

Relaciones entre familia y escuela:
Estudio de caso de un centro público de nueva creación en
Barcelona

Guillem Corbera Utset

Tutor: Alberto Martín Pérez

Grado de Sociología

Facultat d'Economia i Empresa, Universitat de Barcelona

2017

Resumen:

Este trabajo analiza las relaciones entre familia y escuela en un centro público de nueva creación en la ciudad de Barcelona. Se han realizado para ello entrevistas semi-estructuradas a distintos integrantes del centro y el posterior análisis cualitativo de su contenido. Partiendo del supuesto que las nuevas maternidades y paternidades tienen como característica una mayor involucración en la educación de sus hijos/as, se analiza y describe, primero, el contexto actual en torno a la escolarización en Barcelona y, luego, la relación que se establece entre los familiares y el equipo docente del centro con el objetivo de aportar un caso concreto al debate actual sobre las relaciones entre familia y escuela.

Palabras clave: relaciones familia-escuela, escolarización, escuela pública, educación, participación escolar

Abstract:

This work analyzes the relations between family and school in a new creation public center in the city of Barcelona. For this purpose, semi-structured interviews were carried out with different members of the center and the subsequent qualitative analysis of their content. Starting from the assumption that the new maternity and paternities have a greater involvement in the education of their children, we analyze and describe, first, the current context around schooling in Barcelona and then the relationship established between families and the teaching team of the center with the objective of contributing a concrete case to the current debate on the relations between family and school.

Key concepts: family-school relations, schooling, public school, education, school participation

ÍNDICE

I) INTRODUCCIÓN	4
1) Objetivos e hipótesis	5
2) Metodología	6
II) MARCO TEÓRICO	8
1) Maternidad y paternidad	8
2) El ideal de escuela republicana	9
2.1) Las domesticaciones de la escuela	11
3) Las Comunidades de Aprendizaje	12
4) Movimientos de HomeSchooling.....	15
III) ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	16
1) Contextualización: cómo presenta el Consorci d'Educació de Barcelona el proceso de matriculación.....	16
2) Contextualización: cómo viven las familias el proceso de matriculación	17
3) Acción colectiva: la Plataforma Famílies Sense Plaça.....	25
4) La escuela deseada: panorámica sobre el abanico cualitativo de los centros	26
5) La relación familia-escuela	29
5.1) Los agentes que participan en la RFE	30
5.2) Cómo es la estructura de la RFE	31
5.3) Necesidades y razones detrás de la RFE	34
5.4) Condiciones de posibilidad de la RFE	39
IV) CONCLUSIONES	42
V) BIBLIOGRAFÍA.....	44

I) INTRODUCCIÓN

La escuela ha sido durante los últimos dos siglos objeto de una acalorada discusión acerca de su esencia, su forma, su función, su relevancia o su utilidad (Trilla & Cano, 2001). En medio de este debate, la relación entre las dos principales instituciones que durante este tiempo se han encargado de la crianza, la educación y la socialización de aquellos que nacían, la familia y la escuela, es uno de los temas polémicos en dicho debate.

Ante las críticas por parte de distintas corrientes teóricas de renovación y reformulación de la escuela (Masschelein & Simons, 2014) son frecuentes las respuestas o soluciones que ven en una mayor relación con la familia (Baker et al., 2016) o en una apertura completa de la institución escolar a toda la comunidad (Flecha, Padrós, & Puigdemívol, 2003) aquello necesario para solucionar el sinfín de problemas y fracasos que se atribuyen al dispositivo escolar. Dicha apertura no es, sin embargo, una opinión mayoritaria, y la defensa de un modelo de escuela distanciado y blindado de las demás instituciones de la sociedad se articula en torno a argumentos legítimos basados en la capacidad transformadora de la escuela entendida y presentada en su forma y función esencial (Masschelein & Simons, 2014)

Ante dicha coyuntura, en este trabajo se explora mediante un caso concreto cuáles son los límites y las posibilidades que existen en una relación entre ambas instituciones, y se piensa en qué tipo de interacciones facilitan y obstruyen tanto la relación en sí como los objetivos que con ella se pretendan lograr. Para ello se selecciona como objeto de estudio las relaciones entre familia y escuela que se dan en la escuela 30 Passos, situada en el barrio de San Andreu, Barcelona, centro creado en 2016. Se ha entrevistado a distintos integrantes y obtenido información sobre cuáles son sus percepciones acerca de la relación que existe allí entre los familiares y el equipo docente.

Asimismo, en medio del debate en el que la participación de los familiares en la educación de sus hijos e hijas y en el entorno escolar es una tendencia no sólo en aumento sino cada vez más exigida a éstos (Soberanes Díez & Trejo Osornio, 2011) y que va acompañada y nace de nuevos modelos de maternidad y paternidad en los que la educación y crianza toman una relevancia central (Ventura, 2002), se analiza cómo el diseño institucional puede favorecer o dificultar las acciones de los padres y madres. En esta línea, se pone el punto de mira en cómo se desarrolla el proceso de matriculación y escolarización en la ciudad de Barcelona para poder observar qué pasa cuando, ante este nuevo modo de entender su función y ejercerla, los familiares articulan procesos racionales y emocionales para seleccionar qué es lo mejor en la educación de sus hijos e hijas y actúan en consecuencia en la selección de un centro con un proyecto educativo concreto.

Este trabajo se desarrolla con el análisis de un caso práctico con, primero, un relato acerca de cómo viven y desarrollan los familiares el proceso de matriculación de sus hijos/as y, segundo, de qué modo y en base a qué organización se relacionan luego con el equipo docente y directivo del centro en el que han conseguido hacer efectiva la matriculación.

1) Objetivos e hipótesis

El objetivo principal es el estudio de las relaciones entre familia y escuela, y se toma como objeto a los integrantes del centro escolar 30 Passos del barrio de San Andreu, en Barcelona, del curso 2016-17. Se aporta un caso concreto al debate actual en torno a la relación entre familia y escuela que se introduce en el marco teórico. Se analiza el modo en que los familiares actúan para conseguir aquello que consideran mejor para el desarrollo educativo de sus hijos/as y su interacción con el equipo docente del centro. Se ha compartimentado el estudio en dos niveles. El primero hace referencia a la escolarización, con el proceso de matriculación en un centro escolar como el acto de hacerla efectiva y, el segundo, se enfoca a las relaciones que se establecen entre familiares y escuela una vez los hijos/as ya son integrantes de un centro. Este trabajo tiene, pues, un segundo objetivo centrado en describir las vivencias de los familiares durante la primera escolarización de sus hijos/as.

