb molta matrícula viva i mobilitat entre l'alumnat. En els inicis del centre, la professora d'anglès afirma que "els enviaven directament aquí i a més els hi deien des de les institucions que *en el Calassanç us tractaran molt bé*". Aquell mateix any, es va acordar amb el Consorci d'Educació de Barcelona que no es derivaria cap alumne durant el curs i es lluitaria per atraure famílies del barri per aconseguir heterogenitzar el perfil social d'alumnat i que fos representativa del barri.

Aquesta realitat juntament amb alguns episodis violents que s'havien produït al voltant de l'Institut, com la mort del jove Ronny Tapias, generava molta inseguretat a les famílies del barri a l'hora d'escollir-lo com a centre de secundària perquè havia quedat totalment estigmatitzat. Tot i així, el nou projecte les engrescava i al tractar-se d'un projecte educatiu que partia de zero, van apostar per donar-li una oportunitat. L'alumnat fins llavors escolaritzat es va redistribuir entre diferents instituts que tenien plaça lliure i es va tancar el centre per repensar el projecte amb la incertesa que potser ja no tornaria a obrir. Van estar dos anys sense ingressar alumnes nous per tal de dedicar totes les tardes a reunions i coordinacions de claustre, i quan van reobrir les portes s'oferien quaranta places a 1r d'ESO de vint alumnes per classe que, la majoria venia de l'Escola Antoni Balmanya, situada al mateix barri que l'Institut. Actualment, el centre compta amb tres línies per curs i manté la ràtio de vint alumnes per aula.

Per tot això, si s'avalua aquest objectiu estratègic hi ha clars indicadors d'èxit:

- Augment exponencial d'inscripcions. Actualment se situen per sobre de cent inscripcions per cobrir cinquanta cinc places, quan anteriorment s'interessaven sis famílies per l'Institut. És una realitat que s'ha estès a altres àrees, un objectiu que es proposava el claustre.
- Adscripcions de centres de primària. Amb el nou canvi de projecte i davant l'excés de la demanda, el Broggi comptava amb vuit escoles de primària adscrites, però la Pi comenta que això tampoc era favorable pel barri perquè "es sobredimensionava completament la demanda, però la oferta no. Duplicaven sempre i no tenia cap mena de sentit perquè altres escoles del voltant es quedaven més buides". Ella recorda que des de l'AFA de l'Escola Fructuós Gelabert, situada al barri de La Sagrada Família (Eixample), es va lluitar molt per

l'adscripció, juntament amb els dos directors dels centres, i van ser unes vint-i-cinc famílies les que van apostar pel Broggi. El motiu era garantir la continuïtat de la línia pedagògica i vetllar per una coherència del mètode d'aprenentatge, però actualment ja no s'ofereix com a centre adscrit.

- Perfil de població migrant. Gràcies al nou projecte i al contracte acordat amb el Consorci d'Educació de Barcelona, per no rebre matrícula viva, es va aconseguir heterogeneïtzar el perfil d'alumnat escolaritzat, amb la conseqüència de deixar de ser un *centre gueto* i atendre al jovent del barri interessat en la nova proposta educativa.
- Millora de la imatge del centre i les relacions amb l'entorn. Respon a un dels objectius prioritaris de l'Institut que es recull en el Pla Estratègic del Centre en referència a la política de qualitat, aprovada l'any 2014 (Institut Moisès Broggi, 2021). Per tant, l'equip educatiu és conscient de la situació d'on parteixen en referència a la forta estigmatització viscuda i a la necessitat d'enfortir el vincle amb l'entorn més proper per tal d'apropar-se i arribar a la gent del barri.

4t objectiu	Afavorir la participació de les famílies i millorar l'experiència educativa de l'alumnat
Punts clau	- Pla de comunicació del projecte - Implicació de les famílies - Experiències dels propis actors participants
Professorat	"Ha millorat l'experiència educativa de l'alumnat perquè ha afavorit que el professorat es pogués formar" (Es) "Vam convidar molt que vinguessin els alumnes a veure't, explicar molt el projecte nou, treballar molt en el format de portes obertes" (An) "Jo sincerament crec que les famílies estaven molt despistades i poques sabien realment el què. [...] No sé fins a quin punt el paper de les famílies va ser condicionat a què hi hagués o no Magnet" (Es)

Famílies	“Per mi la difusió ha sigut molt escassa [...]. Ens haguessin pogut donar més informació abans de començar [...] Jo vaig profunditzar per saber què era, perquè a mi no em quedava clar: tot ho vam anar aprenent sobre la marxa” (Lu) “L'Institut es va comunicar malament en aquell moment perquè tenia un director que era molt bo de portes endins, però el tema de comunicació no ho gestionava gaire bé” (Pi) “Ens en vam enterar més fent-ho i que els nostres fills ho fessin i l'esforç d'algun professorat de dins de fer-ho més visible, que el propi que ens van ensenyar a principi de curs” (Pi) “Nosaltres no vam participar, vam ser espectadors de tot el que es donava. [...] No vam participar ni vam ajudar a organitzar res amb el tema Magnet” (Lu) “Nosaltres vam lluitar per participar més del que participàvem. [...] Era perquè nosaltres volíem, o sigui, voluntàriament i implicació real podies mantenir-te completament al marge que no passava res” (Pi) “Jo ho trobo molt recomanable i han sorgit moltes coses del seu aprenentatge. Almenys han tingut aquesta via d'escapament que en un altre centre no l'haguessin tingut” (Pi)
Alumnat	“Recordo que ens el van ensenyar [l'Institut] alumnes d'aquí que eren la primera promoció i això em va cridar l'atenció” (Gi) “Jo també crec que molta gent va tenir sort d'anar al Broggi i no a altres llocs; no només nosaltres, sinó aquells alumnes que dèiem que no donaven tant” (Gi) “Els beneficis que nosaltres li hem tret crec que no han arribat a tothom, ni al 50% de la gent” (Gi) “Tu no vas a un museu amb els teus amics, te'n vas al parc. Llavors doncs era estar

	amb els teus amics al museu i jo crec que això era súper positiu” (Li) “[El MACBA] és molt de crítica social i al final pots en certes artistes o certes formes d'art, arribar a connectar molt amb els que poden estar més despenjats. És molt difícil: tu seure amb un alumne a parlar d'aquell tema i arribar a que trobi una motivació en una classe convencional” (Li)
--	---

En aquest últim objectiu estratègic es plantegen dues qüestions. Per una banda, l'afavoriment de la participació de les famílies, i per l'altra, la millora de l'experiència educativa de l'alumnat. Aquest darrer assumpte és valorat positivament tant per part de les famílies com del claustre com pel propi alumnat, i s'assenyalen arguments com ara el trencament de rutina, l'oportunitat de viure experiències fora del centre educatiu i la formació del professorat, entre d'altres. L'opinió compartida entre els estudiants és que tothom ha tingut sort de rebre l'educació secundària al Broggi, sobretot aquell perfil d'alumnat que es desentén més dels estudis o que no té tant suport familiar en l'àmbit acadèmic, ja que brinda oportunitats úniques que potser no s'arribarien a viure si no fos pel format que planteja el programa Magnet, com ara anar a museus amb amics, tal com assenyala la Li. Per altra banda, també és molt enriquidor l'enfocament del programa encaminat a promoure el sentit crític a través de les arts, així com també fomentar diferents processos d'ensenyament i aprenentatge per poder arribar als màxims estudiants; ara bé, alguns alumnes pensen que en les primeres fases del desenvolupament del programa els beneficis no van arribar ni a la meitat de l'alumnat, pels motius que s'han comentat amb anterioritat.

Pel que fa al nivell de comunicació amb les famílies i el grau d'implicació que mantenien amb el programa, depenia molt de l'interès personal de cadascú i les ganes d'involucrar-s'hi, sabent que no s'exigia cap mínim i que et podies mantenir totalment al marge. Tot i això, des del centre es plantejaven exposicions i dues vegades a l'any l'alumnat presentava a les famílies els resultats del treball, que majoritàriament hi acudien com a espectadores de tot el procés creatiu. Més enllà d'això, l'Es comenta que la majoria no tenien clar en què consistia ser un centre Magnet i creia que aquest no era un motiu de pes per escolaritzar els fills i filles al Broggi, una visió que coincidia amb la de les mares entrevistades, que afirmaven haver descobert i copsat el programa a mesura que avançava el curs escolar i per les experiències que els explicaven els seus fills i filles després de l'Institut. La Lu també assenyala la dificultat de participar en algunes activitats, com ara a les sortides familiars al MACBA sovint programades en caps de setmana, ja que és de difícil compaginació.

Per acabar, es van dissenyar cartells de difusió del programa Magnet situats tant dins de l'Institut (vegeu imatge 3) com fora a la façana, però les famílies coincideixen en que la informació va escassejar degut a la mala gestió del director d'aquell moment, i un clar exemple va ser la lluita que es va dur a terme des de l'AFA de l'Institut per modificar el format de presentació de portes obertes perquè fos més dinàmica, amena i interessant per a les famílies.



Imatge 3. Cartell informatiu Magnet.

Font: Autoria pròpia.



Imatge 4. Jornada de portes obertes any 2018.

Font: Institutbroggi.org.

L'alumnat va destacar positivament que en les portes obertes hi estiguessin presents els exalumnes (vegeu imatge 4), un format que continua en funcionament i que destaca per poder conversar d'una manera molt propera (importància de l'edat) amb estudiants que han viscut des de dins el projecte, com comenten la Lo i el Da.

6.2. Integració i diversitat com a principis rectors del programa

En aquest segon subapartat, es recuperen dos dels trets distintius del programa Magnet, la integració i la diversitat, i s'aterren a la realitat de l'Institut Moisès Broggi en tota la seva extensió i funcionament general de centre.

En primer lloc, la **integració** com a principi fundador dels programes Magnet fa referència a l'aplicació de criteris justos d'accés de l'alumnat, deixant de banda les proves i altres tests quantitatius. En aquest sentit, l'Institut Moisès Broggi era un centre Magnet, però el funcionament intern de l'Institut presentava alguns mecanismes clarament excloents generadors de desigualtats d'accés, com és el cas de l'optativa de francès que s'oferia a primer d'ESO.

La Pi recorda que des de l'AFA es van posar molts esforços per canviar el criteri d'accés a l'optativa perquè es regia en funció de l'expedient acadèmic, per tant, no es complia amb el principi d'equitat

educativa, sinó que s'accedia en funció de la nota. Exigien dues línies de francès, ja que no tenia cap mena de sentit que alumnat, per exemple d'origen marroquí, no pogués cursar l'assignatura quan és el seu idioma administratiu. Finalment es va aconseguir ampliar les línies i donar cabuda a tot l'alumnat interessat a cursar la llengua francesa, sense que aquesta tingués un caràcter diferenciador i generés exclusió educativa. Per tant, és escaient recordar que per formar part d'un programa centrat en l'equitat, no s'eliminen les desigualtats en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Davant d'això, cal avaluació constant i reflexió professional sobre l'organització escolar i la pràctica docent, un aspecte que s'inclou com un tret diferencial del programa Magnet.

Seguint el fil, la Pi comenta que les valoracions socials normalitzades provoquen l'emissió de judicis i la construcció d'imaginari col·lectius basats en el triomf i el major reconeixement d'aquelles qüestions intel·lectuals per sobre de les creatives o manuals. Per exemple, la valoració de l'alumnat sobre el Batxillerat internacional que s'ofereix a l'Institut és més alta que cursar un cicle formatiu. O una altra referència que comenta en l'àmbit del projecte de cinema i arts escèniques de 2n d'ESO, és la d'aplaudir més a aquell alumnat que protagonitza personatges que no els que tenen assignades funcions de decorat i atrezzo, quan al final el més important és que cadascú té un rol establert basat en les seves potencialitats que contribueix en el bon desenvolupament i la qualitat de l'obra, sent partícip d'un projecte comunitari.

Rescatant el precepte de **diversitat**, relacionat amb el propòsit de garantir una real distribució equilibrada de l'alumnat als centres i amb l'objectiu prioritari d'atendre les seves necessitats (Institut Moisès Broggi, 2020), es posa en relleu la qüestió de vetllar per la inclusió de tots els estudiants escolaritzats.

El professorat del centre admet que és una qüestió complexa a la pràctica perquè "sempre se t'escapa [algun alumne] o per sota o per dalt perquè al final inclusiu no és només els de sota, també hi ha els de sobre", ja que la diversitat té a veure amb respectar els diferents ritmes d'aprenentatge i mètodes educatius; en aquest sentit l'An comenta que el programa Magnet l'ha ajudat a veure que "qualsevol tipus d'alumne pot tenir opcions d'aprendre de maneres diferents". Les famílies també pensen que la inclusió mai és absoluta, però que la línia pedagògica en que treballa l'Institut propicia un ambient agradable i acollidor, una opinió compartida també per la Sa, i afirmen amb contundència que és un procés d'aprenentatge molt més inclusiu perquè tothom pot trobar el seu lloc; en paraules de la Lu: "és molt més inclusiu que una classe, jo t'ho dic perquè hi ha classes que

aquest alumne estaria en un racó tirat sense fer res, aquí fa alguna cosa productiva i que surt i que es veu”.

El passat de l’Institut va calar en els imaginaris del professorat i en les expectatives sobre el funcionament d’alguns espais, com és el cas dels passadissos educatius, dedicats a les exposicions. L’An es mostra sorpresa del bon resultat i del respecte que han tingut els estudiants per aquesta zona, tradicionalment considerada un lloc de pas i avui dia usada com a element facilitador de l’aprenentatge. Va ser un aspecte que es va treballar juntament amb l’alumnat, però inicialment el claustre pensava que duraria ben poc i dipositaven poca confiança en aquests per mantenir correctament l’espai. La Sa afegeix que al tractar-se d’una comunitat educativa tan petita, el professorat era molt conscient de quins alumnes eren més participatius i quins més passius amb el projecte, al cap i a la fi uns perfils que també es donen a les escoles més convencionals i que existeixen en qualsevol entorn formatiu.

Per últim, el Gi subratlla que una característica del projecte Magnet és la llibertat de creació i la fugida del tarannà acadèmic, un aspecte positiu i pedagògicament molt enriquidor, però que requereix pensar. Per tant, el rol de l’alumne és actiu i protagonista, i en certs moments reconeix que pot ser esgotador, sobretot per aquell perfil d’alumnat més proactiu, compromès amb els estudis i proclius a assumir rols de lideratge. Ell expressa des de la sinceritat el següent:

A vegades, fins i tot jo ho havia notat que era com: potser ara no em ve de gust fotre'm aquí a pensar, estar-nos en una classe amunt i avall... Prefereixo estar-me assegut a classe, que em passin els power points i després anar-me'n a casa perquè avui ja estic cansat, saps?

La manca de costum provoca aquest tipus de pensaments i atorga pes als rols i lideratges entre iguals, que a l’hora de fer grups de treball són decisius. A vegades s’intenten equilibrar, però l’alumnat actual de l’Institut comentava que qui percep aquesta funció de responsabilitat dins de l’equip, a vegades té el doble de pressió perquè és l’encarregat implícit que el grup funcioni i el treball s’acabi fent. I sovint no és fàcil perquè hi ha alumnat que s’arrepénja, o al contrari, que decideix per espavilar-se i implicar-se dins del grup, com és el cas de la Lo:

A mi m'ha passat que he anat al grup amb algú així amb més capacitat i he dit: *ostia, treballa més tu també perquè potser així l'ajudes i si els demás del grup no fan res, doncs tu almenys estàs ajudant.*

En definitiva, s’ha de tendir a la inclusió, però a la pràctica és inabastable per a tothom perquè depèn enormement de la predisposició de l’alumnat, de l’acompanyament i l’actitud del professorat

i dels recursos que es disposen. Per exemple, l'Ag apuntava que al primer trimestre s'havia sentit responsable d'aquest rol d'encarregada del grup, però captava la valoració del professorat i en el següent projecte la van situar en un grup més treballador: "em sentia bé i vaig veure que ho havien tingut en compte. Hi ha de tot".

6.3. Debilitats, fortaleeses, amenaces i oportunitats que presenta el programa Magnet

La intenció d'aquest darrer subapartat és donar resposta al segon objectiu plantejat a la recerca: "Analitzar en profunditat la implementació i l'impacte del projecte a l'Institut Moisès Broggi per identificar debilitats, fortaleeses, amenaces i oportunitats al llarg del procés".

S'aborda la qüestió a través d'una taula que integra les diferents mirades sobre cada contingut per tal de posar en relació els contrastos i semblances d'opinions entre els diferents agents de la comunitat educativa. La taula s'agrupa per aspectes negatius (debilitats, amenaces) i positius (fortaleeses, oportunitats), fent una diferenciació segons l'origen de la qüestió: interna (debilitats, fortaleeses) o externa (amenaces, oportunitats). Es nodreix de les aportacions recollides a les entrevistes i grups de discussió.

Taula 4. DAFO sobre el programa Magnet a l'Institut Moisès Broggi

	Aspectes negatius		Aspectes positius	
	Debilitats	Amenaces	Fortaleeses	Oportunitats
Professorat	Èxit del programa lligat als recursos i l'equip humà Homogeneïtzar situacions que necessiten ser singulars	Falta d'involucració de l'Ajuntament Poca identificació del projecte del nou professorat	Acompanyament i assessorament durant el procés d'innovació i transformació Mirades globals Formació real del professorat que parteix de necessitats	Recursos Visibilitat: situar l'Institut en el mapa a nivell de barri i ciutat Reconeixement Recolzament i confiança total de la direcció cap al claustre

Famílies	Dependència i implicació del professorat: “no tothom està format i capacitat per gestionar-ho”	Pla de comunicació i difusió del projecte escàs	Treballs en col·laboració i aprenentatge fora de l’Institut Relació propera i recolzament per part de tots els col·laboradors Treballar en equip Aprenentatge vivencial i vital que t’endús per tota la vida	Experiències úniques: “hi ha certs alumnes que si això no ho fan aquí, no ho faran mai enlloc” Participació d’un projecte comunitari: tothom té el seu espai.
Alumnat	Falta d’objectius clars (3r i 4t d’ESO) Molta diferència entre els projectes segons les optatives Requereix molta proactivitat per part de l’alumnat: diferència de rols i implicació		Equip docent motivat Coordinació entre el claustre Projectes motivadors i vivencials Sortides fora de l’aula	

Font: Autoria pròpia.

7. Conclusions

Recuperant les preguntes i els objectius inicials del treball, s'ha dut a terme una anàlisi exhaustiva de l'assoliment dels quatre objectius estratègics del programa Magnet al centre i de l'impacte d'aquest a través d'identificar debilitats, fortaleeses, amenaces i oportunitats. A tall de conclusió, la valoració és satisfactòria, i tant el claustre com les famílies i l'alumnat valoren que el programa Magnet ha deixat una empremta positiva a l'Institut, que avui dia és present, i corroboren fermament l'èxit de la proposta. Una clara evidència és la taula DAFO, que recull més aspectes positius que no pas negatius (vegeu taula 4).

- **Els programes d'innovació educativa són eines efectives que capgiren la composició social dels centres educatius i garanteixen l'equitat educativa a tothom?**

En el cas de l'Institut Moisès Broggi, s'ha vist que és evident que la composició social i el perfil d'alumnat escolaritzat actual és incomparable amb el de l'any 2011, igual que la situació d'estigmatització amb el fort reconeixement i la sobre demanda que rep avui dia, i que es manifestava ja l'any 2016 en el Batxillerat d'Arts Plàstiques i Disseny, que tenia una llista d'espera de 300 alumnes (Farreras, 2016).

Ara bé, s'ha comprovat que participar en el programa Magnet i rebre formació i assessorament no garanteix l'equitat educativa a tothom. Les docents de l'Institut afirmen la potència del programa Magnet, però també la necessitat de combinar-lo amb altres mesures per combatre situacions de màxima complexitat, una experiència que ve a reforçar la tesi de Tarabini (Fundació Bofill, 2019) quan expressa que el programa per si sol no pot erradicar la segregació escolar, justament pel caràcter sistèmic i estructural que posseeix, ni tampoc fer desaparèixer la possibilitat de resegregació que pot experimentar el centre si no s'assegura una sostenibilitat en el temps. S'ha arribat a la conclusió que una limitació per aconseguir l'equitat educativa és la dependència d'elements externs, com ara els recursos disponibles i la inversió en educació. Aquesta constatació se situa en la mateixa línia ja recollida pel Síndic de Greuges (2008) sobre la poca aposta per l'educació pública i el foment de l'educació privada.

Per altra banda, l'interès, la gestió i el lideratge del docent a l'hora d'intervenir en els processos d'aprenentatge és també un element clau en què s'ha fet molt d'èmfasi des dels tres agents de la comunitat educativa, i que a vegades pot ser considerat com una debilitat del projecte, com s'ha recollit a la taula DAFO.

A més, un altre element que s'ha posat de rellevància ha estat el poc compromís de l'Administració pública per dotar el projecte i fer un acompanyament adient del centre. Hi ha una sensació de desampar del claustre davant la pressió de donar resposta a totes les necessitats de l'alumnat, que no són només educatives, i complir amb èxit les expectatives quan s'inverteixen pocs recursos per desenvolupar de manera correcta i eficaç el projecte. Robalino (2005) ja advertia de les altes exigències que es dipositen en l'educació formal i de la delegació de responsabilitats per part d'altres institucions amb un vessant educador evident, i en aquest cas, l'equip del Moisès Broggi no se n'escapa.

En conclusió, a partir del nostre estudi els projectes d'innovació pedagògica que tinguin com a principis rectors la cerca de la justícia social i l'equitat educativa són necessaris però no suficients per revertir una situació de segregació i que sigui sostenible en el temps.

• Quin impacte ha tingut l'aliança Magnet de l'Institut Moisès Broggi amb el MACBA per revertir la situació de segregació escolar del centre?

Aquesta pregunta d'investigació s'ha abordat a partir dels dos objectius de la recerca:

- Valorar en quina mesura s'han assolit els quatre objectius estratègics del programa Magnet a l'Institut Moisès Broggi.
- Analitzar en profunditat la implementació i l'impacte del projecte a l'Institut Moisès Broggi per identificar debilitats, fortaleeses, amenaces i oportunitats al llarg del procés.

La col·laboració d'una entitat cultural en el projecte educatiu de centre és un dels elements més ben valorats per part de tota la comunitat educativa entrevistada perquè enriqueix enormement el procés d'aprenentatge, fugint de l'estil tradicional i facilitant experiències atractives i motivadores a l'alumnat basades en la creació artística i el treball cooperatiu. Justament aquest és l'objectiu fonamental dels museus en l'àmbit educatiu (González López, 2016). Per tant, podem concloure que l'aliança amb el MACBA ha significat una experiència positiva per tots els participants.

Pel que fa a la corresponsabilitat educativa, s'ha constatat que la motivació i la coordinació del professorat han estat uns elements essencials per visualitzar la força del projecte davant de l'alumnat. No obstant, les ganes d'observar uns primers resultats va fer recolzar-se en els alumnes més proactius i deixar en un segon pla els menys participatius. D'altra banda, la formació desigual

del professorat i la poca especificitat dels darrers anys del projecte, ha comportat una corresponsabilitat entre els docents a diferents nivells.

Un dels objectius més ben aconseguits ha estat modificar la composició social del centre i fer-lo més heterogeni. Ho denoten l'augment exponencial d'inscripcions i les vuit escoles de primària que va arribar a tenir adscrites, dos indicadors que corroboren la desestigmatització definitiva de l'Institut i la seva visualització com un institut de referència que, des del centre segueixen treballant per enfortir la relació amb l'entorn.

Finalment, s'ha corroborat que la implicació de les famílies no va ser del tot reeixida degut a la manca d'un pla de comunicació ben treballat que no va saber arribar a moltes d'elles; a més, el nivell de participació amb el centre era totalment voluntària fins al punt que se'n podien mantenir al marge. En aquest sentit, l'Institut no va saber comunicar-se de manera efectiva, un element que Tarabini, Montes i Parcerisa (2018) assenyalen com a factor decisiu en qualsevol programa d'innovació educativa. En referència a l'experiència educativa de l'alumnat, tota la comunitat educativa el valora positivament, sobretot els propis protagonistes que afirmen amb orgull que són del Broggi. A la taula 4, s'assenyalen dues oportunitats molt destacables pel gran valor formatiu que aporten: l'aprenentatge únic que els brinda el format del programa Magnet i la sort de formar part d'un projecte comunitari que treballa de manera vivencial i en clau col·laborativa.

Dins d'un panorama actual que s'esdevé difícil, accentuat per la pandèmia de la Covid-19, on augmenta l'índex de pobresa, els desnonaments dia rere dia, la tensió política i l'auge de l'extrema dreta, la precarietat en totes les seves expressions... S'ha d'estar alerta perquè l'educació no es converteixi en un bé posicional, que fragmenti encara més la societat (Fundació Bofill, 2020), sinó en un espai inclusiu i transformador que promogui el sentit crític i enriqueixi la vivència educativa de tot l'alumnat. L'experiència del programa Magnet a l'institut Moisès Broggi ha estat sens dubte un punt d'inflexió cabdal en la història d'aquesta institució educativa, que ha transformat completament el projecte pedagògic i la situació d'alta complexitat que vivia. Iniciatives com aquesta poden revertir realitats molt extremes i incidir en un canvi social d'arrel.

8. Bibliografia

- Ajuntament de Barcelona (2020). El Camp de l'Arpa del Clot. Obtingut a:
http://www.bcn.cat/estadistica/catala/documents/barris/64_MA_Camp_arpa_2020.pdf
- Ajuntament de Barcelona (2020). Estadística i difusió de dades. Observatori de barris. Obtingut a:
http://www.bcn.cat/estadistica/catala/documents/barris/64_MA_Camp_arpa_2020.pdf
- Aznar, L. (2021). "Google està fent la política educativa de la Generalitat". *El Crític*. Obtingut a:
<https://www.elcritic.cat/entrevistes/lidon-gasull-google-esta-marcant-la-politica-educativa-de-la-generalitat-82707>
- Barragué, B. (març de 2021). Tenim (bones) raons per a reclamar la igualtat d'oportunitats educatives?. En L. Gasull (direcció). *3r curs anual AFFAC: Segregació escolar*. Curs portat a terme a Espanya, Barcelona.
- Blanco, I. i Nel-lo, O. (2019). Políticas públicas contra la segregación urbana. *Barcelona Metròpolis. Construir la metròpolis*, (111), 32-36. Obtingut a: [BM_111_Coberta7.indd \(barcelona.cat\)](#)
- Bonal, X. i Cuevas, J. (2018). *Combatre la segregació escolar: de l'amenaça a l'oportunitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Obtingut a:
<https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/a/g/x/t/0/y/6/o/guiasegregacioescolar.pdf>
- Bonal, X. i Tarabini, A. (2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 425, 10-15. Obtingut a: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163910/cuaped_a2012m7-8n425p10.pdf
- Bonal, X., Tarabini, A. i Verger, A. (2015). *La nova política educativa i desigualtats* [en línia]. Obtingut a: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/169399/nouhor_a2015n209p16.pdf
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia. Obtingut a:
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Bourdieu_Unidad_2.pdf
- Catalunya. Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació. (DOGC, núm. 5422, 16-07-2009, 56589-56682). Obtingut a: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/950599.pdf>
- Consorci d'Educació de Barcelona (2011). L'antic institut Sant Josep de Calassanç ja llueix el rètol amb el nom de Mosiès Broggi. Obtingut a:
<https://www.edubcn.cat/ca/noticies/detall?43994>
- Consorci d'Educació de Barcelona (2019). *Memòria 2018-2019*. Obtingut a:
https://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/Memoria_consorc_2018_2019_web.pdf

- Cook, T.D. i Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata. Obtingut a: https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook_Reichardt.pdf
- Catalunya. Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya. (DOGC, núm. 8344, 12-2-2021, 1-35) Obtingut a: <https://www.sindicat.net/media/main/uploads/2021/02/18/1836750.pdf>
- De la Cerda, M. (2016). *Aliances per a l'èxit educatiu. Orientacions per desenvolupar un projecte Magnet*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Espanya. Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424. Obtingut a: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-40004-consolidado.pdf>
- Espanya. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, pp. 122868 a 122953. Obtingut a: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Farreras, C. (9 de maig de 2016). L'art recrea l'escola: Creadors i entitats artístiques col·laboren colze a colze amb els centres. *La Vanguardia*. Obtingut a: https://institutbroggi.org/wp-content/uploads/2016/05/lv_cat.pdf
- Fundació Bofill. (23 de juliol de 2013). *Les escoles magnet* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7H6sMiVkrVw>
- Fundació Bofill. (22 de febrer de 2016). *Projecte Magnet: Institut Moisès Broggi i MACBA* [Arxiu de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cZrB-22hHRo>
- Fundació Bofill. (5 de març de 2019). *Quins són els impactes del Programa Magnet? Innovació per combatre la segregació escolar* [Arxiu de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=nfNHUQR8nHM>
- Fundació Bofill (2020). *Estat i evolució de la segregació escolar a Catalunya*. Obtingut a: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/m/o/2/58s-informe_segrecacio_290620.pdf
- Garlic B2B (2020). *Estudio de Precios de Colegios Concertados*. Obtingut de: https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2020/11/INFORME-FINAL_-RESULTADOS-NACIONAL.CEAPA-CICAE.OLA-V.pdf
- Gasull, L. (març de 2021). Respostes jurídiques a polítiques segregadores. En L. Gasull (direcció). *3r curs anual AFFAC: Segregació escolar*. Curs portat a terme a Espanya, Barcelona.

- Gobierno de España. Ministerio de Formación y Formación Profesional (2020). *Principales novedades de la LOMLOE*. Obtingut a: <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe/nueva-ley-edu/novedades.html>
- González López, E. (2016). Museus i educació: així serà el futur? *Eduxarxa*. Obtingut a: <https://diarieducacio.cat/eduxarxa/2016/05/17/museus-i-educacio-aixi-sera-el-futur/>
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. Obtingut a: <https://idus.us.es/handle/11441/12862>
- Ibarra, O. A. (2007). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social* [en línia]. Obtingut a: http://aulavirtual.iberro.edu.co/recursosel/Documentos_cursos/Lic%20Pedagogia%20Infantil/Primer%20Semestre/Etica_educador/funcion_docente.pdf
- Idescat (2019). *Abandonament prematur dels estudis. Catalunya, Espanya i Unió Europea-27. 2005-2020*. Obtingut a: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101>
- Idescat (2020). *Despesa pública en educació respecte al PIB*. Obtingut a: <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10103>
- Institut Moisès Broggi (27 de juny de 2021). *Qualitat. Política de qualitat de l'Institut Moisès Broggi*. Obtingut a: <https://institutbroggi.org/el-nostre-centre/qualitat/>
- Institut Moisès Broggi (2015). *Projectes artístics i d'innovació*. Obtingut a: https://institutbroggi.org/wp-content/uploads/2015/10/Presentacio_Projectes.pdf
- León, M. (març de 2021). Desigualtat social i segregació escolar. En L. Gasull (direcció). *3r curs anual AFFAC: Segregació escolar*. Curs portat a terme a Espanya, Barcelona.
- Llabina, N. i Gutiérrez, S. (2021). Decret nou per repartir els alumnes sense recursos en centres públics i concertats. *Betevé*. Obtingut a: <https://beteve.cat/societat/decret-admissio-alumnes-sense-recursos-escoles-concertades/>
- Llabina, N. i Gutiérrez, S. (2021). Les famílies, sobre el decret d'Educació: "És una forma de donar més recursos a la concertada". *Betevé*. Obtingut a: <https://beteve.cat/societat/decret-educacio-affac-critica-mes-recursos-escola-concertada-privada/>
- Magnet (2021). *Per què Magnet. La segregació escolar a Catalunya*. Obtingut a: <https://magnet.cat/la-segregacio-escolar-a-catalunya/>
- Martínez-Garrido, C. (març de 2021). El repte de la segregació escolar a Espanya. En L. Gasull (direcció). *3r curs anual AFFAC: Segregació escolar*. Curs portat a terme a Espanya, Barcelona.

- Martínez de Lafuente, M. (2019). En el nombre del hijo: Evidencia de discriminación en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid. *Politikon*. Obtingut a: <https://politikon.es/2019/04/01/en-el-nombre-del-hijo-evidencia-de-discriminacion-en-el-sistema-educativo-de-la-comunidad-de-madrid/>
- Montes, A. (2020). "Desigualtats educatives". Escola de l'IGOP. Barcelona, Espanya. 22 oct. 2020.
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación: RASE*, 11(1), 37-57. Obtingut a: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2020). Segregación escolar como opresión. *REICE*, 18(4), 5-8. Obtingut a: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611669>
- Oliveres, V., Rodríguez, P. i Puente, A. (13 de gener de 2019). Dos de cada tres escoles públiques de Barcelona tenen més del doble d'immigrants que la concertada més propera. *Catalunya Plural*. Obtingut a: <https://catalunyaplural.cat/ca/dos-de-cada-tres-escoles-publicues-de-barcelona-tenen-mes-del-doble-dimmigrants-que-la-concertada-mes-propera/>
- Parra, S. i Besalú, X. (2021). Pobreza i educació: un combat desigual. *Revista de girona: desigualtat i vulnerabilitat*, 325, 70-74.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educació*, 31(1), 11-22. Obtingut a: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, 7-24. Obtingut a: http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Una_panoramica_de_la_carrera_docente_en_America_Latina.pdf
- Seguro, M. (2021). 5 pràctiques segregadores que hauran de desaparèixer amb el nou decret. *Blog Bofill*. Obtingut a: <https://fundaciobofill.cat/blog/5-practiques-segregadores-que-no-es-podran-fer-nou-decret>
- Síndic de Greuges (2008). *La segregació escolar a Catalunya* (Informe extraordinari). Obtingut a: http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf
- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat* (informe). Obtingut a: https://www.sindic.cat/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacio%20escolar_I_gestioprocadmissio_defok.pdf

- Síndic de Greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (II): la gestió del procés d'admissió d'alumnat* (informe). Obtingut a:
[http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar II condicions escolaritzacio_def.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar%20II%20condicions%20escolaritzacio_def.pdf)
- Síndic de Greuges (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya: un compromís per a l'èxit educatiu*. Obtingut a:
[http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018 definitiu.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/6058/Pacte%20segregacio%20escolar%202018_definitiu.pdf)
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tarabini, A. (2013). Les escoles *magnet*. Una aposta per l'excel·lència i l'equitat. *Informes Breus: Fundació Jaume Bofill*, 38, 9-154. Obtingut a:
<https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/7/u/2/7/6/3/2/7/4/571.pdf>
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, (3), 8-12. Obtingut a:
https://www.researchgate.net/publication/303881499_La_exclusion_desde_dentro_o_la_persistencia_de_los_factores_push_en_la_explicacion_del_abandono_escolar_prematuro
- Tarabini, A. (2017). L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar. *Informes Breus: Fundació Jaume Bofill*, 65, 9-125. Obtingut a:
https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/p/6/u/9/a/y/b/9/r/ib_65_abandonamentescolar_web.pdf
- Tarabini, A. I Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Save The Children. Obtingut a:
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Project Report. UNICEF Comité Español, Madrid. Obtingut a:
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf
- Tarabini, A., Montes, A., Parcerisa, L. (2018). Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar. *Informes breus: Fundació Jaume Bofill*, 68, 9-145. Obtingut a:
https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/v/m/2/z/k/d/b/e/ib_68_magnet_2019_070619.pdf

UNICEF (2015). *Los estudiantes más pobres reciben hasta 18 veces menos recursos públicos para la educación que los más ricos* [en línea]. <https://www.unicef.es/prensa/los-estudiantes-mas-pobres-reciben-hasta-18-veces-menos-recursos-publicos-para-la-educacion#:~:text=En%20muchos%20pa%C3%ADses%20del%20mundo,a%20ser%2018%20veces%20mayor.>

9. Annexos

Annex 1. Resum del nou decret d'admissió, elaborat per Fundació Bofill



Nota de premsa

16/2/21

La Fundació Bofill celebra l'aprovació del Decret de programació de l'oferta i admissions i insta a Departament i ajuntaments a un desplegament urgent per reduir la segregació escolar en aquest període de preinscripció

- ✚ El decret arriba a temps d'implementar mesures perquè tinguin efecte ja el curs 2021-2022 i alerta del risc de perdre un curs si no s'activen mesures com: identificar l'alumnat vulnerable (NESE) a partir de les beques menjador, limitar a zero la matrícula viva en centres segregats al llarg del curs, blindar la reserva de places per aquest alumnat fins a l'inici de curs al setembre
- ✚ El nou decret permetrà detectar i distribuir equilibradament 27.800 infants i adolescents vulnerables que s'incorporen a P3 i 1er ESO el curs 2021-22 i que ara no es detecten
- ✚ El Decret es basa en els acords consensuats en el Pacte contra la Segregació Escolar i permet desplegar i generalitzar mesures que ja s'han demostrat efectives en molts municipis

Avui 16 de febrer de 2021, el consell de govern de la Generalitat de Catalunya ha aprovat el [Decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya](#). Aquest decret és clau per la lluita contra la segregació escolar, ja que desplega mesures ambicioses derivades directament dels acords consensuats en el Pacte Contra la Segregació Escolar. La Fundació Bofill celebra l'aprovació d'un decret que ha de poder reduir els alts nivells de segregació escolar a Catalunya, que actualment es troba entre els 10 països de la UE amb pitjors dades.

El decret ha viscut una llarga tramitació des de l'any 2019. Si no es vol perdre un any, cal garantir que s'apliquen les següents mesures en tots els municipis en aquest proper curs 2021-2021, començant per aquest període de preinscripció.

1. Blindar la reserva de places per a alumnat vulnerable des de l'inici de la preinscripció (març 2021) fins a l'inici de curs (setembre 2021) en tots els centres. D'aquesta manera es garantirà que les places reservades a alumnat vulnerable són ocupades per aquests infants i joves i no per alumnat ordinari, malgrat la detecció es faci amb retard o malgrat la seva preinscripció es faci fora de termini.