En primer lugar, se presenta el contexto de la escolarización de los niños y niñas en las escuelas públicas no concertadas de Barcelona, concretamente en el segundo ciclo de educación infantil. En esta descripción se identifican las situaciones que generan malestar en aquellas familias que seleccionan un determinado tipo de centros y proyectos docentes y se analizan los factores que influyen en ello. El modo en que se organiza la construcción del relato sirve para contextualizar el proceso de escolarización como fase previa a la relación entre familia y escuela.

Se describe y analiza 1) cómo presenta el Consorci d'Educació de Barcelona el proceso de matriculación que deben seguir las familias, basado en la publicación del *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (DOGC, 2016) donde se establece la normativa según la cual se desarrolló para el curso 2016-17 la matriculación en centros sufragados con fondos públicos; 2) la vivencia de los familiares de los/las alumnos/as que durante el mismo curso realizaron dicho proceso, el cual se identifica como principal problemática en el contexto de la escolarización en Barcelona; 3) la acción colectiva que nace en la sociedad civil ante dicha problemática con la plataforma *Famílies Sense Plaça*; y 4) la panorámica que perciben las personas entrevistadas sobre cómo son las escuelas públicas en la ciudad y su valoración cualitativa.

En segundo lugar, se entra en el análisis de las relaciones entre familia y escuela (RFE en adelante) articulado en base a pensar sobre cuáles son sus límites y posibilidades. Para ello, en base a la información de las entrevistas, 1) se identifica y describen los agentes que intervienen en la RFE; 2) se presenta su estructura y los mecanismos de comunicación formales e informales; 3) se analizan los factores por los que los agentes establecen vínculos participativos y comunicativos entre ellos; 4) se analizan las condiciones de posibilidad de la RFE y los distintos recursos empleados y, 5) se demuestra que en este caso de estudio la RFE ha influido tanto en el bienestar de los familiares como en el desarrollo y consolidación del proyecto educativo.

En el estudio de la RFE se ha partido de las siguientes hipótesis:

H1) Es una tendencia relevante y en aumento la mayor involucración y preocupación por parte de los familiares en la crianza y educación de sus hijos

- H2) Seleccionar el centro en el que escolarizar a sus hijos es una decisión cuya importancia es cada vez mayor para los familiares y refleja su involucración y participación en la educación
- H3) No poder matricular en el centro adecuado genera malestar en los familiares
- H4) Existe una RFE activa, intensa y de proximidad en 30 Passos
- H5) Una relación activa entre los familiares y el equipo docente de un centro puede reducir el malestar de los familiares y aumentar la confianza en el centro
- H6) La RFE no es una relación exenta de valoraciones acerca de sus límites y posibilidades
- H7) Los familiares emplean distintos recursos para la participación e involucración en la educación de sus hijos, tanto en el proceso de matriculación como en la RFE

2) Metodología

La metodología del estudio es cualitativa y se basa en la realización y análisis de entrevistas semi-estructuradas que permiten elaborar un relato en base a los objetivos del trabajo, donde la obtención de información sobre las vivencias de los agentes de la RFE ha determinado la técnica empleada.

El contexto en torno al proceso de escolarización en Barcelona ha sido estudiado también a partir de una revisión de los artículos publicados en distintos periódicos entre los meses de febrero y octubre de 2016 y un análisis de las publicaciones de la Generalitat de Catalunya respectivas al proceso de matriculación del curso 2016/17.

Se han realizado siete entrevistas durante los meses de abril y mayo de 2017. Tras una primera entrevista con la directora del centro, se abrió la posibilidad de realizar varias más a integrantes del centro. Para información sobre la organización del centro y sobre cómo vive la RFE el equipo docente se ha entrevistado a la directora del centro (dos veces), a una maestra y a la secretaria de equipo directivo (que es, a su vez, madre de una alumna). Para información sobre cómo viven los familiares el proceso de matriculación, primero, y la RFE, después, se ha entrevistado a tres padres/madres que no consiguieron matricular en el centro inicialmente seleccionado a sus hijos/as. Dos entrevistadas, a su vez, forman parte de la plataforma *Famílies Sense Plaça*. Todas las entrevistadas participan activamente en la RFE. Las entrevistas han sido autorizadas a ser grabadas y se ha facilitado una copia del trabajo a cada persona.

Se ha estructurado las entrevistas¹ en dos bloques temáticos: para contextualizar la primera escolarización en la ciudad de Barcelona, por un lado, se pregunta acerca de cómo ha sido vivido el proceso de matriculación y cuáles son las acciones individuales y colectivas empleadas, donde

¹ Ver Anexo II para el guión de las entrevistas

aparecen factores racionales y emocionales que influyen en las decisiones de los familiares y los recursos necesarios para realizarlas; para el objetivo principal, por otro lado, se pregunta acerca de cuáles son los motivos que llevan a los agentes a relacionarse y de qué modo se organizan para ello, lo que nos permite identificar una estructura clara de la RFE y la valoración de sus límites y posibilidades, así como las condiciones necesarias para que se desarrolle.

II) MARCO TEÓRICO

Hay desde las últimas décadas una bifurcación en torno a las opiniones y posiciones que se defienden en cuanto a la relación que debe o no existir entre las primeras y principales instituciones a cargo de la socialización de las personas que nacen: la familia y la escuela. Se presentarán, primero, aportaciones actuales en relación con las nuevas maternidades y paternidades que visibilizan la mayor participación e involucración de los familiares en la educación de sus hijos/as y, segundo, las diferencias en cuanto a la teorización sobre la relación entre familia y escuela en la tradición republicana, en la idea de comunidades de aprendizaje y en los movimientos de *homeschooling*.