2. **Tancar les ràtios dels centres vulnerables al final de la preinscripció i no oferir les places vacants al llarg del curs. (juny 2021)** D'aquesta manera es possibilita que els centres complexos tinguin una ràtio baixa, i que només admetin nou alumnat si aquest no és vulnerable i ajudaria a diversificar socioeconòmicament el centre.
3. **Zero matrícula viva i recepció d'alumnat NESE en aquest mateix curs a tots els centres vulnerables.** D'aquesta manera també s'evita que els centres complexos o amb alts nivells de segregació continuïn segregant-se encara més.
4. **Incrementar la detecció d'alumnat socioeconòmicament vulnerable des d'abans de l'inici de curs, apropant-lo fins a la dada real de 21,3% d'infants i joves que viuen sota risc de pobresa. La detecció per serveis socials o el benefici de la beca menjador pels germans és suficient per a la detecció.**

Cal garantir que aquest alumnat pot gaudir de manera efectiva de les places reservades en centres diversos. La major part de municipis de Catalunya no identifiquen tot el seu alumnat NESE—la xifra d'alumnat vulnerable detectat és molt inferior a la del risc de pobresa infantil.

Els infants en relació amb els serveis socials i a l'alumnat amb beques menjadors són un bon indicador de vulnerabilitat que ha de fer-se servir per identificar l'alumnat NESE, agilitzant i desburocratitzant la detecció. L'alumnat identificat a l'escola bressol, als serveis socials o els germans dels quals tenen beca menjador hauria de ser considerat NESE abans d'incorporar-se a P5 o 1er ESO. Aquesta atribució pot fer-se començant ja el març de 2021.

5. **La no existència de OME, no pot ser una excusa per demorar el desplegament de les mesures en tots els municipis.** Actualment hi ha 50 municipis de més de 10.000 habitants sense OME. Tot i que cal posar en marxa els recursos econòmics i procediments perquè n'hi hagi en tots els municipis de més de 10.000 habitants, la seva absència no pot dificultar les accions per garantir l'escolarització equilibrada.

Cal posar en marxa les mesures que permetran planificar a partir del setembre el curs 2022-2023:

1. **Activar les Unitats de Detecció d'alumnat vulnerable que han d'estar en ple funcionament abans de la preinscripció del 22-23.** De cara al curs 2022-23 cal haver desplegat ja les noves Unitats de Detecció d'Alumnat vulnerable, de tal manera que l'increment en la detecció per ajustar-se a la realitat passi a ser un mecanisme ordinari del sistema educatiu. Durant el 2021 cal elaborar els procediments i clarificar les funcions d'aquestes unitats, de tal manera que a finals de 2021 aquestes Unitats estiguin detectant abans de la preinscripció per al curs 2022-23 la totalitat del 21,3% de l'alumnat vulnerable que entrarà a P3 i 1er d'ESO. Llavors les Unitats hauran de començar a detectar també el volum total d'alumnat vulnerable que ja s'està escolaritzant en la resta de cursos.

2. **Elaborar i aplicar el procediment per garantir una assignació distribuïda i equilibrada de l'alumnat vulnerable.** Cal clarificar i fer extensiu a tots els responsables de l'escolarització tot el procediment d'admissió previst en el decret. Això ha de tenir en compte com i quantes places es reserven per a l'alumnat vulnerable a cada municipi, com s'assignen les places, i com es garanteix que aquesta reserva és aprofitada de manera efectiva. Cal elaborar aquests procediments durant el 2021 per garantir la seva aplicació en la preinscripció del curs 2022-23.
3. **Garantir una programació ajustada de l'oferta educativa arreu del territori.** La programació de l'oferta s'ha de fer en col·laboració entre el Departament d'Educació i els Ajuntaments. S'ha de basar en dades clares (demogràfiques i d'escolarització) que permetin fer una programació sense sobreoferta, de manera que no s'incrementi la segregació escolar dels centres amb vacants amb l'arribada de la matrícula viva. Cal tenir aquesta programació ajustada per al conjunt del territori per al curs 2022-23 a finals de l'any 2021.
4. **Establir una reserva màxima de places per alumnat vulnerable a cada municipi en funció del volum total d'alumnat que es detecti, i tenir en compte aquesta reserva en la preinscripció del curs 2022-23 (març 2022).** D'aquesta manera s'evitarà que alguns centres concentrin un excés de nombre d'alumnat vulnerable.
5. **Desplegar un sistema de detecció automàtica d'alumnat vulnerable en base a dades objectives amb una preassignació a centres diversos.** El decret preveu que determinada informació objectiva de la que ja disposa l'administració es pot fer servir per detectar l'alumnat com a vulnerable. Per exemple, les famílies sota un llindar d'ingressos de renda, o que rebin ajudes de serveis socials, o que tinguin ja algun germà identificat com a vulnerable, poden ser identificats com a alumnat socioeconòmicament vulnerable. Cal desplegar un sistema que de manera automàtica detecti aquests infants i joves i els preassigni places en centres diversos.
6. **Pressupostar la despesa necessària per finançar la gratuïtat de l'alumnat vulnerable.** El Decret preveu un desplegament progressiu del finançament de la gratuïtat de l'escolarització per a l'alumnat vulnerable. Aquest finançament ha de permetre garantir l'escolarització d'aquest alumnat de manera gratuïta en tot tipus de centre, i ha de permetre finançar la corresponsabilització dels centres educatius. Cal pressupostar bé el desplegament d'aquesta mesura d'alta importància, i cal tenir en compte que la resta de mesures es poden implementar malgrat que l'aplicació d'aquest finançament sigui progressiva.
7. **El Departament d'Educació ha d'aportar anualment dades clares sobre l'evolució de la segregació escolar a totes les Taules de Planificació Educativa que s'han de començar a celebrar el setembre de 2021.** En aquest marc, Departament i Ajuntaments han de poder prendre les mesures correctives necessàries per reduir la segregació escolar tant en la planificació del curs 2022-23 com en el seu procés d'admissió.

Font: https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/8/i/l/715-ndp_decret_admissions_16022021_w.pdf

Annex 2. El procés per desenvolupar una aliança Magnet



Font: De la Cerda, 2016. Pàg. 136-137.

Annex 3. Guions d'entrevistes

3.1. Guió d'entrevista al professorat

Dades bàsiques:

Nom:

Càrrec i anys d'exercici:

Punt de partida, realitat del centre:

- El 2013, quina era la realitat de l'Institut Broggi?
- Quin era el perfil d'alumnat escolaritzat? (alumnat del barri, població estrangera, nivell socioeconòmic i cultural...)
- Quines necessitats hi havia al barri? Tenia presència l'institut al barri El Clot Camp de l'Arpa o més aviat estava invisibilitzat?
- El 2011 es va realitzar el canvi de nom del centre, d'Institut Sant Josep de Calassanç a Institut Moisès Broggi. Per què aquest canvi? Amb quins aspectes es relaciona? (nous reptes, canvi d'imatge, desestigmatització...)
- Per què vàreu decidir participar en el programa Magnet? Avui dia encara hi formeu part?

Institució partner:

- Per què vàreu escollir el MACBA com aliança partner?
- Quins elements innovadors aportava la institució a l'institut?
- Quines formacions vàreu rebre per part del MACBA? I recursos?

Impacte del programa Magnet:

En relació amb els diferents objectius (4) plantejats pel programa:

- Quins canvis s'han produït a escala pedagògica, curricular i organitzativa? (1)
- Quins canvis hi ha hagut en relació amb la metodologia d'ensenyament aprenentatge? (1)
- El claustre confiava en el projecte? Quines sensacions es coïen entre els docents? (pors, incerteses, motivació...) (2)
- El programa Magnet ha possibilitat la creació de llaços amb altres entitats del barri? A escala general, creus que ha generat un impacte positiu en el territori? (2)
- Arran de participar en el programa Magnet, es va diversificar la demanda? I es va capgirar la composició social del centre? Quin perfil s'hi escolaritza actualment? Heu rebut més demanda/sobre demanda des que hi participeu? (3)
- En cas que l'institut estigués estigmatitzat, en quina mesura participar en el programa Magnet ha ajudat a desestigmatitzar-lo? (3)
- Quin pla de comunicació i difusió vàreu dur a terme? Va arribar la proposta a tothom del districte/barri? (4)
- En quina mesura el programa Magnet incentiva i afavoreix la participació de les famílies amb la tasca educativa? (4)
- Penses que el programa Magnet ha millorat l'experiència educativa de l'alumnat?

Treball per projectes: eix artístic

- Quins aspectes, tant positius com negatius, té treballar per projectes i a partir de centres d'interès?

- La metodologia d'aprenentatge pròpia dels centres Magnet potencia l'aprenentatge entre iguals? De quina manera? (exemples d'accions concretes) Consideres que és inclusiva?
- Quin mètode d'avaluació se segueix? (subjecte que el realitza, té en compte el procés o únicament el resultat final, etc.)

Segregació i desigualtats educatives

- Consideres els programes Magnet iniciatives potents per transformar situacions de segregació escolar?
- Són iniciatives que per si soles són efectives? Quins elements i/o polítiques són necessàries per capgirar la composició social dels centres educatius? (En referència a les causes principals que generen segregació escolar: baixa despesa pública en educació, el foment de l'educació privada i les pràctiques encobertes de la concertada, lliure elecció de centre).
- En el claustre de l'institut s'ha reflexionat sobre l'organització interna del centre i la tasca pedagògica? Quins debats s'han generat/es generen per vetllar per una equitat educativa? (factors d'exclusió educativa, efecte Pigmalión, etc.).

Valoracions personals i preguntes finals

- Podries identificar debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats sorgides durant el procés de participació en el programa Magnet?
- Creus que les escoles Magnet tenen futur?
- Destaca un aprenentatge que t'endús després d'haver participat en el projecte.

*Objectius del programa (Fundació Bofill, 2019):

1. Generar canvis en el model pedagògic, organitzatiu i curricular.
2. Augmentar la corresponsabilitat educativa.
3. Heterogeneïtzar la composició social del centre.
4. Afavorir la participació de les famílies i millorar l'experiència educativa de l'alumnat.

3.2. Guió d'entrevista a les famílies

Dades bàsiques:

Noms: (pseudònims)

Anys d'escolarització dels fills/es al Broggi (van començar i acabar l'ESO al Broggi?)

Entorn

- Sou del barri El Clot Camp de l'Arpa?
 - En cas negatiu, de quins?
 - En cas afirmatiu, quina imatge teniu del barri? (percepcions generals, necessitats, població estrangera, nivell d'associacionisme, etc.)
- Quin creieu que és el perfil d'alumnat escolaritzat al Broggi? S'assimila a la realitat del barri?

Preguntes sobre el pas pel programa Magnet

- Vàreu escollir escolaritzar el vostre fill/a l'Institut Moisès Broggi? En cas afirmatiu, per quins motius? El programa Magnet va ser un element de pes per l'elecció?
- Què diríeu que diferencia una escola convencional d'una escola Magnet?
- Què és el que més recordeu/allò que us va cridar més l'atenció del programa Magnet?
- Com us van presentar el programa des de l'institut? (gran oportunitat educativa? Innovació pedagògica? Iniciativa per capgirar la composició social del centre?, etc.)
- Com et vas assabentar que l'Institut Moisès Broggi formava part del programa Magnet? En aquest sentit, creieu que el pla de comunicació i difusió que es va dur a terme va arribar a tothom del districte/barri?
- Quina implicació va significar per a les famílies aquest programa? (implicació activa, participació, organització, etc.)
- El programa Magnet ha possibilitat la creació de llaços amb altres entitats del barri? A escala general, creieu que ha generat un impacte positiu en el territori?
- Podríeu identificar debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats sorgides durant el procés de participació en el programa Magnet?

Institució partner

- Quina va ser la vostra relació amb el MACBA? (formacions, recursos, visites al museu...)
- Creieu important que els centres educatius puguin treballar conjuntament amb una institució cultural?

Segregació i desigualtats educatives

- Heu observat o experimentat pràctiques d'exclusió al llarg de l'ESO? (actitud del professorat entre l'alumnat, en el moment d'escollir l'institut o trajectòria acadèmica, tenir expectatives cap a l'alumnat basades en prejudicis, etc.).

Valoracions personals i preguntes finals

- Recomanaríeu els centres Magnet a famílies per escolaritzar els seus fills/es a l'ESO?
- Creieu que el programa ha generat un impacte en els vostres fills/es? (positiu o negatiu)
- Si coneixíeu l'institut Moisès Broggi amb anterioritat al programa, creieu que aquest ha modificat en algun aspecte l'institut?
- Destaqueu un aprenentatge que us endueu després d'haver participat en el projecte.

3.3. Guió d'entrevista a l'alumnat

Dades bàsiques:

Noms: (pseudònims)

Edats:

Entorn

- Sou del barri El Clot Camp de l'Arpa?
 - En cas negatiu, de quins?
 - En cas afirmatiu, quina imatge teniu del barri? (percepcions generals, necessitats, perfil de població, població estrangera, nivell d'associacionisme, etc.)
- Quin creieu que és el perfil d'alumnat escolaritzat al Broggi? S'assimila a la realitat del barri?

Preguntes sobre el pas pel programa Magnet

- Us vàreu apuntar al Broggi sabent l'existència del programa Magnet o va ser una iniciativa "sorpresa" per vosaltres?
- Què és el que més recordeu/allò que us va cridar més l'atenció del programa Magnet?
- Què diríeu que diferencia una escola convencional d'una escola Magnet?
- Com us van presentar el programa des de l'institut? (gran oportunitat educativa? Innovació pedagògica? Iniciativa per capgirar la composició social del centre?, etc.)
- El programa Magnet ha millorat la vostra experiència educativa?
- El programa Magnet ha possibilitat la creació de llaços amb altres entitats del barri? A escala general, creieu que ha generat un impacte positiu en el territori?
- Podríeu identificar debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats sorgides durant el procés de participació en el programa Magnet?

Institució partner

- Quins elements innovadors aportava el MACBA a l'institut?
- Quines formacions vàreu rebre per part del MACBA? I recursos?
- Creieu important que els centres educatius puguin treballar conjuntament amb una institució cultural?

Treball per projectes: eix artístic

- Quins aspectes, tant positius com negatius, creieu que té treballar per projectes i a partir de centres d'interès?
- La metodologia d'aprenentatge pròpia dels centres Magnet potencia l'aprenentatge entre iguals? De quina manera? (exemples d'accions concretes) Considereu que és inclusiva?
- Quin mètode d'avaluació seguíeu? (subjecte que el realitza, té en compte el procés o únicament el resultat final, etc.)

Segregació i desigualtats educatives

- Heu observat o experimentat pràctiques d'exclusió al llarg de l'ESO? (actitud del professorat entre l'alumnat, en el moment d'escollir trajectòria acadèmica, tenir expectatives cap a l'alumnat basades en prejudicis, etc.).

Valoracions personals i preguntes finals

- Recomanaríeu els centres Magnet a alumnat de l'ESO?
- Destaqueu un aprenentatge que us endueu després d'haver participat en el projecte.

Annex 4. Transcripcions entrevistes

4.1. Entrevista a l'An

An et sembla bé que gravi la conversa per després poder transcriure-la i poder consultar la informació per elaborar la discussió del treball?

- Sí, cap problema.

El teu nom apareixerà sota un pseudònim i la informació únicament s'usarà per fins acadèmics. Comencem.

Abans de començar, quants anys portes aquí a l'institut?

Onze anys. O sigui, vaig arribar aquí quan encara era Calassanç, i l'Es va arribar un any més tard que jo.

Al principi de l'institut, quan era el Calassanç, quina realitat hi havia al barri?

Jo diria que el centre no es corresponia amb la realitat del barri, era un *centre gueto* totalment. Tenia un 97% d'immigració, no teníem alumnes del barri que venien aquí, o sigui, anaven a altres instituts i com que teníem matrícula viva doncs cada X temps arribaven nouvinguts, els enviaven directament aquí i a més els hi deien des de les institucions que *en el Calassanç us tractaran molt bé*. Llavors teníem dues profes a l'aula d'acollida... en realitat, no era per res el reflex del barri; de fet, el canvi va començar per atraure a les famílies del barri.

Això us volia preguntar, com va sorgir la idea de convertir aquest institut en un Magnet?

Ens ho van proposar; nosaltres anàvem a començar un projecte nou igualment. Jo recordo que quan vaig arribar aquí no hi havia alumnes de 1r d'ESO i l'any següent no van entrar alumnes tampoc, o sigui, vam estar dos anys sense alumnes nous, sense saber què passaria a l'institut. Llavors, des del Consorci i des d'inspecció, que tenim una inspectora que ens va recolzar molt en el moment, van apostar per fer una nova ESO, els professors que estàvem aquí ens quedàvem a les tardes per pensar un projecte de 1r d'ESO per començar, hem fet molt de treball amb les escoles de primària del barri i vam dir, doncs mira, ho intentem i cap endavant.

Llavors, vam aconseguir que ens mantinguessin el primer any dos grups d'ESO de 20 només, és a dir, 40 places de 1r d'ESO, que gairebé tots venien de l'escola Balmanya, i una mica el contracte, *el deal*, era que no teníem matrícula viva aquell any. Llavors, aquell any teníem el 1r nou i el 4t d'ESO Calassanç i un 1r i un 2n de Batxillerat. I arran d'això, nosaltres anàvem a fer projectes igualment i de sobte la Fundació Bofill ens va proposar de ser un centre Magnet, i va venir una mica de més a més

perquè realment la situació del centre encaixava molt amb el projecte Magnet. I era un moment d'inflexió, de canvi, d'introduir innovació, metodologies, projectes, etc. I va anar una mica per aquí.

Vale, i encara hi formeu part?

No, dura quatre anys l'aliança, però el vincle segueix. És a dir, nosaltres el vincle el tenim amb el MACBA perquè vam decidir, vam triar l'art com a eix vertebrador de tot el projecte. **Això ho triàveu vosaltres el professorat?** Sí. I de fer el nostre partner era el MACBA, el museu d'art contemporani, llavors vam acabar els quatre anys, és a dir, hem acabat la formació, etc. Però nosaltres seguim fent visites al MACBA amb alumnes sense pagar ni res i certa vinculació sempre queda el que passa que no formalment.

Vale, llavors pel que comentes ara, quina relació vau tenir el claustre amb el MACBA?

Fèiem una formació cada any amb gent del MACBA i gent de la Bofill, sobretot l'objectiu era com vincular les diferents assignatures i com vincular-les a través de l'art, conèixer referents, fem visites com molt interactives a les expos i dinàmiques de cohesió de grup... Anava més o menys per aquí.

I quins elements creus que aportava el MACBA a l'institut? Què podia aportar, o més ben dit, què va aportar?

A mi personalment, em va ajudar molt a aprendre a ser creativa, a obrir molt la ment i a lligar coses; jo per exemple ara faig projectes de Pop Art amb alumnes i jo sóc profe d'anglès, eh, i a tenir molts referents, a saber com utilitzar-los i com vincular-los dins la meva matèria... Però jo crec que sobretot ha sigut llençar-te una mica a la piscina, perdre la por i a intentar jugar amb la creativitat.

I al principi, quins sentiments hi havia entre el claustre quan es va decidir participar com a institut Magnet?

Bueno, és que pensa que era: potser anem a tancar [l'institut]... Llavors era un moment molt crític. En general va ser ben acceptat perquè era un moment on els profes que tenien plaça aquí i tot marxaven i no volia venir la gent, llavors érem un grupet de sis i vuit profes i equip directiu, i era una mica... No la salvació, però t'ho prenies com algo molt... amb la ment oberta, doncs a veure què ens expliquen, i de mica en mica anar-ho integrant. Per exemple, ara es nota molt els que vam passar pel tema Magnet i els que no aquí perquè ja tens com el radar molt obert, busques institucions, busques lligams, busques coses i per mi sí que es nota.

I quins lligams s'han generat a escala de territori? Creus que ha ajudat a vincular el teixit associatiu o que l'institut tingués més presència en el barri?

No només en el barri, sinó en la ciutat. És a dir, també és veritat que el Magnet no ha sigut l'única cosa que s'ha fet, també vam tenir el batxillerat artístic; el Batxibac; l'internacional, que jo he portat la coordinació durant aquests últims cinc anys; els cicles també són un punt de referència molt important i llavors si sumes una mica tot això crec que ens ha ajudat a posar-nos en el mapa. També el MACBA, quan fas tot el tema del Magnet també promociona el nom de l'institut, dona visibilització, veus que ja es treballa conjuntament i etcètera.

I en l'àmbit pedagògic i curricular quins canvis hi ha hagut arran de participar amb el Magnet?

Aquí depèn de cada assignatura també perquè jo que sóc de llengües he pogut tenir una certa... Per exemple, l'Es que és la docent que ara vindrà que és la de biologia, sí que fan un projecte a 3r d'ESO que es diu Estrumetacles que fan amb tecno i dibuix. Llavors, l'ús dels referents, les cèl·lules mecanitzades... Clar, això és diferent, no? Perquè és veritat que llengües dona molt de si i una llengua estrangera dona molt de si, que sempre hem treballat per habilitats, llavors és més que res buscar entre cometes l'excusa de treballar un referent, una artista o fer una exposició... Jo per exemple, amb el Pop Art, faig una expo de museu i treballem amb les cartel·les, etcètera. I ens ha ajudat molt també a reivindicar els usos comuns de l'institut, si t'hi fixes hi ha expos a tot arreu. Llavors, això al principi pensàvem que duraria dos dies i que va, ho respecten al 100%, i això també és un treball, com tot es treballa.

En l'àmbit de metodologia d'ensenyament aprenentatge, heu notat canvis a partir de participar en el programa Magnet?

Bueno, hi havia una prèvia perquè ja et dic que nosaltres anàvem a treballar per projectes igualment, i llavors ens va venir lu de Magnet, però ja ens ho estàvem plantejant de fer abans: era un moment de canvi.

[entra l'Es]

Llavors, prèviament era molt tradicional tot i de mica en mica... Home, jo crec que sí que influeix, sobretot ajuda a perdre la por, penso.

Vau fer un pla de comunicació i difusió del programa per arribar a les famílies del barri? És a dir, abans has comentat que el 97% de la població era migrant, nouvinguda...

Aquí el Consorci va ajudar molt, i inspecció també. Vam anar molt, convidar molt que vinguessin els alumnes a veure't, explicar molt el projecte nou, treballar molt en el format de portes obertes, i

principalment això. **I amb les famílies va fer una reunió al principi de curs per ensenyar el projecte?** Sempre es fa.

El fet de ser un institut Magnet, en quina mesura ha influït a fer partícips a les famílies més activament? És a dir, heu notat una diferència en el paper que tenen potser en comparació a una escola més convencional?

Sí, perquè en els projectes al final i quan acabem al curs... Hi ha dos moments que fem exposicions de tot el que hem fet i convidem a les famílies. Llavors, la primera són les portes obertes pels de l'any vinent, que són famílies noves i ja el veuen, i a final de curs fer una presentació de projectes amb totes les famílies, que la fan els alumnes. Vull dir, tampoc som nosaltres, els protagonistes són els alumnes: expliquen i presenten i tal.

Agafant la qüestió de la metodologia, quins aspectes creus que té tant positius com negatius treballar a partir d'un centre d'interès, que en aquest cas és l'eix artístic.

Treballar a partir d'un centre d'interès, jo penso que la clau està en poder-ho adaptar i deslligar-te de, primer, què vol dir l'art? Deslligar-te de la idea d'art igual a quadre pintat, i al final jo crec que el que més hem treballat són processos de creació, més que l'art en si. Llavors, procés de creació pot ser un text, una cèl·lula mecanitzada... **Clar, és molt versàtil, no?** Exacte, nosaltres per exemple ara fem un projecte de sabons a 4t... Poden ser moltes coses.

I penses que aquesta metodologia o manera de treballar és inclusiva? Pel que fa a l'alumnat, perquè jo també em preguntava fins a quin punt...

És inclusiva relativament perquè tot al final depèn dels recursos que tingui l'institut: la plantilla que tenim, dels desdoblaments que podem fer, del *coteaching* que podem fer els profes a l'aula... Les metodologies a priori a la teoria estan molt bé, però després a la pràctica té la dificultat perquè és impossible ser 100% inclusiu amb els recursos que hi ha: és impossible. Sempre se t'escapa algú o per sota o per dalt perquè al final inclusiu no és només els de sota, també hi ha els de sobre.

A escala d'avaluació, quin mètode seguïu?

El que marca el currículum, aquí nosaltres no triem. **Però entre l'alumnat s'afavoreix la coavaluació?** Sí! Treballen molt amb el *corubriks* [sistema de rúbriques] i formularis i fem autoavaluació, coavaluació i fem alguna avaluació grupal també.

Tenint en compte la situació que has explicat abans sobre el punt de partida del Broggi, consideres els programes Magnet iniciatives per transformar situacions de segregació, exclusió...

Sí, de fet aquest és l'objectiu del programa en realitat. **O sigui que en aquest sentit us ha funcionat?**
Sí, però com he dit abans també depèn molt dels recursos que disposa l'institut i de l'equip humà que hi hagi.

Valoracions

Podries debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats sorgides durant el procés de participació en el programa Magnet?

Home, una de les coses més favorables és que tens un acompanyament, és a dir, és una transformació, un canvi i una innovació en la qual tens un acompanyament al costat, que no és: *vinga va, claustre, a veure què fem*. Si no que tens algú, una entitat o algú que et fa l'acompanyament i t'assessora. Dos: Que trenques moltes barreres també dins del claustre de *mi parcela, mi materia* i intentes tenir mirades més globals. **I això us ha costat? Us ha costat fer aquest treball?** Alguns més que d'altres. També requereix moltes hores i molt de temps, de coordinació... Però, en general jo sí que veig que té bon impacte perquè sobretot et posa en el mapa i això al final a les famílies del barri on estàs i a tota mena de famílies al final els interessa. Si tu mires les preinscripcions que teníem d'ESO fa deu anys, doncs tenies sis famílies a fer la inscripció i ara venen cent i escaig per cinquanta-cinc places, llavors clar, si mires les dades també, sí.

Creus que les escoles Magnet tenen futur? Creus que són eines potents?

Crec que és una eina més, però crec que també hauria de venir acompanyat de tenir més recolzament de l'Administració perquè al final la Fundació Bofill és una fundació. I crec que això hauria d'anar més cap a l'administració i que sigui la pròpia administració a la llarga que s'encarregui de fer això.

Podries destacar un aprenentatge que t'endús després d'haver participat en el projecte?

Jo és el que t'he dit: obrir-te la ment una mica, la creativitat que es treballa també i al final doncs veure que tothom pot tenir opcions, qualsevol tipus d'alumne pot tenir opcions d'aprendre de maneres diferents. I que l'impacte dins del claustre i el centre per mi va ser positiu.

4.2. Entrevista a l'Es

Es et sembla bé que gravi la conversa per després poder transcriure-la i poder consultar la informació per elaborar la discussió del treball?

- Sí, cap problema.

El teu nom apareixerà sota un pseudònim i la informació únicament s'usarà per fins acadèmics. Comencem.

[L'An estava asseguda al costat, i en alguns moments intervé. Les seves aportacions s'han indicat]

Abans de començar, quants anys portes aquí a l'institut?

Mira, jo quan vaig arribar va ser l'any que quedaven tercers i quarts només, llavors aquests cursos que em vaig trobar eren tercers i quarts amb un alt nivell d'immigració: hi havia alumnat marroquí, xinès, sud-americà... Hi havia molt d'aquests perfils. I llavors, no crec que representés del tot el barri perquè ja estava començant a canviar una mica el barri també. Estic parlant del 2011, per tant ja es començava a veure certa crisi i a aquestes poblacions se les convidava una mica a marxar; per exemple, si tenies l'atur te'l pagaven tot junt si tornaves al teu país... Llavors, aquí va haver-hi una mica de remuntada també. Per tant, no crec que aquell alumnat representés al barri; de fet, com deia l'Anna molta gent ja no venia ni volia venir, i hi havia problemes que les escoles del voltant portessin gent aquí de manera que hi havia matrícula viva i arribava molta gent en qualsevol moment del curs.

I estava estigmatitzat?

Sí, absolutament. **An:** Quan van matar al Ronny Tapias va ser una mica... **Clar, va ser un moment crític.**

Institució partner

Quina relació com a claustre manteníeu amb el MACBA, la vostra aliança Magnet.

Clar, és que en aquella època érem molts poquets profes perquè com que hi havia dues línies i molt poqueta... Hi havia molt pocs profes. Llavors, els pocs que érem i els que vam anar aterrant érem professorat resistent i que tenia ganes de fer coses. La relació era molt bona, el claustre anava tot a l'una i aquí es feien propostes i la gent que s'havia quedat era perquè tenia ganes de pensar i els que venien estaven disposats a fer-ho, així que la presentació del Magnet era una mica de llum. Estava en un entorn on no se sabia si es continuaria o no es continuaria, per tant, aportar això amb un reconeixement i un suport i una empenta i amb possibilitats de creativitat i de créixer i de fer una

cosa absolutament nova, era molt motivador. Ara, això no és incompatible amb què estiguéssim tots cagats (**An:** sí, estàvem cagats) sense saber exactament què havíem de fer ni com ho faríem ni com s'avaluava ni com es feia i construir de zero una cosa que no sabíem... No sabíem ni com funcionaria amb els alumnes ni com funcionaria amb nosaltres, vull dir, que això és a més a més. Són coses diferents: una cosa és la motivació i l'altra cosa és que tinguessis els teus dubtes seriosos.

Impacte del programa Magnet

Quins canvis s'han produït a escala pedagògica, curricular i organitzativa?

Una manera diferent de fer les coses dins de l'aula i una manera diferent d'avaluar les coses que es fan. També coincidia una miqueta que ja entraven aquests canvis de dimensions, competències, tot d'una manera molt més real de la teòrica que s'havia plantejat fins aleshores. Jo penso que això va ser el més important i sobretot per part del professorat les ganes que això s'estengués a la resta d'àrees: a batxillerat i altres llocs encara que no es fes Magnet al batxillerat.

I la metodologia d'ensenyament aprenentatge, en aquest sentit també s'ha transformat?

Sí, jo a nivell personal és: més treball entre iguals, però també més diversitat a l'hora d'avaluar. O sigui, el tema de: *fes el que vulguis, però acaba fent un examen* ja s'ha acabat. El tema d'avaluar molt més la competència oral, les presentacions orals, les exposicions orals en anglès, en català... Es va potenciar molt [la competència comunicativa] a conseqüència de l'aplicació del Magnet perquè pensa que cada trimestre estava estipulat que hi hagués una presentació oral al final. Llavors això feia que el teu plantejament d'avaluar fos molt diferent, i la necessitat de reconstruir com avaluem i quina graella es feia perquè llavors estem parlant del 2011-2012, tampoc hi havia rúbriques. **An:** Era el paper allà... un percal. **Es:** Exacte. Però sí que es va tardar més a homogeneïtzar a tots, que el projecte de 1r, 2n i 3r fos el mateix i que seguís un fil conductor clar. Ara tots funcionen així, a 2n per exemple sí que hi ha més diversitat d'opció i evidentment no es pot avaluar igual el que es fa a dansa, el que es fa a teatre o a cinema, però sí que l'alumnat de 1r a 4t hi ha una manera de fer diferent: una presentació...

En quina mesura el programa Magnet ha possibilitat la creació de llaços amb altres entitats del barri? S'ha visibilitzat l'institut dins del barri o dins de la ciutat?

Nosaltres vam tenir la sort que la direcció estava molt implicada i ja tenia moltes ganes de fer un canvi bestial, que es va fer, a nivell d'institut. I per tant, la direcció estava molt implicada i va anar a totes les escoles del barri, va fer reunions amb les famílies, per explicar el gran canvi que s'estava produint i per convèncer les famílies que una cosa és que a tu et prometin coses i l'altra cosa és la

realitat de dir: *jo he de portar el meu fill en aquest centre del qual se n'ha parlat molt malament durant molts anys*. O sigui, aquí l'aposta arriscada la van prendre les famílies de la primera generació Broggi, que a més a més d'estrenar projecte, estrenaven també tot un projecte educatiu i una engegada de centres absolutament diferent. **I com creieu que vau aconseguir arribar a elles? És a dir, què va fer que es decidissin pel Broggi?** Doncs anar picant pedra. Anar, convèncer, explicar, fer venir, fer anar... Un moviment des de direcció molt important. Explicar el projecte vol dir anar i picar la porta... **An:** Anar als centres de primària. **Es:** Sí, sí, anar en els centres de primària i explicar el què es farà i saber que tens darrere el Consorci que et dona suport i que això realment va en sèrio, que no és una cosa que t'expliquin i prou.

I el paper de les famílies, en quina mesura creus que el programa Magnet ha afavorit la seva participació i implicació?

Jo sincerament crec que les famílies estaven molt despistades i poques sabien realment el què. La família el que vol és que el seu fill vingui a l'escola, que estigui còmode, que faci coses, que siguin diverses, que tingui bons resultats i aprengui. Llavors, no sé fins a quin punt el paper de les famílies va ser condicionat a què hi hagués o no hi hagués Magnet. Sí que posteriorment sí perquè hi va haver coles com el Frutuós Gelabert que van venir expressament a apostar pel Broggi. **An:** A demanar l'adscripció. **Es:** Exacte, va venir a demanar-la perquè sabia que es treballava per projectes i ells treballaven per projectes i per assegurar la continuïtat del seu alumnat, però a la resta d'escoles del barri, sabien que es treballava bé, que hi havia el projecte aquest d'innovació, però no em crec que tothom tingués clar què volia dir ser un centre Magnet. **An:** Nosaltres me'n recordo que vam anar al Frutuós amb l'antiga direcció a veure la metodologia que feien servir ells a primària per seguir una mica la línia, i vam anar a veure una tarda les classes.

Penses que el programa Magnet ha millorat l'experiència educativa de l'alumnat?

Sí, perquè el que ha afavorit és que el professorat es pogués formar i llavors la formació del professorat, tenir algú que t'orienti, que t'expliqui, que et doni diferents metodologies i que tu acabis triant la que vulguis, això ho acabes transmetent a l'alumnat. L'alumnat ho rep, però a través del que el professorat incorpora i acaba explicant-los, saps? Llavors, sí que han sortit beneficiats en aquest sentit segur.

I el que estàvem comentant abans amb l'Anna, creus que és inclusiva aquesta manera de fer?

A veure, abans de contestar-te aquesta pregunta, a mi el que em va molestar ja els últims anys que fèiem Magnet és que hi havia molt contingut de propaganda social de La Caixa, per exemple. Llavors

això a mi ja em començava a tocar una mica el nas, i així com al principi sí que era molta intervenció des dels coles explicant què feien i realment era molt xulo perquè era l'experiència d'un mateix i hi havien moltes emocions allà explicades, on explicaven com s'integraven els alumnes i els de més necessitats: tu veies que estaven al cole realment amb necessitats que si no estaven, no s'entregaven. I veies una manera i un despertar de l'alumnat molt xulo. Els últims anys ja no, era molt propagandístic que t'apuntessis a certs cursos i jo el vaig percebre, parlo personalment, com molt mediatitzat en les peles que posava La Caixa i els cursos i els tallers que t'ofertava, llavors ja tornaves a anar en cursos i rollos que no era ben bé el que s'ofertava al principi. Al principi hi ha molta adaptació al centre, o sigui, cada centre era especialment singular i això i de l'Agenda 21, el programa i tal, llavors ja va semblar que tornéssim a homogeneïtzar amb un estil d'aprenentatge que no. Potser la singularitat nostra en aquell moment també era peculiar i la vam poder aprofitar molt bé, i també perquè ara hi ha molts centres que treballen per projectes, però clar en aquell moment per nosaltres va ser un gran boom, eh.

Torna'm a fer la pregunta d'abans si us plau que ja no me'n recordo! **Era la qüestió de si era inclusiva.**

Ah, sí. Sí. **És a dir, si s'aconseguia arribar a tot l'alumnat o aquells que potser en una escola convencional se sentien o estaven més desvinculats de quina manera creieu que el programa Magnet ha generat motivació o rescatar-los una mica d'aquesta passivitat.**

Aquí tornem a estar en el fet que és el docent qui acaba reconduint-ho perquè tu pots seguir pensant que els grups han de ser barrejats i tal o bé donar-los l'oportunitat que els bons puguin treballar entre ells, lluir-se i treballar. Llavors, això dependrà del professorat a l'hora de fer grups, per tant, si ets prou àgil sí que pots fer grups potents que treballin de manera potent i llavors els que són més fluixos doncs que treballin d'una manera diferent i que sí que puguis atendre'ls perquè no és el mateix tenir el fluix en grups diferents que concentrat que realment els hi pots donar una millor atenció. Vull dir que segueix sent molt a partir de les pautes que et donen, el que el professorat acabi determinant, eh.

Segregació i desigualtats educatives

Consideres els programes Magnet iniciatives potents per transformar situacions de segregació escolar?

Sí. Per si sol no perquè és el que diu l'A., ha arribat un moment que l'Administració ens ha volgut convèncer que tu pots fer-ho tot, estant tu sol, pots integrar l'alt, el baix, el dislèxic, el de TDAH, hiperactiu o no hiperactiu, el que té mancances visuals... Tot tu, que estàs fent la carrera de biologia,

i tu allà a l'aula pots fer-ho tot i no és cert. No és cert, llavors això acompanyat d'uns recursos reals com és tenir un altre professor de suport, bueno no professor de suport, una persona que hi entén del cas, doncs això sí que té una viabilitat real, però no ens podem creure que "tu lo puedes hacer todo" i que ets estupenda perquè això no va així. Aquí l'Administració s'ha de gastar els quartos i invertir-los en seny perquè tu pots fer moltes coses, però després tens aquell que pobret, pel motiu que sigui peta la classe, i què fas amb ell? Tu no pots estar a classe i estar amb ell, i ell també es mereix la seva atenció, i això és una mica complicat a vegades, eh...

Valoracions finals

Si haguessis de fer un DAFO del programa, podries identificar debilitats, forteses, amenaces i oportunitats sorgides durant el procés de participació en el programa Magnet?

Debilitats, coses fluixes, si parlem de l'actual respecte l'anterior jo crec que les coses fluixes és tornar a intentar homogeneïtzar situacions que necessiten ser singulars. Fortaleses: Jo valoro molt la formació del professorat real, no pajas mentales i teories xorres, sinó realment a partir de les necessitats reals de l'institut, avaluades i treballades, donar resposta a les necessitats reals de l'institut perquè a vegades la gent es pensa que quan fas un curs doncs ja està i no, jo vull un curs del meu centre perquè té aquesta singularitat i això és una cosa forta.

Amenaces: Que l'Administració no s'involucri, que el perfil de professorat vulgui o no vulgui entrar en el joc perquè aquí és cert que al principi era un centre que era "canyero" i per tant venia gent canyera, però quan ara ja el centre és un referent doncs ja la gent que ve és d'un altre estil. Que és respectable tot, però és d'un altre estil.

Oportunitats: Els recursos, la visibilitat o el reconeixement, jo penso que tot això és el que aporta.

I creus que els programes Magnet tenen futur? És a dir, no centres en específics, sinó la iniciativa com a concepte i plantejament.