1) Maternidad y paternidad

Aunque las razones sean múltiples y el debate extenso y todavía en desarrollo, se acepta como cierta la afirmación que las identidades y roles de género, así como las relaciones dentro de las unidades familiares y su morfología están viviendo procesos de cambio en sus dimensiones simbólicas y materiales (Araujo et al., 2008; Ventura, 2002). Un elemento relevante en estas nuevas identidades de género es su incidencia en la crianza y la educación de aquellos que nacen, lo que nos permite hablar de nuevas maternidades y paternidades (Parella & Solé, 2004; Puyana Villamizar & Mosquera Rosero, 2005; Torio, Peña, Rodríguez, Fernández, & Molina, 2010). “*Dentro de la dinámica familiar, uno de los temas de gran actualidad es la corresponsabilidad familiar, un nuevo modelo de paternidad y maternidad*” (Torio et al., 2010)

Lo que más ha marcado el cambio en las nuevas identidades de género y los roles en las tareas reproductivas, de crianza y educación ha sido sin duda las redefiniciones y subversiones categóricas de la mujer (Parella & Solé, 2004). Entre otras, son comunes las explicaciones que argumentan los cambios en el discurso sobre la identidad social de la mujer y sus trayectorias vitales mencionando la incorporación al mundo laboral, la emergencia y visibilización creciente de las aportaciones feministas al activismo y al mundo académico y los nuevos patrones demográficos (Ventura, 2002), y es ya un hecho que la tradicional, capitalista y patriarcal existencia social de la mujer basada únicamente en el acto reproductivo (Federici, 2010) no sólo se ha puesto en cuestión sino que ya se observa en nuevas interacciones sociales en distintos ámbitos de la sociedad (Parella & Solé, 2004; Puyana Villamizar & Mosquera Rosero, 2005). Las nuevas maternidades resultantes, por lo tanto, deben compaginar su tradicional *maternidad intensiva* con los innumerables roles y tareas exigidos en la esfera pública (Parella & Solé, 2004), lo que deriva en unas pautas distintas en los repartos con las parejas, todavía mayoritariamente heterosexuales y monogámicas (Ventura, 2002). Sin embargo, o añadido a ello, la existencia de discursos en la opinión pública acerca de la *buena* o *mala* madre sigue siendo un factor opresor a la hora de definir cuáles son las tareas que deben desempeñar las mujeres (Araujo et al., 2008).

En lo referente a las nuevas actitudes de los padres (Araujo et al., 2008) se afirma que éstas nacen del *vaciamiento del rol masculino del proveedor* y de la necesidad conyugal o familiar de articular nuevas organizaciones domésticas con sus respectivos cambios en las tareas de cuidado, crianza y educación y nos facilita una clasificación para hablar de los resultados de esta transformación de las significaciones de la paternidad y las actitudes en que se concretan. Así, nos presenta al *padre presente y próximo* (que identifica en familias en que las relaciones de género y de dominación tradicionales se difuminan y en la que la equidad y el compartir las responsabilidades son decisorias, o bien en familias monoparentales en las que es el padre quien se ocupa de los hijos, aunque estas son minoritarias), al padre *neopatriarcal* (en la que habla de una mayor asunción de las responsabilidades asociadas a la crianza y educación pero en las que la autoridad masculina sigue siendo la piedra angular del núcleo familiar y que solo se da por la necesidad de *mostrar una paternidad socialmente valorada como positiva, pero que no implica nuevas definiciones de roles ni de las relaciones de género*), y al padre *periférico* (siendo éste el que más se asemeja al modelo tradicional de padre y que basa su ejercicio de tareas encaradas a la crianza o educación en la colaboración en lugar de la responsabilidad). Sin embargo, en todos ellos vemos que, ya sea en un proceso reflexivo acerca de la masculinidad y paternidad o bien como resultado de los cambios en la feminidad y maternidad, los padres asumen tareas que hasta hace pocas décadas les eran ajenas. Prueba de ello es la emergencia de proyectos formativos en lo referente al reparto de tareas en la reproducción, crianza y educación de los hijos (Sandall, 2014; Torio et al., 2010)

El resultado es una tendencia al alza, mayoritariamente en los países occidentales y más frecuente todavía entre parejas con estudios superiores o niveles altos de ingresos de no sólo la exigencia y la demanda sino también de la voluntad de *corresponsabilizarse* de la crianza de los hijos (Torio et al., 2010)

“La maternidad y la paternidad compartida representa un avance importante, proporciona la oportunidad de unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la educación de los hijos e hijas. Se requieren, en la actualidad, esfuerzos de reorganización de roles de hombres y mujeres en orden a crear nuevos compromisos en las tareas cotidianas, en el soporte económico, así como en el cuidado y educación de los hijos e hijas” (Torio et al., 2010)

Torio et al., resaltan para el desarrollo de la corresponsabilidad en la crianza en relación al acto educativo y a la relación con el centro escolar nuevas necesidades y ejercicios, entre los que encontramos fomentar las actitudes positivas en torno a la crianza y los roles asociados a ésta, la reflexión sobre los distintos modos posibles de educar, el aumento del conocimiento de los familiares en relación a las tareas y métodos educativos propios tanto del entorno familiar como del escolar o posibilitar los espacios en los que discutir sobre preocupaciones, experiencias o situaciones acerca de la educación de sus hijos que puedan ser debatidas entre familiares y/o profesionales de la enseñanza.

2) El ideal de escuela republicana

Son numerosas y distintas las acusaciones que se han hecho a la idea de escuela republicana (Masschelein & Simons, 2014), pero también son varios los autores que han creído necesario recordar

ante éstas los ideales que la instauraron, así como su esencia, sus prácticas, su forma y sus objetivos (Agulló Díaz, 2008; Dubet, 1982; Fensterseifer & González, 2011; Masschelein & Simons, 2014).

Desde su expansión en las repúblicas de los siglos XIX y XX, la escuela pública ha sido el principal vehículo de creación de nueva ciudadanía (Dubet, 1982). La ciudadanía, concepto de múltiples definiciones (Velasco, 2006), en su concepción republicana se puede caracterizar, a grandes rasgos, por lo siguiente: una idea de libertad entendida como la ausencia de intromisiones y limitaciones arbitrarias; una idea de ciudadanía ligada más a la participación activa en la *cosa pública* que a la pertenencia jurídica; un auto-gobierno de sí mismo capaz de desplegarse en la participación política; el anteponer el bien común por encima del propio (Velasco, 2006).

Para lograr ciudadanos que sean libres y antepongan en su ejercicio democrático el bien común, la escuela republicana emerge como un dispositivo que, basada en su precedente histórico ateniense, produce una separación de los tiempos y los espacios (Masschelein & Simons, 2014) capaz de crear o posibilitar el tipo de ciudadano republicano. La escuela produce y da tiempo libre (*scholè* suele traducirse por tiempo libre), durante el cual, quien allí esté, se instala en un riguroso presente de indicativo (Pennac, 2008). Crea y da también un espacio que es, por esta separación, público, donde dicho espacio “*no tiene orientación o destino pero hace que sean posibles todos los destinos y todas las orientaciones*” (Masschelein & Simons, 2014). Se crea y produce (al igual que un tiempo libre y un espacio público, ambos separados, blindados o puestos entre paréntesis de modo activo y deliberado) una transformación del conocimiento en materia de estudio, un modo concreto de profanar y hacer público, según dicen los autores, el mundo que se pone encima de la mesa para que esté al alcance de cualquiera; el conocimiento no se presenta o escoge ni por aquello para lo que pueda servir más adelante ni porque haya sido relevante anteriormente, pese a que el hecho de escoger qué mundo se presenta ante los alumnos derive estrechamente de ambas cosas. Todo ello, prosiguen los autores (la donación de un tiempo libre y de un espacio y conocimiento públicos), responde a los ideales republicanos de emancipación, creación de ciudadanía autónoma, igualdad y equidad de oportunidades (Agulló Díaz, 2008; Masschelein & Simons, 2014; Velasco, 2006) e incluso a la posibilidad, por parte de los alumnos, de poder transformar y renovar el mundo al que se acaba de llegar (Arendt, 1954; Masschelein & Simons, 2014), así como el principio indiscutible de la indiferencia en el comienzo (Masschelein & Simons, 2014). Es condición indispensable para que el tiempo, el espacio y el conocimiento puedan adoptar sus formas libres y públicas en la escuela la rotunda separación de ésta con la familia, o del lugar de dónde se venga, y del mercado, o del lugar a donde se vaya. La razón, siguen los autores, son los constantes intentos de domesticación de la escuela y la imposición de intereses heterónomos, pues el poder emancipador y transformador de sus prácticas ya fue visto como un peligro desde la antigua Grecia y donde cualquiera que quiera prolongar su mundo o decidir cuál va a ser el nuevo encuentra en la escuela un artefacto apto para sus intereses. Resumiendo, todos estos intentos de domesticación y acusaciones

“están motivados por temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para

proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abordar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (Masschelein & Simons, 2014)

Siguiendo esta línea, la de los intereses particulares que puedan domesticar la escuela, Fensterseifer & González recuerdan que, si bien la democracia deja espacio para el despliegue de los deseos individuales y facilita un espacio para su expresión, *“la república limita la posibilidad de realización plena de esos deseos en nombre del “bien común” y, “en la búsqueda por armonizar, aunque nunca plenamente, los deseos individuales y el ideal republicano del bien común, encontró (La República) en la educación un fuerte aliado”* (Fensterseifer & González, 2011). Este bien común es, para la escuela republicana, posibilitar la emancipación de la gente y su capacidad de autonomía y auto-gobierno logrando que se desprendan de los determinismos de su procedencia o las desigualdades de sus entornos para conseguir una *“virtuosa participación cívica”* (Velasco, 2006)

Asimismo, Agulló Díaz dice que el mérito de la idea republicana de escuela no reside en su *“originalidad teórica”*, sino que *“lo que se ha de valorar es su capacidad de síntesis, el que haya recogido las aportaciones más significativas de las diversas corrientes innovadoras y las haya plasmado en su Carta Magna”* (Agulló Díaz, 2008).

Por último, en el ideal de escuela inspirado en la tradición republicana el Estado debe garantizar que quien ejerza el acto escolar sean profesores y profesoras con motivación (Agulló Díaz, 2008), con amor hacia los alumnos y la materia de estudio (Masschelein & Simons, 2014) y que se hagan responsables de dar la bienvenida al mundo a quien llega y facilitarles la posibilidad de renovarlo (Arendt, 1954).

Vemos, por lo tanto, la prevalencia y lo pertinente de reivindicar la idea republicana de escuela y, en su forma, la separación que para sus objetivos ésta necesita.

2.1) Las domesticaciones de la escuela

Cabe mencionar también el apartado que dedican Masschelein & Simons en su libro a lo que llaman los intentos de *domesticación de la escuela* (Masschelein & Simons, 2014).

Ante el potencial emancipador del dispositivo escolar y su capacidad para crear tiempo libre y espacio y conocimiento públicos, los temores e intentos para “corregir” o “reconducir” el ejercicio escolar han sido múltiples. Así,

“tal vez no deberíamos leer la historia de la escuela como una historia de reformas e innovaciones, de progreso y modernización, sino como la historia de una domesticación; como la historia de una serie de tácticas y estrategias para eliminar, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar la escuela” (Masschelein & Simons, 2014)

Describimos brevemente las tácticas o estrategias que identifican y describen los autores para la domesticación de la escuela, pues podrán reconocerse en mayor o menor medida a lo largo del trabajo.

La primera es la *politización* de la escuela, y hace referencia al hecho de usar el dispositivo escolar como herramienta política para solucionar los problemas de la sociedad. Se trata aquí de cambiar la función escolar (crear tiempo libre y espacio y conocimiento público) hacia una función social y política para solucionar aquello que el ejercicio político no consigue. Así, la radicalización, la violencia de género, el paro o el consumo de drogas son problemas políticos cuyo remedio se traslada y asigna a la joven generación, responsabilizándola en su erradicación e imposibilitando el tiempo libre de modo indirecto.

La segunda de ellas es la *familiarización* de la escuela. En este caso consiste en asignar las funciones de la familia al dispositivo escolar. Las tareas de cuidado y crianza se imponen al profesorado y al centro y la escuela debe asumir aquí aquello que la familia no consigue. Pero la función de la familia, siguen los autores, no es la escolar, y se mezclan entonces tareas que se hacen incompatibles y excluyentes y donde la distinción entre socialización y educación se torna inoperante.

El tercero de ellos es definido como *naturalización*, y remite al discurso mediante el cual el lugar y por lo tanto el ejercicio del alumno viene marcado de modo natural. Comparan aquí el discurso clásico por el cual la clase o la posición social delimitaban e inscribían el aprendizaje en unas u otras áreas o disciplinas con el discurso actual de la maximización del talento: las desigualdades modernas no son presentadas por la herencia o el patrimonio, sino por las diferentes capacidades y talentos del alumnado y el esfuerzo exigido para maximizarlos.

El siguiente es la *tecnologización*, y hace referencia a poner el foco del ejercicio escolar únicamente en las técnicas y tácticas y disciplinas que se emplean en el aula para ejercitarse en relación a una materia de estudio. La tecnologización se presenta como el intento de establecer únicamente como criterios de calidad de la escuela (y por lo tanto de los profesores que las enseñan y de los alumnos que las usan) las técnicas empleadas y el rendimiento que estas produzcan, en una lógica de la eficiencia y eficacia.