Jo crec que sí. Penso que sí sobretot perquè s'adapta realment a l'institut llavors n'hi ha un que té... Nosaltres amb el MACBA, uns altres amb TV3, uns altres amb el Centre d'Investigació... Vull dir que, si es fa bé i valorant la situació que té cadascú i donant oportunitat a les entitats, com per exemple el Museu de Paleontologia que hi ha allà a Sabadell, al Crusafont, o la primària on treballaves doncs llavors sí que té molt de sentit.

Quin aprenentatge t'endús després d'haver participat en el projecte? Alguna cosa que t'hagi quedat o que t'hagi ressonat.

M'ha ajudat molt a perdre la por a les classes, a valorar el risc i assumir que si no ha sortit bé provis una altra manera de fer, però no que renunciïs a fer-ho, sinó que tinguis força per plantejar-ho diferent i trobar solucions al que has fet i intentar millorar-ho d'una altra manera. Aquest suport a mi em va agradar molt perquè clar, quan va arribar la F., va arribar el P., a explicar-te: *farem projectes, no sé què*, jo vaig pensar: *esto cómo, cuándo, qué?* És la por al full en blanc i després doncs vas veient que hi ha recursos, i la creativitat i la llibertat de poder apostar i fer-ho com et sembli, això és molt important també. Tenir l'oportunitat dins de direcció i que et recolzin per fer el que et sembli tenint en compte que tens un recurs allà darrere, que això és molt important també.

4.3. Entrevista a la Lu

Lu et sembla bé que gravi la conversa per després poder transcriure-la i poder consultar la informació per elaborar la discussió del treball?

- Sí, endavant.

El teu nom apareixerà sota un pseudònim i la informació únicament s'usarà per fins acadèmics. Comencem.

Entorn

Sou del barri de Camp de l'Arpa del Clot?

Sí, sóc del barri. Tinc 58 anys i fa 58 anys que hi visc. Tota la vida.

Quina imatge teniu del barri?

He participat durant molt de temps en moltes associacions del barri. És un barri que jo considero que la gent hi està molt implicada, hi ha moltes associacions, molta comunicació entre les diferents associacions, inclús tenim una coordinadora d'associacions en la qual jo ara no hi vaig. Vaig estar-hi implicada, però vaig dir fins aquí perquè arriba un moment que necessites descansar. Per tant, jo penso que és un barri molt actiu i ho considero molt bo això.

El perfil escolaritzat al Broggi creus que s'assimila a la realitat del barri?

Jo crec que sí. Sí que és cert que jo em baso en el meu entorn proper i sobretot en l'entorn de la La. Ella va fer tot l'ensenyament a una escola pública del barri i va passar amb alguns companys allà, i allà sí que es va trobar amb companys d'altres escoles, però jo crec que el perfil era bastant semblant i es veu reflectit.

Preguntes sobre el pas pel programa Magnet

Vau escollir escolaritzar el vostre fill/a a l'Institut Moisès Broggi? En cas afirmatiu, per quins motius? El programa Magnet va ser un element de pes per l'elecció?

No, en principi no va ser per Magnet. Vull dir, jo sóc exalumna de l'institut, els germans grans de la La també són exalumnes, i a més a més és un dels instituts de referència i molt proper a casa. El Programa no va ser el fet que ens decantés pel Broggi.

Què diríeu que diferencia una escola convencional d'una escola Magnet?

Nosaltres a nivell de família vam estar poc implicats amb aquest Programa, encara que sí estàvem atents evidentment en tot el que passava. Només vam participar en el programa Magnet cada cop

que hi ha hagut una exposició de tot el que s'ha fet durant el curs, o sigui, una mica els resultats. Evidentment jo, tot el que sigui contacte amb persones de l'entorn cultural i fora de l'espai educatiu considero que és un valor afegit: és com veure més la realitat de les coses. És un fet molt positiu que vinculin l'àmbit cultural amb l'educatiu.

Què és el que més recordes del programa Magnet? Alguna cosa que t'hagués cridat l'atenció...

Jo quan vaig profunditzar per saber què era, perquè a mi no em quedava clar. Home, vaig valorar molt per exemple que MACBA estigués implicat amb els estudis, el fet que després un nano quan fem una obra de teatre i que els mateixos actors del teatre els ajudessin... O sigui, anem a dir que valoro molt la implicació de gent que, entre cometes, no tindria cap obligació de fer-ho i que es va engrescar molt en tot això.

Des de l'institut, com us van presentar el programa? (gran oportunitat educativa? Innovació pedagògica? Iniciativa per capgirar la composició social del centre?, etc.)

Si té de dir la veritat jo no recordo ninguna presentació del programa Magnet. La La va començar al Broggi després que, suposo que ja ho saps, tanqués com a Institut Sant Josep de Calassanç, va estar un temps tancat, i després va iniciar activitat en ESO just després a la promoció anterior a la La. Em va cridar molt l'atenció i vaig anar molt amb compte amb el tema que es treballava per projectes i tot això, això sí que ho tinc molt present. Jo la primera vegada que vaig sentir parlar del Magnet, ho vaig veure en una pancarta que tenia penjada al Broggi en el seu edifici a fora. I jo em vaig preocupar de mirar què volia dir allò, què era aquell programa i vaig esbrinar que hi havia col·laboracions amb el món cultural, etc. Després tot ho vam anar aprenent sobre la marxa.

A nivell de curiositat, saps perquè hi va haver el canvi de nom?

Sí, això ho vaig patir particularment. L'any... Hauria de fer molta memòria, la La estava a l'escola bressol. En aquest moment jo tenia el meu fill gran a primer de batxillerat i al germà segon de la La, estava fent 3r d'ESO. Hi havia problemes perquè, no sé si saps que el Departament d'Ensenyament quan queden places lliures als instituts les fan servir per a la matrícula viva. Tots els nouvinguts d'on sigui van arribant. Llavors es va començar a tenir molta matrícula viva, per tant, el nivell de l'institut es va a començar a patir perquè el criteri d'educació no és fer prova per veure quin nivell, sinó que els posa al nivell que sembla. Això junt amb què va acabar fent una mica *gueto*, vale, hi havia diferents grups i va a començar a ser problemàtic. Tan problemàtic que un dia van matar un noi a la cantonada, les bandes del latin kings van matar en Ronny Tapias, i això va ser el desencadenant a la trencada total de l'institut. Va fer el suficient mal perquè ningú volgués apuntar els nens a l'Institut

Sant Josep de Calassanç, va quedar estigmatitzat, llavors va arribar un any que pràcticament no hi havia nens apuntats, hi va haver molt poca matrícula i educació va decidir repartir aquells nens entre els instituts que tenien plaça i va tancar l'institut. **A meitat de curs?** No, no, abans de començar el curs. El que van fer va ser repartir tots els nens que hi havia entre els diferents i ja no van iniciar un curs. A partir d'aquí va ser quan es va iniciar el nou projecte, que va incloure diferents graus que estaven relacionats amb salut perquè tenien l'Hospital de Sant Pau proper, una mica fent pont, i un cop van començar a arrencar els graus es va a començar a muntar l'equip nou per arrencar amb l'ESO. I va arrencar l'ESO, des de primer o sigui no va acceptar els nanos d'altres cursos sinó que va començar amb primer d'ESO amb la promoció alta de la La. Llavors va ser Moisès Broggi, sé que quan van obrir amb aquest nom va haver-hi algú de l'equip de mestres que encara era dels antics, però molt poca gent, potser en van quedar dos o tres, i la veritat és que va arrencar un projecte totalment nou i a més amb moltes ganes. La sensació que donaven, jo que vaig veure el final de Sant Josep de Calassanç des del principi, res a veure. És a dir, moltes ganes de treballar i jo penso que encara segueixen. La veritat és que molt maco.

I des del canvi de nom, creus que l'estigmatització es va reduir, és a dir, entre la gent del barri va canviar aquesta visió?

Bueno... Sí que és cert que quan van tornar a obrir la gent tenia una mica la por de veure si hauria canviat algo, de si seria el mateix, de si no, de "a veure què passarà"... Jo vaig anar a la reunió un any abans que li toqués a la La una mica per temptejar i fer el xafarder, que dic jo, i ja en aquell moment van explicar el què hi havia i vaig tenir clar que si podia la La aniria al Broggi. Quan hi eren els seus germans ja teníem clar que potser hi aniria, en el moment que va començar a anar malament és el moment que vaig començar a canviar d'opinió perquè no ho veia jo gaire factible, però amb el projecte ho vaig tenir claríssim. Vaig fer visites a altres instituts del barri, però realment no em van fer canviar l'opinió, vaig tenir clar que aniria al Broggi.

Pel que comentes ara, el tema de fer un pla de comunicació i difusió en el barri i que la gent sabés d'aquest programa a l'Institut diguéssim que, era més aviat si tu et fixaves que per exemple en la façana hi havia aquest pòster i anaves tu pel teu comptes més que s'hagués fet alguna cosa a escala de barri, que el professorat hagués convocat alguna reunió...

Jo crec que a la reunió que fan prèvia a les matriculacions una mica per exposar què fan a l'Institut, i més o menys fas la ruta pels instituts per veure el què, és possible que això s'anomenés, jo no ho recordo, i per això entenc que no es va exposar molt extensament i considero que segurament si en aquell moment s'hagués explicat o si s'explica bé, i els pares entenen i tal, penso que pot ser un

motiu per decantar balança entre un institut o un altre. Encara que en el meu moment no va ser-ho, si en aquell moment ho haguessin dit... A mi el tema de treballar per projectes ja em tenia bastant captivada, potser això m'hagués acabat de fer el pes.

Quina implicació va significar per a les famílies aquest programa? (implicació activa, participació, organització, etc.). Per molt que tu potser no estiguessis del tot implicada, com has comentat anteriorment, veies alguna mena de canvi? Hi havia més participació, potser...

En algun moment es van fer algunes sortides al MACBA a nivell familiar. Que hi vam participar els pares i tal... Nosaltres segurament no hi havíem participat perquè devíem solapar alguna cosa nostra amb aquella sortida. Aquella sortida s'acostumava a fer en cap de setmana; al cap de setmana la La ja estava anant a l'esplai... Llavors es solapava, era complicat. Llavors no vam participar ni vam ajudar a organitzar res amb el tema Magnet.

El programa Magnet ha possibilitat la creació de llaços amb altres entitats del barri? A escala general, creus que ha generat un impacte positiu en el territori?

Que jo sàpiga, connexions amb associacions del barri no n'hi ha hagut. Jo sí que he fet, a través de l'Associació de veïns he fet alguna col·laboració amb el Broggi, però ha sigut a nivell de batxillerat artístic que els hi han deixat alguna sala per fer exposicions, perquè les famílies visistéssim, llavors com a aso els hi permetíem gaudir d'aquell espai, però és l'única col·laboració. No sé si per part de Magnet hi havia alguna intenció d'implicar alguna associació o si alguna associació del barri s'hi ha interessat. Jo ho desconec. A nivell de Magnet, nosaltres no vam tenir res mai [tipus de relació] com a associació i jo desconec personalment que haguessin contactat des de l'institut amb alguna associació. Que estaria molt bé, eh, perquè seria una manera d'implicar també a la gent del barri i que conegués el projecte.

Podries identificar debilitats, fortaleeses, amenaces i oportunitats sorgides durant el procés de participació en el programa Magnet? Una mica, com si fos una mena de conclusió i valoració, comentar els punts forts i febles. Per exemple, penso que el que has comentat que potser no es va fer tan explícitament una xerrada amb les famílies doncs, com has dit, potser és un motiu de pes per tenir-ho en compte.

Sí, això està clar. Realment, si parlem de la difusió del projecte, per mi, la difusió ha sigut molt escassa. Penso que això és una cosa que es podria reforçar per donar-li més coneixença. Quant a valoracions, home, jo ho valoro molt positivament el fet que la La pogués dur a terme aquestes col·laboracions o aquests treballs en col·laboració, el poder sortir, que pogués fer les coses una mica

a l'espai real del món i no solament tancats en el pati. Llavors, sé que totes les persones que han col·laborat amb ells, els artistes que els han ajudat, han tingut una relació molt propera, els han ajudat molt. Així a l'engròs, no podria valorar res negatiu del projecte. Sí que és cert que a nivell de comunicació segurament ens haguessin pogut donar més informació abans de començar.

Clar, perquè llavors suposo que tampoc va arribar a totes les famílies. Qui potser ho veia, vale, però potser hi havia gent que ni en sabia de l'existència.

Sí, és possible. La veritat és que a casa, la història que tenim és que la La és la tercera [filla] i roda sola ja. Pateixes pel primer, pel segon pateixes menys, i la La és molt autònoma i autosuficient. Llavors, ella quan arriba a casa t'explica coses, et posa al dia i tal i nosaltres quan va arribar cara la La, i en aquell temps que els pares ja no acompanyem a l'institut... Ja no tens tant contacte amb els pares, per tant, desconec si a la resta de famílies tenen la mateixa percepció d'haver conegut el projecte un cop haver començat o si havien tingut tota la informació abans i de si els hi ha semblat bé. Jo el que conec ho conec per la La i pel fet que hi vam anar cada vegada que ens convocaven als pares a poder veure el que estaven fent.

Institució partner

Quina va ser la vostra relació amb el MACBA? (formacions, recursos, visites al museu...)

Per part meua, no he tingut cap relació amb ells.

Segregació i desigualtats educatives

Heu observat o experimentat pràctiques d'exclusió al llarg de l'ESO? (actitud del professorat entre l'alumnat, en el moment d'escollir l'institut o trajectòria acadèmica, tenir expectatives cap a l'alumnat basades en prejudicis, etc.). **Alguna cosa que us desquadrés, que no tingués coherència amb el projecte, que us hagués fet dubtar...**

No, en el meu cas no.

Valoracions personals i preguntes finals

Recomanaríeu els centres Magnet a famílies per escolaritzar els seus fills/es a l'ESO?

A veure. Com a projecte jo el recomanaria; evidentment faltaria saber la resta del centre com funciona, perquè Broggi no era solament Magnet, sinó que van ser moltes coses. Per mi, la proximitat, el fet que treballassin per projectes, que tot fos un equip nou que es vegi amb ganes i molta empena, el projecte Magnet... Diguéssim que per mi va ser un global, el conjunt del projecte com a institut. Està clar que si algú em pregunta li diré que per mi el fet que un institut ofereixi el

projecte Magnet, per mi és molt positiu. Que si això junt amb lu altre pot decantar la balança, per mi la decantaria: A mi un Broggi sense Magnet o un Broggi amb Magnet, evidentment seria amb Magnet.

Podries destacar un aprenentatge que t'enduguis després d'haver participat en el projecte.

Jo més que marcar-me a mi, penso que a qui ha marcat i guarda molts bons records és a la La. Nosaltres és el que et dic: no vam participar, vam ser espectadors de tot el que es donava. Però sí que jo vaig veure que la La de tots els projectes que va fer Magnet va estar molt implicada, li va agradar molt, els va disfrutar molt i els va viure molt; per tant, molt positiu. Però ja et dic, com a experiència a ella, nosaltres vam fer poquet.

4.4. Entrevista a la Pi

Pi et sembla bé que gravi la conversa per després poder transcriure-la i poder consultar la informació per elaborar la discussió del treball?

- Sí, sí.

El teu nom apareixerà sota un pseudònim i la informació únicament s'usarà per fins acadèmics. Comencem.

Entorn

Sou del barri de Camp de l'Arpa del Clot?

No. Som de l'Eixample.

Preguntes sobre el pas pel programa Magnet

Per quin motiu vas escolaritzar els teus fills/es a l'Institut Moisès Broggi?

Nosaltres veníem d'una escola, on va començar el G., que és el Fructuós Gelabert on va fer des de P3 fins a 6è i era una escola on no tenien llibres i no tenien les assignatures tradicionals com les que hem fet nosaltres. Treballaven molt el que era la competència lectora, la competència matemàtica i la competència comunicativa, però no tenien assignatures. Llavors ens va semblar que un institut així com tradicional podria ser un xoc molt bèstia i vam lluitar molt perquè adscriessin el Fructuós Gelabert al Broggi, una lluita conjunta amb el director del Fructuós i el del Broggi també hi va venir de gust, diguéssim. Amb la idea que no era el 100% per projectes, però que hi havia una part significativa que sí que ho era. Llavors, un gruix important de gent, com unes 25 famílies, doncs ens vam apuntar allà. A l'Institut també li interessava perquè sortia d'una situació de crisi, del Calassanç, que van haver de tancar i un flux de població diferent al que estaven acostumats i era com una mica llaminer: era un win-win, tothom hi guanyava, perquè guanyàvem nosaltres i guanyaven ells, però aquesta inscripció aquest any ja s'ha acabat, ja no hi és. Nosaltres vam inscriure fins la petita, ara està a tercer, i aquest any fins a primer sí que hi era, però ja l'han tret perquè el Broggi tenia adscrit, com que tenia aquest problema, vuit escoles i es sobredimensionava completament la demanda, però la oferta no. Duplicaven sempre i no tenia cap mena de sentit perquè altres escoles del voltant es quedaven més buides.

Quan vas decidir escolaritzar-los, sabies l'existència del programa Magnet?

Sí, sí, sí. **I com el coneixies?** Jo sóc professora de secundària i el pare també i coneixem el que porta tots els projectes Magnet de Barcelona de la Fundació Jaume Bofill, llavors... Clar, veníem de l'històric de Magnet que es feia a Estats Units que és un concepte una mica diferent, les Magnet

School que eren escoles que per tal d'atraure gent, població diferent doncs feien coses com molt específiques. Tot i que no és ben bé el mateix projecte, eh, perquè feien joieria en un barri del Harlem perquè la gent de Nova York que anés al barri del Harlem a fer joieria allà al mig, no? I canviés una miqueta el teixit social d'allà. Llavors, coneixíem aquesta situació, tot i que llegint-ho ben bé no és Magnet, però sí que és una mica el concepte d'intentar aixecar escoles que surten d'una situació social més desafortunades que d'altres.

Què diries que diferencia una escola convencional d'una escola Magnet?

Jo crec que principalment és que els processos d'aprenentatge són molt més diversos que l'escola tradicional. Tu pots fer un procés d'aprenentatge reproductiu o memorístic, que és el que estem tots acostumats i que també ens hi porta la selectivitat, o sigui, que al batxillerat es fa el que es pot, però la ESO sí que tens altres alternatives i tu pots presentar un projecte on l'alumnat pot arribar fins on ell vulgui inclús arribar-hi d'una manera totalment diferent, i penso que això és un enriquiment molt gran.

Des de l'institut com us van presentar el programa a les famílies? És a dir, us van convocar en una reunió a principis de curs, explicant-vos en què consistia, o...

L'Institut es va comunicar malament en aquell moment perquè tenia un director que era molt bo com a director de portes endins, però el tema de comunicació no ho gestionava gaire bé. Vam lluitar molt, jo em vaig posar a l'AMPA juntament amb dues mares més, la mare de la S. i el P. que em sembla que no el coneixes, i vam intentar canviar completament perquè ell feia les portes obertes i era com un tostón llavors sortia el senyor a explicar la seva... A més, era un home exageradament humil i modest amb la idea de dir: *si no us interessa, aneu a l'escola del costat, no passa res*. No pretenia gaire res més enllà de fer la seva feina ben feta. Llavors, ens en vam enterar més fent-ho i que els nostres fills ho fessin i l'esforç d'algun professorat de dins de fer-ho més visible, que el propi que ens van ensenyar a principi de curs. Sobretot, aquest primer any recordo que amb el G. hi havia l'A. i el D. que vam anar al teatre tres o quatre vegades, vam anar a totes les inauguracions de tots els projectes, fos el que fos, també quan la M. feia primer d'ESO vam anar a la Fabra i Coats i vam veure totes les exposicions dels dibuixos... Bueno, més aviat era a través de quan ho feien que no pas al... I al final de curs sí que feien una fira de mostres de tots els productes, això sí.