La siguiente es la *psicologización*, en la que se presenta el trabajo del docente no como uno que debe generar atención y amor a una materia de estudio que se presenta como algo importante más allá del interés personal del alumno, sino como uno que debe *motivar al estudiante*. Muy unida a esta está la última táctica de domesticación, presentada como *popularización*, donde se exige al profesor que sea algo así como un presentador televisivo que consigue oyentes y espectadores, y el argumento aquí es que “la escuela aburre”, y una clase aburrida terminará en fracaso.

3) Las Comunidades de Aprendizaje

Sin embargo, este rasgo de separación y de puesta entre paréntesis del dispositivo escolar en relación con la familia y el mercado (Masschelein & Simons, 2014) no es en absoluto algo compartido ni en su concepción teórica ni en su concreción práctica por la globalidad de quien piensa sobre la educación y en cómo debe ejercitarse, y la relación entre familia y escuela es hoy un debate puesto sobre la mesa (Antonio Bolívar, 2006; Baker et al., 2016; Epstein, 1996; López Barrero, 2010; Michael, Dittus, & Epstein, 2007).

La escuela, se dice, ya no consigue formar adecuadamente a los alumnos ni logra los objetivos que se esperan de ella. El papel de la escuela es, en la actualidad, tan importante que ya no se confía en que el profesorado sea capaz de asumir y ejecutar la responsabilidad requerida, por lo que se argumenta a favor de la relación entre familia y escuela, pues ésta *“es una institución demasiado importante como para dejarla sólo en manos del profesorado”* (López Barrero, 2010). Es frecuente en estas argumentaciones romper con la distinción entre aprendizaje (aquello que se realiza y desarrolla en el entorno comunitario) y educación (aquello que se realiza dentro del marco de la escuela), pues, se prosigue, en la sociedad de la información las personas viven o pueden vivir en una formación constante, y encasillar la formación sólo en la escuela es limitador (Flecha et al., 2003). Además, *“ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes”* (López Barrero, 2010). Se dice también, en favor de romper las barreras entre familia y escuela, que ésta todavía no ha logrado responder a los cambios demográficos que ocurren en su entorno, y que la creciente diversidad cultural sólo puede reflejarse en el aula de modo horizontal e igualitario mediante la incorporación de toda la comunidad dentro de la misma (Flecha et al., 2003; García-Bacete, 2003; Oliver & Gatt, 2010).

Vemos, por lo tanto, una postura radicalmente distinta a la presentada por el republicanismo que, con los argumentos arriba mencionados, defiende la necesidad de proteger la escuela y el aula de las posibles domesticaciones del entorno. Considero en este trabajo, y paso a presentar, como máximo exponente de un nuevo modo de entender la relación entre la escuela y su entorno la idea de Comunidad de Aprendizaje (Ferrada & Flecha, 2008; Flecha et al., 2003; Oliver & Gatt, 2010; Payà Rico & Tormo Tormo, 2016; Racionero & Serradell, 2005; Valls, Flecha, Heras i Trias, & Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació., 2008).

Según Racionero y Serradell (Racionero & Serradell, 2005), las Comunidades de Aprendizaje encuentran sus bases teóricas y prácticas en iniciativas escolares de los años sesenta, setenta y ochenta. El desarrollo de la Escuela de Personas Adultas de la Verneda Sant-Martí en Barcelona o iniciativas realizadas en Estados Unidos como el Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program), el programa de Éxito Para Todos (Success for All) o las Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools Plus), entre otras, son las experiencias de éxito en que basan su desarrollo las Comunidades de Aprendizaje. Parten todas ellas, de la constatación mediante la evidencia científica de la ineficacia de la escuela tradicional para alcanzar objetivos concretos en lo referente a los resultados académicos (Racionero & Serradell, 2005) y de la voluntad de las comunidades con centros escolares afectados por ello para solventar dicho problema. Así, mediante la constante comunicación y aprendizaje de las teorías educativas que desde la psicología, la pedagogía o la sociología demuestran obtener resultados exitosos con sus innovaciones, las transformaciones de centros escolares en Comunidades de Aprendizaje se justifican y legitiman por su capacidad de posibilitar el éxito escolar y mejores desarrollos de habilidades y conocimientos instrumentales (Ferrada & Flecha, 2008; Flecha, 1991; Racionero & Serradell, 2005; Valls et al., 2008).

La forma que adopta la escuela en su transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje es abierta e inclusiva a toda la comunidad próxima, incluyendo familiares, voluntarios o asociaciones

vecinales. En este encuentro en el que la diversidad es un elemento central, la comunicación dialógica (Ferrada & Flecha, 2008; Oliver & Gatt, 2010; Valls et al., 2008) es la metodología a través de la cual se obtienen los principales objetivos pedagógicos que se plantean en la idea de Comunidad de Aprendizaje: la inclusión de todos los miembros de la comunidad; la igualdad de resultados y el éxito de los mismos (aceptando por éxito escolar, tal y como considera la Unión Europea, conseguir el bachillerato); evitar el fracaso, absentismo y conflictividad escolar; posibilitar el acceder a un trabajo digno; el desarrollo de ciudadanos “de éxito”; garantizar la eficacia de las prácticas pedagógicas y basar éstas en la consolidación de saberes instrumentales (Racionero & Serradell, 2005).

Asimismo, sobre la práctica de incorporar al completo de la comunidad en la formación y actividades de aprendizaje, Payà & Tormo (Payà Rico & Tormo Tormo, 2016) nos ofrecen una revisión bibliográfica sobre el concepto de participación en torno a la familia donde destacan que, pese *“la relación entre familia y la institución escolar tienen muchos significados (...) nos atrevemos a afirmar que potenciar esas relaciones ayuda a mejorar la convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad educativa”*. En dicha revisión bibliográfica que nos ofrecen estos autores, destacamos entre sus citas, para hablar y pensar sobre los modelos de participación de la familia, el modelo de Ria Vogels (2002) y el de Garry Hornby (1990). En el primero se distingue, dentro de las concepciones educativas que tienen los familiares, la visión de los consumidores (electores del centro escolar y modelo educativo que desean para sus hijos e hijas, entendiendo la educación como un bien de consumo), los clientes (que relegan la responsabilidad de la educación en los docentes expertos) los participantes (aquellos que participan de la educación de sus hijos e hijas) y los socios (donde hay una decisión normativa en el colaborar con el profesorado, siendo éste el grado máximo de participación); En el segundo modelo se ofrecen dos variables para analizar la participación de las familias: los recursos disponibles y necesidades percibidas de los familiares, por un lado, y el tiempo y recursos del que requieren y disponen, por el otro.

Por último, se argumenta también a favor de la participación de la familia en la escuela y la comunicación constante entre ambos agentes para favorecer el trabajo escolar y sus logros planteando el uso de las tecnologías y estableciendo comunicación electrónica con espacios pedagógicos digitales (Baker et al., 2016) pues, se dice, la constante interacción aumenta el conocimiento de la familia de todos los procesos formativos de sus hijos e hijas y permite una mayor y mejor implicación en éstos.

Vemos, por lo tanto, en comparación con la idea republicana de escuela, en estas argumentaciones la legitimidad y fundamento de las reivindicaciones de quienes piden mayor apertura de los centros educativos y sus prácticas. Asimismo, se ha estudiado cómo la invitación y los lazos tendidos por parte del equipo docente hacia los familiares tiene un impacto positivo en el hecho de sentirse valorados e aumenta el deseo de involucrarse en la educación de sus hijos, así como desarrolla autoestima en la capacidad de los padres para tomar responsabilidades (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007)

4) Movimientos de HomeSchooling

Situado en otro punto del debate sobre la relación entre la familia y la escuela en la educación de los niños y niñas aparecen los movimientos de enseñanza en casa, conocidos como *homeschooling*. En este caso, sin embargo, lo que se pondera no es la proximidad o distanciamiento de la relación entre ambas instituciones, sino su completa separación. Aduciendo asimismo a las ineficacias del sistema educativo tradicional basado en la escolarización (Soberanes Díez & Trejo Osornio, 2011), tal y como se plantea como supuesto en las Comunidades de Aprendizaje anteriormente descritas, han sido muchas las familias que han optado por ejercer el derecho a la libre elección de enseñanza que recogen distintos regímenes jurídicos en los países occidentales (Llorent Bedmar, 2004), con distintos resultados y situaciones, y proceder a educar a sus hijos e hijas en el domicilio.

En su estudio sobre la aparición de los movimientos en estados unidos de *homeschooling*, Patricia Lines (Lines, 2000) nos cuenta que es apenas a mediados del siglo pasado cuando la educación en casa empezó a establecerse como una alternativa a la escuela pública, liberal y no conservadora. Ante la rigidez de los centros educativos en Estados Unidos, se estima que alrededor de unas 10.000 familias empezaron a educar a sus hijos en casa en la década de los sesenta. Sin embargo, la tendencia fue al alza y se desarrolló de modos diversos. Al publicar su estudio, la misma autora estimaba que en 2000 podrían ser entre 1.5 y 2 millones de niños escolarizados en casa, entre un 3 y 4% de la población total estadounidense en ese momento y que cuyo perfil en ese país, pese a la dificultad de obtener datos fiables que pudieran reflejarlo, estaría formado por personas blancas, religiosas, conservadoras, de clase media y con niveles educativos superiores a la media de la población. Sin embargo, se ve contemplada la alternativa *homeschooling* por un abanico más amplio de personas.

En su revisión sobre la normativa en materia de educación y las distintas situaciones que existen en el ámbito europeo, Llorent afirma que son mucho los países europeos donde no se distingue entre garantizar el derecho a la educación y hacerlo efectivo mediante la escolarización obligatoria, y afirma que “*el fenómeno de la escuela en casa supone la participación activa de padres y madres en la formación académica de los hijos y la negación de la escolaridad obligatoria, que no de la educación obligatoria*” (Llorent Bedmar, 2004). Si bien en otros países europeos el sistema de oferta en educación contempla más ampliamente los distintos tipos de educación posibles, incluyendo aquella realizada en casa, mediante distintas financiaciones hacia opciones y alternativas de titularidad privada, el autor menciona que en España, pese a existir una garantía constitucional enfocada a la obligatoriedad de la educación y no de la escolarización, la posibilidad de ejercer una opción legítima como el *homeschooling* no es todavía factible.

Así, tanto Llorent en el artículo mencionado como Soberanes & Trejo ejemplifican dicha situación con la resolución de un recurso impulsado en el que el Tribunal Constitucional Español denegó recientemente la petición de una familia a escolarizar en casa a su hijo (Llorent Bedmar, 2004; Soberanes Díez & Trejo Osornio, 2011). Se hacía ahí patente el debate entre el derecho paterno/materno a la libre elección de la educación que puedan recibir los hijos en casa, pese a la

calidad que pueda acreditarse en ésta, con la responsabilidad del Estado a garantizar el libre desarrollo de la personalidad individual en un en el marco de una sociedad democrática escolarizando a su población (Soberanes Díez & Trejo Osornio, 2011).

En otra línea, se menciona la democratización al acceso de tecnologías en los hogares y su validez como herramienta no discriminatoria en los países occidentales para realizar una educación desde casa, mencionando también como ventaja secundaria de la escolarización desde el hogar una reducción de costes estatales. (Huerta & González, 2004)

Tras revisar los artículos mencionados, las principales razones para la escolarización en casa que se identifican por parte de sus defensores son 1) desconfianza en los valores y prácticas existentes en la escuela pública, así como en la constatación de sus ineficacias en cuanto a resultados, 2) atención individualizada de la enseñanza en casa, donde pueden atenderse las necesidades específicas del niño o niña desde la proximidad e involucración de un familiar, 3) obtención en distintos *tests* de iguales o mejores resultados académicos, 4) beneficios para el desarrollo de los niños por el contacto permanente con adultos, 5) defensa del relativismo acerca de las creencias de los padres sobre qué es una buena o mala socialización 6) reducción de costes estatales invertidos en infraestructura para garantizar la educación mediante la escolarización, 7) reivindicación de que no existe aislamiento de sus pares en una educación fuera del centro escolar, pues los niños participan en programas de refuerzo u otras asociaciones, 8) reivindicación del derecho de libre elección de la educación no centrada en la escolarización estatal y, 9) ampliación de la posibilidad sin riesgo de discriminación económica para acceder a fuentes de información mediante Internet con las que articular la educación desde casa.