Quina implicació va suposar per les famílies el programa Magnet?

La implicació que tu volguessis. Nosaltres vam lluitar per participar més del que participàvem i vam ser unes quantes famílies que vam anar a veure tot el que feien, no? Però, era perquè nosaltres

volíem, o sigui, voluntàriament i implicació real podies mantenir-te completament al marge que no passava res.

I el teu paper quin era? És a dir, quin nivell d'implicació vas mantenir tu amb el programa?

Jo vaig intentar anar a totes les exposicions que feien, també vam participar com a famílies en una exposició Magnet que van fer des de l'escola i vam anar-hi com a famílies a donar-hi la nostra idea, també vam participar en un vídeo promocional que van fer des de la Fundació Jaume Bofill, i llavors, en projectes concrets. Quan el G. feia teatre, doncs ajudant en tot el material possible perquè es fes l'obra de teatre, quan la M. feia teatre doncs facilitar-ho tot, ella era la directora, doncs facilitar un espai perquè poguessin venir, quan la B. va fer l'exposició de tots els retrats... Més qüestions així de coses físiques.

El programa Magnet ha possibilitat la creació de llaços amb el territori i amb el barri?

Sí, molt més. Penso que inclús més del que hem fet, o sigui, ells han fet llaços amb certes institucions, com pot ser el MACBA, com pot ser la Beckett i tot això hi era. La Beckett abans estava més a prop, abans estava aquí a Gràcia i després la van traslladar al Poblenou, i quan estava aquí a Gràcia van fer també uns vincles que era com un flux molt més natural perquè ells anaven a assajar a la Beckett i quan va canviar de lloc doncs ja no van anar a assajar a la Beckett. O per exemple, a primer d'ESO n'hi ha un [projecte] de primer et coneixes a tu i després coneixes l'entorn, i aquest sí que està bé el que passa que depèn molt de la persona que ho lidera. Si la persona que ho lidera ho veu de vital importància doncs, l'any del G. i la M. sí que va ser una persona que ho va liderar molt implicada en el barri i així es va demostrar: buscaven els sons del barri i van anar a una estació de Metro, la que hi ha allà sobre del Broggi, van anar en un mercat, i tota una sèrie de coses. Amb la B. això ja no va ser-hi perquè la persona que ho liderava ja no tenia aquest sentiment. Depenia molt de la persona.

A nivell general, podries identificar debilitats, fortaleeses, amenaces i oportunitats sorgides durant el procés de participació al programa Magnet?

Mira, punts forts jo diria sobretot que és una manera diferent d'ensenyar i d'aprendre que això fa que fugis de l'acadèmic habitual de *número 7 pàgina 8*, i això trobo que és un punt fort, de trencament de rutina fa que et puguis motivar més. Fortalesa doncs que és un aprenentatge vivencial i vital amb la qual cosa te l'endús per tota la vida. Debilitats que depèn de la persona que ho gestioni, no tothom està format i capacitat per gestionar-ho; per tant, això ha de ser difícil de portar-ho bé. I oportunitat, doncs, que hi ha certs alumnes que si això no ho fan aquí no ho faran

mai enlloc, i això és una cosa que s'ha de saber valorar. Persones que, per exemple, quan el Gil va fer l'obra de teatre, estava molt clar que els que eren protagonistes era un perfil determinat. Quan va entrar la M. ja no era tan clar, ja estava tot un pel més diluït i difuminat, ja no hi havien els dos sectors, o sigui, en el curs del G. els que aguantaven els llums eren uns i els que actuaven eren uns altres; amb la M. la cosa ja era una mica més fluïda.

Clar, jo en aquest sentit també em preguntava, quan em llegia tota la part teòrica de cercar l'equitat educativa i aconseguir l'èxit educatiu, fins a quin punt és inclusiu o quins límits tenien els programes Magnet, no? El G. ahir em comentava que una persona es va encarregar de fer pedres pel decorat... I està bé, perquè està orgullós del seu resultat, però en aquest sentit em sorgia el dubte dels rols i de si era inclusiu.

És molt més inclusiu que una classe, jo t'ho dic perquè hi ha classes que aquest alumne estaria en un racó tirat sense fer res, aquí fa alguna cosa productiva i que surt i que es veu. **Però no deixen de donar-se lideratges, no?** Sí... I ell participa d'un projecte comunitari i sé que els professors s'esforcen molt en donar protagonisme a tothom, això sí que tots ho han fet per igual, això sí que ho han tingut molt en compte, som els pares els qui no ho fem igual perquè quan surt l'actor aplaudeixes més que quan surt el del decorat; o sigui, que hi ha una cosa social que costa de trencar-la. Però sí que és un aprenentatge molt més inclusiu perquè tu trobes el teu lloc, el que deia abans dels processos, tu pots arribar a exposar una novel·la a traduir-la al castellà i a l'anglès o pots dedicar-te a fer els decorats i fer-los des d'una estratègia que l'altre no ho sap fer. Tothom té el seu espai, el que passa que des de la mirada de fora, sí que et sembla que hi ha coses més intel·lectuals que d'altres però no és tan aquest fet com el que tothom hi té un paper.

Institució partner

Com a famílies, la vostra relació amb el MACBA quina va ser?

Vam visitar, quan hi va anar el G., ens van fer una visita per nosaltres i després ells van fer una performance i la vam anar a veure també. La van fer allà al MACBA i la vam anar a veure, sí. I si volíem podíem anar en una formació que nosaltres no hi vam poder anar perquè teníem les formacions dels nostres instituts, però feien una formació de com interpretar l'art modern i coses així. No tenia a veure amb el Broggi, però com que era Magnet hi podíem anar de manera voluntària.

Creus important que des dels centres educatius es trenqui aquesta relació d'educació i cultura, i que estigui fusionat i plantejat des d'un mateix projecte educatiu?

Sí, sí, i tant. La cultura per això no està molt separat, eh, de l'educació. Jo suposo que el que vols dir tu és més els moviments aquests una mica més... O sigui, cultura se'n fa molta a través de socials, per exemple, tot el que són les esglésies i tot això, tot el que és visual i plàstica com parlar dels grans pintors. Jo suposo que et refereixes més a qüestions més de... Folklore no seria la paraula, més de socials, que tots hi participem. En aquest aspecte sí que és important, no és l'alta cultura diguéssim, sinó que és la cultura de la qual tots hi formem part. I en aquest aspecte sí.

Segregació i desigualtats educatives

Sabent que tu tens tres fills, i que els tres han anat al Broggi, en tots aquests anys d'escolarització heu vist o notat alguna pràctica d'exclusió, és a dir, alguna actitud, alguna acció que us hagi desquadrat una mica d'aquesta essència Magnet, alguna cosa que diguéssiu: ui, en això no li acabo de trobar coherència amb el projecte.

Sí, però nosaltres com que som professors de secundària tenim el radar posat, tenim una altra mirada, eh. Però, per exemple, la llengua francesa és un clar diferenciador: els que van a francès, al primer any fan un viatge i és una optativa; i a primer només hi havia un grup i vam lluitar molt perquè hi haguessin dos grups perquè només n'hi havia un i llavors entraven per nota, la qual cosa era de l'alçada d'un campanar... Llavors, amb la M. va ser igual, però amb la B. ja vam aconseguir que fossin dos grups, dient que no podien i nosaltres [dèiem] doncs demaneu dos professors, el que no pot ser és que per culpa de la nota hi hagi gent que li aniria molt bé, inclús la gent marroquina que parla francès, i que no poguessin anar a fer francès, no? El francès és un clar diferenciador, i després també hi ha el batxillerat internacional. Que això és més la mirada de l'alumnat que no pas la mirada del professorat, eh, però la mirada de l'alumnat és aquesta, que sembla que els de l'internacional estiguin com més cuidats que els altres. **Bueno, les valoracions que també tenim a nivell social, no?** Sí, sí, la importància que atorguem a un i altre. Sí, és això, però poca cosa més.

Valoracions i preguntes finals

Recomanaríeu els centres Magnet a famílies per escolaritzar els seus fills/es a l'ESO?

Sí, sí, sí. **Per què creus que el programa ha generat un impacte positiu en els vostres fills/es?** Sí, jo penso que sí. A més és una cosa que mentre ho estan fent ells no ho valoren, però a la llarga veuen el valor que tenen. **Sí, això m'ho deien ahir [en el primer grup de discussió] que no eren gaire conscients de res, però després quan acaben van lligant fils.** Sí, i han après moltes coses. Per exemple, hi ha una que feia un rodatge que la S. era la protagonista, que la M. havia de filmar i s'havien d'aixecar a les sis del matí, que el dia que plovia no hi podien anar... O sigui, era una mica com un contacte de realitat. I la M. va fer una obra de teatre que van escriure ells tota la història,

van assajar i tot, i va ser espectacular i a partir d'aquí van formar part d'un grup que va crear la pròpia Beckett d'assessorament perquè un volia fer teatre per joves, llavors aquest autor va crear un grup que eren quatre alumnes del Broggi, quatre de diferents projectes Magnet, i van fer un grup de 20 i van anar assessorant un cop al mes aquest actor. Jo ho trobo molt recomanable i han sorgit moltes coses i el seu aprenentatge ha estat... Almenys han tingut aquesta via d'escapament que en un altre centre no l'haguessin tingut.

Per acabar, podries destacar un aprenentatge que t'enduguis després d'haver participat en el projecte?

Jo sobretot és el treballar en equip, que trobo que és molt important i molt difícil de fer. Saber dir la teva, però no imposar la teva i tenir una escolta activa del qui tens al davant, no? Entendre que el que t'està dient pot ser que estigui bé encara que la teva idea sigui completament diferent, llavors jo diria això: treballar en equip perquè és molt important.

4.5. Grup de discussió amb l'alumnat de la segona generació Broggi

Us sembla bé que gravi la conversa per després poder transcriure-la i poder consultar la informació per elaborar la discussió del treball?

- Sí, sí, clar.

Els vostres noms apareixeran sota un pseudònim i la informació únicament s'usarà per fins acadèmics. Comencem.

Entorn

Tots quatre sou del barri de Camp de l'Arpa del Clot?

La: Nosaltres dues sí [senyala a la Li]

Gi: I nosaltres dos som de Gràcia [senyala la Sa].

Val, doncs vosaltres dos que heu crescut al barri, podrieu comentar breument i de manera molt lliure quina imatge teniu del barri?

La: Jo crec que és un barri que ha canviat molt en els últims anys, o sigui que quan nosaltres érem bastant més petites, jo crec que el nivell socioeconòmic era una mica més baix sobretot per la gentrificació com de tota la part de Sagrada Família no estava arribant llavors sí que eren com famílies més de classe baixa-mitja mitja-alta però últimament s'ha anat millorant bastant. Tipu el nivell d'associacionisme està bastant a tope, hi ha moltes esplais i molts caus, hi ha l'associació de veïnes del Clot i l'associació de veïnes de Camp de l'Arpa... O sigui en aquest sentit bastant bé. Hi ha hagut bastant canvi en aquests últims anys.

Li: Jo crec que, per exemple, respecte a espais públics està bastant cutre. El Miralletes està súper cutre, el Clot està cuidat però no molt molt cuidat, és a dir, les voreres estan com aixecades, bastant malament, i aquí al parc de les Tortugues igual. És a dir, l'espai públic està una mica així així... I tema neteja també. Però és el que has dit tu, hi ha hagut millores. No sé, és que he nascut aquí des de sempre i em costa comparar-ho també.

La: Bueno, per exemple, davant del Balmanya, que és el cole on vam anar nosaltres dues, abans hi havia dos carrers que passaven cotxes i quan sortíem les famílies ens esperaven a les voreres i ja està. No sé si fa quatre o cinc anys, tampoc no molt, han tallat els dos carrers i han fet un parc on poden jugar infants tipu jo crec que poc a poc es van fent millores, poquet a poquet.

Sa: Jo només vaig venir aquí [al barri] al Broggi i perquè tinc amigues. Així que no sé molt bé què dir.

Magnet

Gi: Ho vaig triar jo [venir al Broggi]. O sigui, nosaltres veníem d'un cole que era nou, era la primera promoció que sortia, i llavors jo crec que van intentar com que la sortida li van donar molta importància perquè erem els primers que anavem a l'institut venint d'allà. Llavors estava tot molt marcat, hi havia tres instituts molts clars: o al Broggi, o la Sedeta o el Sederic i Coloma. I el Broggi es veia un projecte molt nou, a mi em va agradar bastant quan vaig veure la penya i els profes. I recordo també que ens van ensenyar, que això no va passar tant al Sederic i a la Sedeta, alumnes d'aquí que eren la primera promoció i això em va cridar l'atenció.

Us vau apuntar sabent el Magnet o no?

Li: Jo no ho sabia. Jo me'n recordo que anava a anar al Fuster, però amics meus hi anaven i em venia de gust doncs anar amb la La i tal.

Gi: Jo sí, o sigui, si al tema Magnet et refereixes a que es treballava per projectes jo sí què ho sabia.

Sa: Sí, jo igual. **Gi:** Perquè és el que ens deien, que el Broggi té continuïtat amb el Frutuós Gelabert, que es treballava per projectes. **Sa:** Sí, a més jo ho vaig veure perquè nosaltres a primària ens havien explicat: no treballem com els altres coles, treballem com per projectes i tal, no fem examens... I és una mica el que ens van dir i jo tenia molt clar que el Broggi m'agradava més perquè feien projectes però jo no sabia que era Magnet ni res, però jo crec que els meus pares sí que ho sabien.

O sigui que treballava conjuntament amb el MACBA no en tenieu ni idea quan vau entrar?

La, Sa, Gi: Jo no...

Li: O sigui, a nosaltres ens ho van explicar a les portes obertes. Això que diu [el G.], que ens ho van ensenyar alumnes que havien fet primer, que estaven fent primer, ens van senyar l'hort perquè al primer any a l'assignatura de ciències socials per treballar la prehistòria, per exemple, feien un hort. I clar, plantaves com les llavors amb eines i em va molar molt això... Vaig dir: UOU!

O sigui que us vau enterar del programa Magnet a les portes obertes com si diguessim.

Tots: Sí.

La: A mi també em va tirar molt que havien anat els meus germans i la meva mare. O sigui, quan encara era Calassanç. I recordo que em van dir que hi havia profes que els havien portat a nosaltres i em va fer com gràcia de: si han anat els meus germans doncs està bé fer-ho.

Què és el que més recordeu del Magnet? Quin record us ha quedat?

Sa: Jo me'n recordo que ho explicava bastant a la gent, als amics fora de l'institut, i els hi deia: estem treballant, per exemple a primer, eines de la prehistòria i estem fent un hort o per exemple, estem gravant un videoclip. Com coses així que eren dins de l'horari escolar que eren més del caire artístic i em cridaven molt l'atenció. O que poguéssim aplicar les assignatures teòriques en coses pràctiques. Jo el que recordo era que, durant la ESO, sempre teníem dilluns i dimarts i acabàvem com a les 17.30h i després dimecres, dijous i divendres acabàvem al migdia. I crec que ho fèiem els dimarts a la tarda que eren dues hores, que per exemple dilluns se't feien un tostón perquè acabaves de dinar i uff a mi se'm feien molt pesades, però fent lu del projecte doncs tenia ganes i en aquelles hores m'ho passava súper bé.

Però ho feieu dos dies a la setmana?

Gi: Depèn. A primer d'ESO era els dimecres, dimecres era el projecte. **Sa:** Sí, tot el dia des que arribàvem fins que sortíem era molt guai. A part era el dia del mig de la setmana i era com bua! **Gi:** A segon, era els dimarts per la tarda... Però, ara que ens preguntaves pel record que tenim, és que jo tinc records molt diferent perquè cada any era molt diferent. **Totes:** Sí. **G:** Crec que hi havia coses que en general estaven molt bé, però crec que hi havia moments que es forçaven les coses i que estàvem fent projectes per fer projecte sense un objectiu clar. I no vull que sigui la idea que quedi, eh, però com que elles han dit això i ho subscriu tot, però jo també penso que més enllà d'això hi havia moments que doncs tenim una hora de projecte, per exemple, de l'assignatura de català i era com doncs va ens anem a inventar algo perquè toca fer projecte. Llavors clar, sí que hi havia unes línies generals a primer i a segon molt clares: hem de fer una obra de teatre o hem d'investigar tal cosa, però després hi havia altres moments que tenia la sensació que fèiem projecte perquè toca fer projecte perquè toca fer algo perquè som un institut diferent i ens inventem algo.

Li: Sí, i que potser els professors tenien súper clar on havíem d'arribar, però a tu com a alumne no tant. **Gi:** Sí, per exemple, el de 4t d'ESO, els de física i química sí que tenien molt gravat el què havien de fer però llavors el projecte de 4t d'ESO de dilluns a la tarda no fèiem res perquè no quedava gaire clar, ningú sabia massa què fer...

Sa: Jo recordo això, però a 3r en el projecte dels Estrumetacles. A 1r i 2n sí que et deien fem una barreja de tal, tal i tal assignatura i es veia que estava ben pensat, com s'aplicava i tot, però a 3r va ser una assignatura entre anglès, biologia i tecnologia que fèiem com una maqueta d'una cèl·lula i la presentem en anglès... No sé, era com que si per mi abans el projecte havia sigut una cosa més com

d'avançar en grup, creació i connectar idees, aquell any va ser com just aquell trimestre, perquè funcionaven per trimestres, va ser com si estiguessis fent un treball en grup etern amb gent que tu no havies escollit. Era lu típic: posem a *no sé qui* i *no sé qui* que treballen i *no sé qui* i *no sé qui* que no fan res i era com fer un treball en grup infinit amb penya que no treballava.

Llavors, agafant totes les idees, veieu que a 1r i 2n d'ESO hi havia un objectiu més clar i explícit i a 3r i 4t no tant, no?

Li: Sí, a 3r jo em vaig sentir bastant *conejillo de indias*. El projecte no està malament, però vull dir, el projecte estava pensat i jo sentia que estava sent el *conejillo de indias* del projecte. A part, l'any següent van canviar com una mica la dinàmica.

Gi: Sí, també per ser justos cal dir que érem la segona generació i algunes coses que s'aplicaven era el primer any que ho feien perquè el primer curs ho van fer d'una manera i van dir, bueno, al segon curs ho farem de tal altra.

La: Jo espero i desitjo que ara estigui com més marcat el què es fa i el què no.

Li: Sí, al final els d'un curs més ens deien no, això no ho vam fer. I eren coses que estaven com més ben pensades, les que potser gaudies més però perquè també hi havia uns que ho havien fet abans i no havia funcionat o així.

La: Jo el que recordo també bastant era que fèiem una exposició dels projectes al final de cada curs. Jo sóc la típica friki que m'apunto i crec que els 4 anys ho vaig fer, en plan: necessitem gent que exposi els projectes que hem fet de Magnet, qui s'ofereix? **Llavors era voluntari?** Sí, es demanaven voluntaris. **Sa:** Però pot ser que anéssim canviant? **Li:** Jo recordo exposar tots els anys. **La:** O sigui, jo crec que ens ho preguntaven però també depenia dels projectes. A 2n, que vam fer tres projectes diferents: cinema, teatre i performance, llavors es necessitava gent dels tres grups per exposar; però potser a 3r que sí que tothom feia el mateix projecte es veia més la gent més motivada i la que no. Sí que recordo com un moment molt de: va, quedem amb la Fanny que era la profe que portava més els projectes en si i fem el power point, ens dividim les parts a explicar... A més, ho feiem a la sala d'actes que és tipus teatre i pujaves tot arreglada amb la pantalla gegant i deies: *hola famílies, aquest curs hem fet això...* i era guai. En aquest sentit, no era algo que es quedés en un: molt bé ho has fet i ho has exposat al cole, sinó que també s'explicava a les famílies i podia venir gent d'altres edats per veure què es faria els altres anys.

Li: Després de cada trimestre havies de presentar davant de totes les persones de la classe A i B, el projecte que havies fet. I clar, què passava? De la primera presentació a la última era exactament el mateix.

Gi: Sí, i a part també t'ocupava dos dies, perdies moltes hores.

Li: Estava bé per aprendre com exposar el què hem fet, hem d'aprendre a parlar, hem d'aprendre a posar-nos davant d'un públic. **Gi:** A fer una síntesis també. **Li:** Però que potser tothom digués exactament el mateix no era la manera.

La: També ens co-avaluàvem entre nosaltres. O sigui, ens passaven un full que era com una graella gegant amb molts aspectes marcats a avaluar i com totes les persones de les dues classes. Llavors jo recordo que era molt poc objectiu. **Totes:** Sí...! **La:** O sigui, era com bua tia ara surts tu et posaré un 10 a tot perquè ets la meva súper millor amiga i aquesta que no em cau tant bé, li poso un cinquillo pelao. Llavors, en aquest sentit, clar, està guai però sobretot a 1r i 2n de la ESO és com una mica complicat. **Sa:** Però jo crec que ho feien perquè estiguessim atents. **Totes:** Sí! **Sa:** Jo per exemple que era una nena com molt aplicada, em sabia molt greu no fer-ho, llavors ho feia. Mínimament estava atenta a totes les presentacions.

Li: Els profes també avaluaven. Es posaven davant nostre com si fossin un jurat.

Gi: Per mi està molt bé la idea que tu hakis de presentar el teu projecte, o sigui, penso que en qualsevol projecte ho has de fer, igual que el TR i així. Ara, aquesta execució que feiem d'haver-lo de presentar a tot el curs i tothom ho ha de presentar a tothom clar, perds moltes hores. Al final què aporta de nou si estàs explicant el mateix? Potser hagués tingut més sentit que es fes per classes o només davant dels profes o no ho sé... Però, bueno que la idea que s'hagi de fer una presentació és molt guai i molt necessària.

Sa: Sí, era guai la idea de la presentació perquè t'acabaves adonant com tot s'havia unit.

Així doncs, ja han anat sortint qüestions com la manera de treballar per projectes i així, però què diferencia una escola Magnet d'una convencional?

Sa: Jo he de dir que venint d'una escola de primària que ho feia tot absolutament tot per projectes, sí que va ser una mica xoc el tema de: ara tinc assignatures. És raro. A mi personalment se'm feia una mica curta l'estona dels projectes i d'any a any òbviament ja t'acostumaves al model d'estudi. **Gi:** Sí, molt més acadèmic. **Sa:** I de fet, s'anaven reduint les hores de projecte, però clar, a mi m'havien dit que es treballava per projectes i m'esperava una cosa més similar. **Gi:** Sí, jo recordo una concepció de projecte diferent. Ara ja no em poso en si era millor o pitjor però el projecte del Broggi no era el

mateix que el del Frutuós. Potser perquè és amb gent més gran, a la ESO tens un programa que has de seguir molt més que un de primària. **Sa:** Clar, òbviament que era per això, però responent a la pregunta, a mi se'm va fer raro i com que jo venint d'aquesta escola on ho havia fet tot per projectes doncs no veia tanta diferència entre el Broggi i una escola que no en fes. Però que segurament la té, i potser elles [Li. i La.] que venien d'una escola de primària més "convencional".... Com que per mi el canvi va ser el revés, cap a menys per dir-ho d'alguna manera, jo no li veia tanta diferència, sincerament. Però que molt contenta d'haver-ho fet i que segurament sí que la té, però mai havia provat en aquell moment una escola amb un pla d'estudis 100% acadèmic.

La: Jo la diferència que hi veig més notòria és que fèiem moltes sortides. O sigui, dins del què hi cap, treballàvem molt poc dins de l'institut com a tal o a classes asseguts com a tal. O sigui, al final, tu pots no treballar per projectes però tens un profe súper hippie a no sé quina assignatura que et fa treballar en grup i de certa manera més semblat, però al final és que cada dues setmanes ens n'anàvem al MACBA, i quan estàvem fent els projectes de cinema a un curs anàvem a rodar a no sé on, nosaltres que vam fer una obra de teatre la vam exposar a la Beckett, just abans que hi hagués el canvi de lloc [] i cinquanta mil excursions a la Beckett, teníem una persona d'allà que ens ajudava: vale, mireu teniu aquest espai. O sigui que sorties bastant del que és la classe i de l'institut i aquest és el canvi que més hagués notat si hagués sigut una escola més convencional.

Li: Clar, a mi el que em va fer bastant també fer aquests projectes és adonar-me que realment tot el que té a veure amb la part artística i el que es podia aplicar des de la creació m'agradava molt, i era el que més m'agradava. Per això després vaig fer el batxillerat que vaig fer i estic fent la carrera que faig. I noto diferència amb l'escola de primària perquè a mi aquesta em tenia molt amargada, que no vol dir que aquí no m'amargués, eh, també. O sigui, sincerament el sistema educatiu és una cosa que... Però bueno, això que diu [la La.]: estic anant a gravar a Can Batlló, no sé, em sentia que estava fent alguna cosa que m'interessava llavors és molt guai. I no està assegut a una classe fent mates.

Podrieu identificar debilitats, fortaleces, amenaces i oportunitats sorgides durant el procés de participació al programa Magnet?

Gi: Jo, per una banda el que hem dit abans, en alguns moments la falta d'objectius i també que depèn molt de l'alumne que, això per una banda és positiu però per l'altra crec que hi havia molts nivells. Llavors, potser nosaltres érem un grup de gent molt enxixada amb el projecte que destacava molt i que tirava molt del carro, però després hi havia gent molt penjada a qui no arribava el projecte i que els beneficis que nosaltres li hem tret crec que no han arribat a tothom, ni al 50% de la

gent. I també s'ha d'entendre que nosaltres venim del context que venim, on tenim famílies que poden estar darrera amb els estudis i tal, i gent que no ho tenia això i llavors no s'enganxava al projecte i es perdia molt. Jo per exemple ho vaig veure molt amb el de teatre, que nosaltres teníem papers a l'hora d'executar l'obra, doncs... No sé, jo estava crec a guió, tu estaves... **La:** Sí, jo vaig ser codirectora. **Gi:** Llavors no sé fins a quin punt hi havia d'haver aquesta figura entre els alumnes perquè després hi havia algú que era el de decorat, saps? Que també està bé perquè l'E. és un noi que no li veiem motivació nosaltres i al final va acabar fent algo i que estava content amb les seves pedres, que també em sembla positiu, no, perquè va fer pintar les seves pedres i tot, però, no ho sé... hi havia moltes diferències. I també més endavant com que hi havia assignatures optatives sí que veies molt que les de física i química feien moltes coses i nosaltres que fèiem economia no fèiem res i no vam fer cap sortida pel projecte, vam fer unes enquestes...

Sa: I perdó, però, compara el catxo projecte que vam fer amb arts plàstiques, que vam fer una obra amb un artista que ens va venir i vam estar estudiant tot l'art contemporani, i nosaltres fent una obra d'art contemporani que feia 5 metres per 5 metres, exposant-la a la seva exposició, no sé què...

Li: Sí, sí, i que eren exposicions totxes, eh. **La:** De fet quan estàvem a primer de batxillerat es va tornar a exposar. **Sa:** Sí, doncs això, compara aquest projecte amb... O sigui, que hi havia molta diferència. I també el que estaves dient tu [el G.] de gent que estava despenjada, és que al final jo crec que eren nens que... Bueno, jo és el que he dit, jo era una nena súper motivada i empollona, ho dic així tal qual, o sigui, vull dir que sempre m'ha agradat molt participar, llavors és que jo em motivava molt amb aquests projectes i això. Però després hi havia la típica gent que no encaixa en el tipus de sistema educatiu... **La:** Sí, que està fent la ESO perquè toca fer-la. **Sa:** Exacte, i com ha dit el G. doncs té situacions familiars que no són com la meua, que a mi sempre m'han donat molt de suport, doncs no és la mateixa situació i aquests crec que ho rebien com una assignatura més, no ho rebien com algo de: bueno, estem com connectant això amb això, estem avançant tots junts, amb una idea, i tot això que és el que volien vendre, sinó que ho rebien com bueno, una hora més de classe, una hora més tancats aquí dins, una hora més fent algo que no em motiva i ja ho rebien d'aquesta manera i que depèn de com si que potser s'enxixaven més però... És el que hem dit, el projecte de fer la maqueta de les cèl·lules, a mi em va tocar en un grup on ningú feia res i em vaig sentir en una presentació del cole que vaig haver de fer jo totes les diapos i al final era això: no estaven motivats i no van saber com fer-los partícips. Al final acaba sent: qui té més iniciativa i està més enxixats amb els estudis, també perquè poden, perquè tenen la oportunitat, eren també els que participaven més en els projectes, els més líders dins del grup alhora de tirar-ho tot endavant i l'altre penya doncs es quedava més com: bueno, doncs ja ho faran ells.

Clar, a mi és que és una pregunta que em sorgia. Si realment tota la part teòrica que m'he revisat de vetllar per l'equitat educativa, l'èxit educatiu de tothom, etc. que està molt bé, però... és real? És a dir, això com es tradueix a la pràctica. Òbviament tothom té certs privilegis que altres no tenen (el benestar, la família...), llavors jo volia preguntar si a classe, no ho sé... Potser aquests que estaven més despenjats quan venia Magnet estaven motivats. O si havíeu vist també en aquest sentit que era un programa inclusiu, per tot el que comentàveu.

Li: Jo crec que sí, eh...

Gi: Bueno, depèn. Hi va haver punts que sí. Però jo el que anava a dir, no com a punt dèbil, però com una característica a destacar és que al ser una matèria diferent, no tant acadèmica, requereix pensar. I a vegades, fins i tot jo ho havia notat que era com: potser ara no em ve de gust fotre'm aquí a pensar, estar-nos en una classe amunt i avall... Prefereixo estar-me assegut a classe, que em passin els power points i després anar-me'n a casa perquè avui ja estic cansat, saps? I també requereix molta proactivitat de l'alumne i molts cops pot ser cansat, i jo a vegades feia un uff... Sobretot quan veies que el projecte no tenia gaire objectiu era com un: ara m'he de posar a inventar-me coses, a crear del no res quan podria estar prenent apuntets tranquil·lament. **Li:** Bueno, a mi això m'agradava, però entenc el que vols dir. **Sa:** Sí... Crec que justament això era el que feia que la penya es quedés despenjada perquè si tu ets una persona que de normal tens empenta, et surt una mica aquest rol així de lideratge o, bueno, ni aquest rol sinó el participar (que ja ho veus en el sistema acadèmic típic: els que aixequen més la mà, els que es queden més tirats a la cadira) doncs, les diferències aquestes no s'anul·laven, seguien igual. O sigui, és veritat el que diu el G. perquè potser et tocava un projecte de pensar una obra d'art abstracte i en aquells moments érem les típiques les que tiràvem del carro. **Gi:** Sí, o sigui, que ja no els enganxaves.

Però, i el rol del professorat en aquest sentit... Què feien? En plan, feia reforç a l'alumnat que veia més despenjat o...

Gi: No, bastant al contrari.

Li: Clar, o sigui, pensa que són professors que també estan dins del sistema llavors hi ha dies que estan dins la classe normal i després projecte. I ja el tenen tatxat a l'alumne, saps?

La: Sí...

Gi: A nosaltres ens potenciaven molt, potenciaven molt al perfil d'alumne que seguia el projecte. **Li:** Però no tots els profes tampoc, jo crec que tampoc es pot posar tothom a la mateixa bossa. **Gi:** Però en general... Sí. Vull dir, la F. a qui s'emportava al MACBA? Hi havia sortides del MACBA que hi anàveu cinc. **Sa:** Justament jo anava a dir, la F. al projecte de 4t érem quatre les que anàvem al MACBA, les que anàvem a mirar l'espai... **La:** Bueno, és que ens vam inventar un projecte nosaltres

soles. **Totes:** Sí! **La:** O sigui, un dia a classe, ens van explicar una cosa i ens vam començar a motivar... **Sa:** La La. i jo, ens vam inventar un projecte totes dues! **La:** I ens vam petar durant un mes i mig la meitat de classes perquè vam decidir fer fotos a les mans de tot l'institut, imprimir-les i enganxar-les a l'institut i la gràcia era que la gent trobés la seva pròpia mà. I això és una cosa que vam fer nosaltres dues, o sigui, quatre persones de classe de trenta que érem. Que en aquest sentit, molt guai perquè se'ns va reforçar i se'ns va donar la oportunitat de fer-ho, però per altra banda, jo també em poso com en el lloc de les altres persones que no ho estaven fent i era com: *doncs mira aquestes que ara marxen de classe perquè simplement la profe els hi ha dit que els hi agrada molt la seva idea.*

Llavors, això de fer sortides, no hi anàveu tots?

La: De primer a tercer de l'ESO sí perquè eren projectes que per molt que anessin per assignatures eren més conjunts, però a quart de l'ESO els projectes es feien segons les optatives. Ens deixaven triar biologia, física i química o economia; plàstica, etc. etc. Llavors, hi havien assignatures, jo per exemple, em vaig menjar els tres projectes perquè vaig fer plàstica, física i química i biologia. **Sa:** Sí, jo també. **La:** I hi havia gent que no tenia cap projecte perquè feien informàtica, tecnologia i francès. **Gi:** Sí, hi havia gent que no en tenia.

La: Llavors, en aquest sentit, les hores on marxaves a fer excursions potser sí que et pillava en assignatures però t'agafava dues assignatures més on no estaves fent el projecte. **I la resta què feia?** Feia classe, normal.

Sa: El dia que vam anar a muntar la obra, vam anar-hi quatre persones. **Gi:** Sí, sí, hi havies coses que eren quatre. **Sa:** I després per presentar la obra encara érem menys. **La:** Sí, sí, jo crec que en aquest sentit, clar pensant per exemple en el projecte de primer de la ESO, el primer projecte de tots era sobre el barri. **Gi:** Sí, aquest era més igualitari i tothom participava. **La:** Sí, però jo crec que va ser uns dels projectes que menys em va motivar perquè crec que no estava encarat cap a que a nosaltres ens agradés. No ho sé, jo crec que s'hagués pogut encarar d'una manera molt diferent i arribar a persones que potser no els hagués motivat tant la idea de fer projectes i que simplement es va buscar una manera que tothom pugui fer el mateix i ja està per molt que no motiví. O sigui, crec que es podria haver intentat encarar els projectes de manera diferent segons l'alumnat que tenies, tampoc és el mateix curs la generació que teníem nosaltres per sobre que la que teníem nosaltres per sota, crec que eren classes bastant diferents, llavors en aquest sentit crec que sí que hi havien com unes pautes molt marcades de què havia d'anar al projecte, de què s'havia de fer i sí, tu parlaves i podies fer certs canvis, però el projecte en si estava bastant muntat, per això jo crec que també hi havia gent que estava molt penjada perquè a nosaltres tres [Li., S. i La.] la part artística ens

agrada i ens tira moltíssim i ara posa't a dibuixar i ara fes això i ara parla amb tal, però hi havia gent que li era completament igual, llavors s'hagués pogut mirar, però clar també és molt difícil.

Gi: Jo per exemple, el de primer el recordo molt bé i molt guai. **Li:** Sí, molt inclusiu, molt més inclusiu que d'altres. **Gi:** Sí, però perquè no primava tant potser la part artística també. **Sa:** Sí, i era com: vinga feu parelles i feu no sé què i era tots alhora en el mateix temps; en canvi, quan vam passar a segon vam començar a fer que si la performance i així i era com que cadascú tenia un rol... **Gi:** Però aquests encara. Jo el que recordo és que a tercer i quart depenien molt els projectes segons les assignatures que cursaves, que bueno, ja eres més gran i autònom i qui tirava, tirava i qui no...

Li: No ho sé, però jo crec que justament requeria molta estona de tu dedicant-hi i la gent que estava acostumada a aquesta dedicació en l'àmbit escolar doncs s'hi abocava, la gent que no estava acostumada doncs no. I jo no recordo que els potenciessin, era com: *ole ole els nens que tenen les idees, que participen i que molt bé i els altres com bueno, doncs bueno*. Aquesta era la meua sensació. **La:** Sí, sí. Si no et ve de gust fer res simplement no molestis, saps? No et donaré un reforç negatiu i no et fotré canya a nivell de: *wow, ho estas fent fatal*, però simplement no molestis i deixa que la gent que sí que tira pugui fer-ho. Però no només en relació als projectes, jo crec que al Broggi, com que al principi quan vam entrar nosaltres érem una família tant petita, vull dir, érem primer i segon de l'ESO i els profes que hi havien eren quatre profes comptats que havien muntat tot el projecte, que estaven bastant in, llavors també es notava bastant a classe quins alumnes els profes sabien que tiraven molt més i quins alumnes no. O sigui, fora dels projectes també es notava molt. **Sa:** Sí, jo també ho crec.

Gi: Sí, però jo també crec que molta gent va tenir sort d'anar al Broggi i no a altres llocs. **Sa:** Sí, jo també ho crec, o sigui, jo estic mooolt contenta d'haver anat al Broggi. **Gi:** Sí, però no de nosaltres, eh, sinó d'aquests alumnes que diem que no donaven tant. **Sa:** Sí, sí. Jo sincerament i més enllà del projecte ha sigut un espai on he estat súper còmode durant sis anys. També crec que ha fet molt la gent amb qui jo m'he trobat allà que justament em vaig trobar en un àmbit com molt inclusiu; de fet, justament nosaltres quatre trobo que tot el tema de que si les manifestacions, que si la militància, que si comences amb acció directa... Nosaltres quatre vam anar molt junts en aquest procés de creixement i de compartir inquietuds i vaig trobar tot un grup d'amics i amigues que pensaven igual que jo. Vale, i potser ara algunes han anat més enllà i sí que estan com en una militància més activa, altres no tant, però que al final el pas aquest de fer el clic i te n'adones, doncs, jo el vaig fer al Broggi i el vaig fer amb la gent del Broggi i veia que quan jo sortia de la meua bombolla del Broggi no era tot tant flors i violes com em semblava. **La:** Sí, en aquest sentit crec també que se'ns ha permès bastant

dins del Broggi, si hi havia alguna manifestació (primer i segon de la ESO no perquè a nivell legal crec que no pots), però a partir de tercer que ja sí que podíem ens van venir a explicar: vale, hi ha una vaga convocada, us heu d'enterar vosaltres, les delegades han d'anar a demanar aquests papers, s'ha d'avisar aquí... O sigui, ens van donar tota la informació de bones a primeres, no vam ser nosaltres qui vam haver d'anar a preguntar i en aquest sentit, alguna vegada no havien complert les 48 hores i ens havien deixat fer vaga igualment, algú no havia portat el paper i no li marcaven com que havia faltat a classe, també se'l comptava com a tal... **Sa:** No agafaven matèria ni a batxillerat, o sigui, batxillerat que era lu típic d'altres coles de: *no, és que m'avancen matèria*, bueno és el que passa a la uni, doncs al Broggi tampoc feien repàs... O sigui, crec que vaig trobar un espai, per la gent i els professors, que em sentia súper a gust en aquest institut.