Aparece, como vemos, en el marco acerca de las posibles relaciones entre familia y escuela y, en este caso, la gestión que pueda hacer el Estado entre éstas, una nueva reivindicación en cuanto a derechos basada en una opción legítima, aunque no exenta de matices, acerca de la educación y la legalidad en que se enmarca en cada país, siendo España uno en el que *“por ahora, la legislación educativa apenas ha dado muestra alguna de sensibilización al respecto, aun cuando numeroso países de la Unión Europea han dado ya su reconocimiento legal a la escolarización en casa”* (Llorent Bedmar, 2004)

III) ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1) Contextualización: cómo presenta el Consorci d'Educació de Barcelona el proceso de matriculación

Al observar los documentos que facilita públicamente el Consorci d'Educació de Barcelona para los trámites del proceso de matriculación se destaca lo siguiente.

Los trámites tienen una duración aproximada de cuatro meses, desde la publicación de los centros ofertados hasta la matriculación final de los alumnos. Se pueden clasificar los trámites en tres

fases: selección, asignación, matriculación. En la primera, los centros publican su información y realizan jornadas de puertas abiertas. Tras una recopilación de información, los familiares expresan en las pre-matriculas su selección ordenando hasta diez centros según preferencias. El lenguaje jurídico, técnico, con el que se redactan los documentos que deben consultar los familiares para informarse del proceso de matriculación y ejecutarlo se identifica como una dificultad en la comprensión del proceso.

En la segunda, el Consorci d'Educació de Barcelona aplica los criterios de prioridad² para determinar la asignación del alumnado en cada centro, compuestos por criterios generales, donde los más relevantes son el empadronamiento en el área de influencia de la escuela o la pertenencia de hermanos/as o padres/madres/tutores al mismo centro, como alumnos o trabajadores, y por los criterios específicos, donde las anomalías y discapacidades del alumno o las condiciones socio-económicas de los familiares son los criterios más relevantes. En caso de empate entre familiares, se recurre a una asignación aleatoria de centro, resultado de la cual se identifica en este trabajo como principal foco de malestar en los familiares. Es también significativo que toda la documentación requerida se entregue únicamente en el centro que se ha seleccionado en primera opción. Se abre también el plazo para posibles reclamaciones en la asignación.

Finalmente, en la tercera fase, se procede a hacer efectiva la matriculación del alumnado en un centro concreto. Se puede, sin embargo, modificar dicha matriculación una vez empezado el curso por motivos extraordinarios (cambio de domicilio, acoso escolar...)

2) Contextualización: cómo viven las familias el proceso de matriculación

Tras las entrevistas se ve puede afirmar que la vivencia de los familiares durante el proceso de matriculación de sus hijos e hijas en el segundo ciclo de educación infantil es, en todos los casos, negativa. Cuando se les pregunta por cómo vivieron el proceso de matriculación del curso 2016-17, todas las entrevistadas lo describen como un proceso generador de malestar, preocupación e incertidumbre, así como remarcan la sensación de abandono y de soledad. Son trámites que duran aproximadamente medio año, en los que los participantes deben elegir y defender decisiones que afectarán al desarrollo de sus primeros hijos e hijas.

- *“en el nostre cas estàvem molt preocupats (...) es passa molt malament (...) a més a més és un procés molt llarg (...) desde que comences a mirar, on et desesperes perquè no hi ha res que t'agradi o només n'hi ha una fins que et diuen que ni allà entres...” (E2)*

El principal motivo que se ha detectado a lo largo de las entrevistas de dicho malestar es el hecho de no poder escoger el centro educativo deseado dentro de la oferta de escuelas públicas no concertadas, así como por el hecho de no tener el control durante dicho proceso, lo que genera a su vez una incertidumbre que caracteriza también la vivencia de los familiares durante el proceso.

“D'alguna manera ja saps que no entraràs (...) és com jugar a la loteria (...) la sensació és aquesta, que tu entres a una dinàmica extraña, perquè quan hi entres no la comprens, i bueno, et vas deixant arrossegar i tu no ho controles i

² Ver Anexo III para el baremo de los criterios de prioridad

clar, al final és dur perquè és el teu fill qui anirà un munt d'anys a una escola i no pots saber què és el que es trobarà i que segurament aquella escola que a tu t'agrada no hi entrarà, perquè hi ha molta gent que també hi vol anar” (E3)

Se puede definir la problemática como carencia o déficit de plazas deseables en escuelas públicas no concertadas para el segundo ciclo de educación infantil y primaria. Este problema no es, a su vez, algo residual, sino extenso en cuanto a número de afectados y recurrente en los últimos años. Sin embargo, no es un fenómeno que pueda generalizarse, pues son todavía minoría las personas que invierten, como veremos, tantos recursos y dan tanta importancia a la selección de centros concretos³. Siguen siendo, como vemos en el Anexo IV, algo localizado en ciertos barrios, donde se concentran las pocas escuelas en Barcelona que ofrecen proyectos docentes distintos que encajan con nuevos modos de entender la maternidad/paternidad o la crianza. Aquellas personas que, como ha sido el caso entre las familias de la Escola 30 Passos, sí han decidido poder escoger el centro de su agrado y han actuado en consecuencia se han encontrado con la falta de plazas en los centros deseados y, ante ello, han sufrido el malestar que describimos durante el proceso de matriculación.

“Home, estic segur que hi ha molta gent a qui li és pràcticament igual on matricular al seus fills, mentre s’ho puguin pagar i estigui a prop de casa. El problema ve quan penses d’una manera concreta i intentes trovar un projecte docent que encaixi amb com t’agradaria que aprengués el teu fill i et trobes que, per molt que fagis, el més probable és que no entris allà on vols” (E7)

Todas las entrevistadas han afirmado conocer de antemano las dificultades que iban a encontrarse durante el proceso de matriculación, y pese a ello todas han optado por establecer como algo prioritario la elección de un centro público no concertado.

“Des del principi ja saps que serà complicat i desesperant... el Consorci cada any es troba el mateix, escoles amb moltíssima demanda i d’altre que no les vol ningú, i tot i així ho intentes... però no sé, realment jo com a mínim no m’imaginava passar-ho tant malament, fins que no va començar el curs i vaig veure què es feia aquí no em vaig quedar tranquil·la” (E2)

Sa afirma entonces, al observar que las familias no sólo prefieren apostar por la escuela pública, sino que aceptan la vivencia negativa del proceso de matriculación (y que, en respuesta a las acciones individuales y colectivas que éstas realizan para manifestar sus necesidades, el Consorci d’Educació de Barcelona está abriendo nuevos centros), que existe un aumento de la demanda de escuelas públicas no concertadas y una acción normativa para que ello sea así.