Gi: I jo, responent a la pregunta de si estava a gust i tal, estic molt content d'haver anat al Broggi, vaig decidir-ho jo i no me'n penedeixo gens. Amb el Magnet o amb el Broggi en general, com totes les llums i ombres que pugui tenir (que jo crec que les llums són moltes més) agraeixo que vaig trobar un equip docent amb molta motivació, que la va aguantar tots els anys, i un institut que es nota molt fresc i que durant els anys que hi vam estar la va mantenir i molt. Jo ho parlava amb gent de fora, ho veia i deia: quina sort que tinc de tenir profes així. **Sa:** És això, jo recordo com durant bastant de temps, tenir més d'un professor dels que pensava: *joder, dona gust anar a la seva classe*. Teníem molts profes que estaven molt bé. **Li:** Sí, es notava que els hi agradava el que feien. **Tots:** Sí! **Sa:** I bueno, després hi havia també el típic que deies: *mmm...*

I això de tenir més de dos professors/es a l'aula què tal? Perquè era així, oi?

La: Quan fèiem projectes sí perquè no teníem una hora de projecte de tecno, hora de projecte de tal, etc. Si no que era hora de projecte i si feies tres assignatures tenies els tres profes per allà circulant, sí. I molt bé.

Li: O sigui, jo crec que el que és molt positiu del Broggi és justament que fos un projecte tan nou i que hagués sigut mooolt currat pels profes, es notava que també feien molta pinya entre ells, o sigui, jo crec que en d'altres instituts són coses que (bueno, parlant des del desconeixement, eh!) no sé si passen. I potser nosaltres de petites no ens n'adonàvem tant, però sí que quan ja estàvem a batxillerat tu passaves per davant del Broggi quan acabaves i veies que tots els profes se n'anaven a dinar junts i parlaven i que tenien molt bon vincle entre ells, i tu al final això ho notes. **Sa:** Sí, i això també es traduïa en el fet que quan hi havia més d'un profe a la classe veies que entre ells sabien què és el que anàvem a fer, estaven coordinats. A mi en d'altres situacions m'ha passat de pensar:

buu, és que no s'estan entenent ni ells i no sé què he de fer, però [en el Broggi] sí que veies que anaven bastant a l'una. Li: Totalment, i això a tu també et donava una seguretat perquè és el que ha dit el G., si tu en alguns moments no sabies per què punyetes estaves fent allò, tots anaven a l'una: sí, sí, això té molt de sentit perquè... I tu pensaves, bueno ells almenys ho tenen clar i et donen un reforç en aquest sentit. Sa: Vam fer una bicicleta amb paraules i jo no en tenia ni idea de què tenia a veure això amb bio, però vale... La: Però tothom m'està dient que sí! Tots: Riures. Li: Després, vulgues o no, hi trobaves un perquè, jo crec. Justament d'aquest no me'n recordo què era, però que al final ho acabaves pillant una mica. La: Com a projecte general sí que li podies trobar més un sentit. És el que hem dit, a vegades en moments que se'ns quedaven buits ens colaven coses que no tenien molt sentit, però com a pauta general sí que cadascú li podia trobar una mica el perquè.

Institució partner

Quina relació manteníeu com a alumnat amb el MACBA?

La: Formacions com a tal, no ho sé, però jo penso que se'ns va explicar molt bé què era el MACBA i tirava molt de l'art contemporani, havíem anat moltes vegades a veure exposicions i a fer visites. **Li:** Sí, i no és que hi anassis amb els profes que a les exposicions del MACBA no en tens ni idea perquè no estàs allà treballant, no saps perquè estan exposant allò. Doncs clar, anar amb una persona del MACBA, et deia: *això ho està fent ara una artista perquè està criticant, no ho sé, els cànons de bellesa de les dones*. I era com: Uau! Bueno, perquè a mi personalment, i a tots els d'aquesta taula, ens agrada bastant l'art i tal. I perquè vulguis o no hi havia com crítiques i coses que... Me n'adonava que l'art tenia una funció social també dins del món, i això te n'adones doncs anant als museus i no vas a un museu potser amb la teva família, tu no vas a un museu amb els teus amics, te'n vas al parc. Llavors doncs era estar amb els teus amics al museu i jo crec que això era súper positiu.

Vale, és que lligant aquesta idea amb una pregunta que em plantejava, havia escrit si creieu important que els centres educatius també tinguin relació amb centres culturals, museus... Que és el que estaves dient ara.

Gi: Sí, totalment.

Li: Sí, jo crec que és una base. **La:** I crec que justament, del que parlàvem abans, al final l'art sobretot amb el MACBA, no és el típic museu de tenir quatre quadres exposats i són quadres súper perfectes, sinó que és molt de crítica social i al final pots en certes artistes o certes formes d'art, pots arribar a connectar molt que poden estar més despenjades doncs per falta de benestar, per situacions familiars més complicades, etc. Crec que és algo que potser com a professorat o com a institut com a institució en si és molt difícil: tu seure amb un alumne a parlar d'aquell tema i arribar a que trobi una

motivació en una classe convencional, però potser això de fer sortides (que nosaltres quatre sí que podríem haver assumit si no ho haguéssim fet al cole) hi ha gent que potser o perquè no l'interessa o perquè a casa no es pot, perquè al final anar a museus és car i suposa una barrera econòmica, doncs que es proposi des de l'institut és algo que trobo molt positiu en aquest sentit.

4.6. Grup de discussió amb l'alumnat actual de 3r d'ESO del Broggi

Us sembla bé que gravi la conversa per després poder transcriure-la i poder consultar la informació per elaborar la discussió del treball?

- Sí, vale.

Els vostres noms apareixeran sota un pseudònim i la informació únicament s'usarà per fins acadèmics. Comencem.

Entorn

Quin curs esteu fent? 3r d'ESO.

I els quatre vau entrar al Broggi a 1r d'ESO? Sí, portem tota la ESO allà.

Tots sou del barri, de Camp de l'Arpa del Clot? No, som de Guinardó.

Preguntes sobre la metodologia d'ensenyament aprenentatge

Quan vau anar al Broggi sabíeu l'existència del programa Magnet? O que es treballava a partir de l'eix artístic, per projectes...

Lo: Teníem una idea tots perquè abans [de començar el curs] ens van fer la exposició que vam anar amb els pares i tot, i llavors a la sala d'actes ens ho van presentar en una pantalla i ens van explicar que anava per projectes i que es centrava més en l'artístic.

Pa: Sabíem que era rollo artístic.

I això us motivava? O sigui, us va agradar la idea?

Ag: Jo crec que no tothom hi va anar pel tema artístic. **Tots:** No.

Lo: A mi personalment m'agrada més que fos per projectes.

Da: Sí, per projectes.

Pa: El mètode de projectes ens va cridar l'atenció.

Què diríeu que diferencia una escola convencional d'una Magnet com la vostra?

Pa: La part artística potser és diferent.

Totes: Sí.

Pa: El mètode de projectes que cada setmana fem tres hores de projectes seguides, i entre mig el pati de cinquanta minuts.

Ag: Però no és tota l'estona el mateix, o sigui, són diferents àmbits: biologia, tecnologia, visual i plàstica.

Da: I cada trimestre fem una expo.

Lo: Jo crec que lu més diferent o que destaca més són els projectes.

I quins esteu fent ara?

Pa: Cada trimestre fem un projecte diferent. Ara acabem d'acabar una maqueta que hem fet amb cartró, que hem fets uns plans amb una aplicació que es diu *SketchUp* i hem anat a una talladora làser, a l'Ateneu de Fabricació del Clot i allà hem tallat les peces i ara les hem acabat de muntar.

I teniu relació amb entitats del barri? És a dir, sortiu bastant de les aules?

Ag: No pel tema Covid-19.

Lo: Si no sí que sortiríem més. O sigui, aquest any anàvem a tenir les colònies, l'esquiada i els de francès, els que fem francès.

Da: Sí, i altres excursions també.

Lo: I excursions, però no hem fet res pel Covid, sinó sí que ho haguéssim fet.

I la relació amb el MACBA? Teniu algun tipus de relació?

Ag: Sabem que l'Institut havia estat aliat amb el MACBA, però ara la relació és nul·la.

Pa: No sé si és amb el batxillerat, però a l'ESO no hem fet res amb el MACBA. L'únic que hem fet és que dijous passat vam anar a la biblioteca per veure on podíem exposar aquestes maquetes.

Da: Però a batxillerat sí que es té relació amb el MACBA.

Ag: Sí.

Com us van presentar el programa des de l'Institut? El que m'heu dit, no, amb les portes obertes al principi del curs?

Pa: Sí, i ens ho van presentar els professors. Primer vam fer una volta per tot l'Institut i alumnes, crec, i professors...

Da: Sí, també hi havia alumnes.

Lo: Sí, els alumnes ens ensenyaven tipu treballs que havien fet i que estaven exposats per l'Institut, ens ensenyaven les aules i tot. Llavors, ens van fer un tour per l'Institut, però després els professors ens van ficar una presentació a la sala d'actes en una pantalla molt gran i allà estàvem asseguts tots els pares i els nens i ens van explicar que anava per projectes i tot això.

Da: Sí, i tu podies preguntar als alumnes. Et deixaven una hora lliure per això.

I us va agradar que hi hagués els alumnes per presentar el programa també?

Lo: Sí, perquè que t'ho expliquin els professors està bé, però els alumnes són molt més propers, per l'edat i tot...

Da: Sí, i que et parlen des de la vivència.

Vosaltres trobeu la relació aquesta de fusionar diferents assignatures? És a dir, li trobeu sempre un sentit o a vegades heu pensat: *què estem fent?*

Lo: A mi quan em deien que anàvem a fer un projecte de visual i plàstica, tecno i biologia i geologia, em vaig quedar... En plan, no li trobava sentit en aquestes assignatures, però després avances i sí que veus que tenen algo de relació.

Pa: Algo de sentit sí que té. No és allò que diguis: *vale, amb això farem una maqueta no sé què, no sé quantos*, que sí que ho vam fer i tenia sentit, però és com que no estan tant interconnectades com podien estar.

Podríeu identificar debilitats, fortaleeses, amenaces i oportunitats de la manera de treballar i d'ensenyament i aprenentatge?

Lo: A veure, jo un punt fort és que fem molts treballs en grup i això a mi m'agrada molt. Sempre m'ha agradat, i a part dels projectes també el Broggi té aquest punt fort, crec, que fem molts treballs en grup.

Ag: I està bé perquè normalment els grups sempre van canviant; per exemple, els grups mai són els mateixos els del primer trimestre que els del tercer.

Però els feu vosaltres?

Da: No.

Totes: Depèn, una mica.

Ag: Hi ha vegades que potser podem dir les persones amb qui ens agradaria i llavors ells [els professors] fan una tria...

Da: Sí, això sí.

Lo: I a vegades ens diuen poseu-vos en grups per fer aquesta activitat.

I algun punt feble, alguna cosa que milloraríeu?

Pa: Les instal·lacions són una mica velles potser.

Segregació i exclusió educativa

I aquesta manera de treballar i els grups de treball pensem que són inclusius? El professorat reforça aquell alumnat que potser està més despenjat?

Totes: Sí, això sí.

Ag: Sí, n'hi ha molts que sí.

Pa: O sigui, hi ha gent que és molt passota i que encara que li donis ajuda passa de tot igualment, i no entrega treballs mai. Però la gent que té dificultats i accepta l'ajuda i la rep sí que li va bé. O sigui, el professorat si tu estàs com compromès entre cometes amb ells d'aprendre i aprendre del que et vulguin dir ells, t'ajuden.

Da: Clar.

Pa: I si no vols inclús també t'ajuden, però menys.

Ag: És molt difícil.

Lo: Sí, però jo per exemple vaig a dir una cosa que va passar ahir i que ho vaig parlar amb l'Ag. perquè ens va fer molta ràbia. Vam fer un examen d'anglès i hi ha unes cinc persones a la classe més o menys que tenen més dificultats i els hi fiquen un nivell més baix. Llavors, nosaltres teníem com cinc exercicis o sis i un era de redactar per passar un text i corregir uns errors i ells en tenien tres. Llavors, eren més fàcils, tenien menys exercicis i si necessitaven més temps els hi donaven el temps que necessitessin llavors jo vaig parlar amb l'Ag. que és com que entenem que tinguin dificultats, però és que els hi rebaixen massa el nivell.

Pa: No, però això és un pla individualitzat. Això és perquè tenen un problema de dislèxia o altres diferents i no és algo que passin del tema, sinó que necessiten més temps.

Da: I són quinze minuts més, no és el que vulguis.

Lo: Ah, doncs jo pensava que sí.

Pa: Bueno, ells és com que tenen més eines però perquè t'han diagnosticat una capacitat diferent, com la dislèxia per exemple, i et costa més fer-les, però no és perquè et costi més, és perquè tens realment un problema.

Da: Sí, i necessites més temps. O que potser t'has de llegir quatre cops l'enunciat per assimilar-lo i entendre'l.

Ag: Bueno, jo no ho deia tant des d'aquest punt de vista, sinó que està bé però per una part... Bua, és que no sé com explicar-ho la veritat perquè potser l'altra persona...

Lo: Ai és que potser s'ha mal interpretat. Jo entenc que si tenen dislèxia, clar que ho necessitaran.

Pa: I també hi ha molts alumnes que s'aprofiten de la seva situació per fer menys.

Lo: Sí.

Pa: O sigui, de les cinc persones que tenen dificultats a classe, potser dues o tres et posen com a excusa la seva dificultat per fer menys feina o per entregar menys o perquè li pugui la nota.

Ag: O per entregar-ho més tard...

I els profes com responen davant d'això?

Lo: Depèn del professor.

Pa: Clar perquè n'hi ha que són més estrictes i que diuen que encara que tinguis això t'has d'esforçar i o ho entregues o tens un zero, i hi ha professors que són diferents i et diuen: ostres, doncs entrega-m'ho demà o no sé quan...

Lo: Sí.

Això que comentàveu de treballar per grups i que ho valoràveu bastant positivament, us ha passat que es creen rols i que algunes persones es carreguen més feina que altres?

Lo i Da: Sí, ho hem experimentat. Tal qual.

Lo: A la nostra classe hi ha gent així més llesta i molts cops separen a la gent llesta amb la gent que li costa més, bueno amb la resta de la classe bàsicament, però a vegades també fiquen a la gent potser no tan llesta amb gent encara menys. Llavors és com que ho intenten compensar, però a la vegada intentant-ho compensar, potser no ho estan fent bé del tot perquè posen a una persona llesta amb tres més que els hi costa i llavors les tres aquestes diuen: ah bueno, com que està la llesta doncs ja ho farà ella.

Ag: Jo crec que hi ha també un punt que quan hi ha una persona que té el rol de responsabilitat i tal, els altres es repengen, no és que siguin més llestos o no, és que hi ha diuen: *ja ho fa ell i segur que surtirà bé perquè està aquesta persona*. Però jo crec que en aquest curs, personalment a mi m'ha anat molt bé perquè he tingut grups que sí que he notat que jo havia de fer-ho tot, però també he notat la valoració dels profes de posar-me en el segon trimestre en un grup que em va agradar molt perquè era gent que treballava, perquè em sentia bé i vaig veure que ho havien tingut en compte. Llavors hi ha hagut una mica de tot.

Pa: Perquè hi ha dues maneres de fer treballs en grup entre cometes: de posar tots els que tenen dificultats junts perquè s'espavilin junts i no es carreguin entre uns i altres o posar gent amb més capacitats i gent amb menys. Però depèn de quines persones siguin, els hi va bé un o altre perquè si t'arrepenges en d'altres persones no aprens res, simplement copies i ni entens el que es fa; però en canvi, si poses a tots els que tenen menys capacitats junts s'han d'espavilar i han de fer algo per tirar endavant.

Lo: Jo també crec que a vegades, si vas amb algú així que té més capacitats, potser al veure aquesta persona que treballa és com que tu també intentes esforçar-te més també perquè a mi m'ha passat que he anat al grup amb algú així amb més capacitat i he dit: *ostia, treballa més tu també perquè potser així l'ajudes i si els demás del grup no fan res, doncs tu almenys estàs ajudant*.

Com avalueu els treballs i projectes?

Pa: Fem exàmens, de projecte fem avaluacions, coavaluacions i autoavaluacions.

Lo: I fem presentacions també.

Pa: Clar, sempre fem una presentació de tot el que hem fet en cada trimestre i no fem treball de recerca perquè en la nota entra el projecte.

Da: Clar, com que fem projecte tot l'any, aquesta és la nostra nota.

Valoracions personals i preguntes finals

Recomanaríeu l'institut a generacions futures?

Totes: Sí.

Quin aprenentatge us endueu, alguna cosa que us hagi marcat?

Pa: Que has de triar molt bé amb qui treballes perquè sinó...

Ag: Bueno, jo crec que en el fons sempre trobes la manera de poder treballar amb aquella gent. O sigui, hi haurà vegades que ho passaràs pitjor i hi haurà vegades que ho passaràs millor, però jo m'he endut també moltes sorpreses de gent que pensava que no farien res i que al final està allà amb tu i dona idees i participant.

Da: Sí, a mi també m'ha passat això.

10. Agraïments

Vull agrair als participants entrevistats el seu temps i l'amabilitat que han dedicat en conversar sobre algunes de les qüestions plantejades; en especial a la **La**, per haver fet de pont entre l'alumnat i jo.

A les dues **professores de l'Institut Moisès Broggi**, l'An i l'Es, per haver-me obert les portes en el darrer trimestre escolar, un moment complicat que comporta molta feina.

A les dues **mares d'alumnat** de la segona promoció Broggi, la Pi i la Lu, per compartir de manera propera i sincera la seva experiència al centre educatiu.

A l'**alumnat** participant, els protagonistes del programa Magnet, per poder conversar sobre la vivència. Gràcies Sa, Gi, La i Li; Pa, Ag, Lo i Da.

També a la **família, amics i parella**, moltes gràcies per la paciència i el suport en tot moment.

Vull felicitar les **Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya**, l'AFFAC, per haver organitzat un curs tan interessant entorn a la segregació escolar. Haver comptat amb les ponències d'experts de renom i que ocupen càrrecs de responsabilitat dins del món educatiu ha estat molt enriquidor. Tan de bo que cursos com aquest contribueixin a repensar quin camí ha de seguir l'educació per assolir l'equitat educativa.

Finalment, però no menys important, vull agrair de tot cor a la **Laura Capdevila Jericó**, la meva tutora de Treball de Final de Màster, els seus suggeriments i comentaris al llarg de tota la recerca i per guiar-me en aquest procés tan enriquidor. Gràcies per la predisposició que sempre has mostrat i per animar-me en els moments més feixucs, has estat un suport essencial.