Los principales motivos para las reivindicaciones en torno a la educación pública de las familias se centran en tres ejes.

Político; se defiende el carácter igualitario, inclusivo y comunitario que se busca en la escuela pública y se legitima la apuesta por ésta en la voluntad democrática y la cultura participativa que allí se fomenta, así como el posibilitar un encuentro entre iguales en un espacio público. No se contempla en ningún caso como deseable una escuela concertada o privada por parte de los entrevistados, que manifiestan en su totalidad ser capaces de aceptar y admitir la asignación de un centro público no

³ Ver Anexo IV para datos acerca de las plazas ofertadas-demandadas según barrios

concertado cuyo proyecto docente no compartan o aprecien, pero no en uno de titularidad privada, sea cual sea su financiación.

“a vegades estàs disposada a acceptar l'assignació d'ofici, però no en concertades o privades” (E2)

“la meva parella i jo sí que apostàvem molt per l'escola pública per una qüestió política, i era molt important que la G anés a una escola pública (...) ja sabem que potser no seria la millor (...) però volíem que fos pública (...) perquè volíem que es trobés amb la gent, que es trobés i creixés en un espai públic” (E3)

Se ve esto como un movimiento político de afirmación de la escuela pública que, generando demanda en dicho servicio estatal, presiona a las instituciones gubernamentales a ampliar los recursos invertidos en estos centros. Prueba de ello es que a principio de este segundo año de mandato de BeC se han abierto ya más centros que en la totalidad del último mandato de CiU (actual PdCat)

Económico; las consecuencias de la crisis hacen que la escuela pública vuelva a verse como una opción necesaria y han hecho que muchas familias no dispongan de los recursos económicos para costearse, aunque así lo quisieran, una escuela privada o concertada y se vean forzadas a escoger dentro de la red de escuelas públicas no concertadas. A su vez, la decisión de escolarizar en la escuela pública no sólo es una necesidad económica, sino otro modo de reivindicación y presión hacia las instituciones que gestionan la educación: se entiende el concierto económico de escuelas de titularidad privada como un trato desigual hacia la red de centros públicos no concertados⁴. Por un lado, se denuncia que, supuestamente bajo los mismos criterios en relación a la oferta y la demanda de plazas, los centros concertados no ven sus aulas y líneas cerradas si en ellas sobran plazas, mientras sí lo padecen las públicas no concertadas. Por otro, se denuncia también las cuotas anuales o mensuales que se hacen pagar a las familias, no sólo demasiado elevadas sino incomprensibles para todo aquél que considere el acceso a un centro público como un servicio que ya ha pagado con sus impuestos.

“és normal que la gent busqui escoles públiques, i més ara (...) nosaltres, per fer el càlcul de quan haurien de pagar les famílies, vem contactar amb moltes escoles i del que ens van dir que incloïen en el pagament (...) vem fer la mitjana i vem tirar a la baixa. Aquí es paguen 250€ per nen o nena per any. A altres escoles, no totes, però sí moltes més de les que em pensava, es paga per mensualitats, i no per anys... mensualitats de 50€, però n'hem vist també de 200 o 250€ per mes, i viuen de diners públics” (E1)

Se observa también cómo la dicotomía entre “pública-concertada” asociada a la de “menor-mayor coste económico” es frecuentemente sinónimo de una distinción cualitativa en favor de las escuelas de titularidad privada que, de antemano, gozan de mayor legitimidad.

Pedagógico; es cada vez mayor y cada vez más extenso el interés por parte de las familias en conocer todo aquello relacionado con la educación de sus hijos. Se presenta como algo insólito y muy nuevo el hecho de que prácticamente todas las familias asistan a alguna reunión no obligatoria o que

⁴ Tal y como se puede ver en el Anexo IV, existe una sobreoferta de plazas en las escuelas de titularidad privada a las que no se les quita la financiación pertinente, mientras en las escuelas de titularidad pública son reiterados cada año los casos en que se disminuyen los grupos de cada curso o incluso se cierran escuelas que no tienen suficiente demanda.

lean, busquen y pregunten acerca de autores del ámbito de la pedagogía para realizar tareas de autoformación educativa. Aparece aquí la relación con nuevos modos de entender la maternidad y la paternidad en los que la educación ha pasado a ser un elemento central, y su comprensión un requisito para los familiares en el desarrollo de ésta. En la decisión de seleccionar un determinado centro público en Barcelona y la fuerte apuesta por éste que se realiza está detrás un amplio conocimiento por parte de un sector de la población con hijos que deben escolarizar por primera vez de los distintos modelos y proyectos educativos que hay en la ciudad, cómo se trabaja en cada uno de ellos e incluso en base a qué autores de la pedagogía se estructuran los proyectos.

“Es la primera vegada que en mig d’una reunió puc citar a Vigotsky o a Piaget per parlar d’alguna idea sobre com treballem i que m’entenguin. No només veus que poden i volen seguir l’explicació sobre qué estem fent allà, sino que pregunten i qüestionen i fins i tot s’apunten totes les referències bibliogràfiques que poden i després s’ho llegeixen a casa. Hi ha familiars que segurament han llegit més i millor sobre educació que moltes persones que ja treballem de docents, però això no m’ho havia trobat mai, fa 30 anys que em dedico a fer de professora i fins ara no havia trobat en les famílies una complicitat tan gran i unes reflexions tan potents sobre temes de l’escola” (E5)

Sin embargo, el problema que genera malestar en las familias reside en esa elección en la que se busca y apuesta por determinados centros o que responde a concretas necesidades, pues el derecho a la escolarización en un centro público de titularidad no privada, afirman las entrevistadas, siempre se garantiza, incluso en las etapas de infantil donde ésta no es todavía obligatoria.

“Sí, sense escola segur que no et quedes. I a més a més escola pública, seguríssim, a no ser que en les opcions de preferència haguéssis posat alguna escola concertada, aleshores potser directament te n’assignen una, però si només has posat escoles públiques és molt fàcil de defensar-ho.(...) El que pot passar és que et toqui una escola a l’altre punta de Barcelona o que no t’agradi gens” (E3)

Lo que ocurre, por contrapartida a esa apuesta por parte de las instituciones de garantizar de modo generalizado la escolarización ya desde edades en que ésta no es todavía obligatoria, es la inviabilidad de modelos alternativos de crianza y educación a edades tempranas que no incluyen el paso por la guardería o la escuela. Así, movimientos de *home-schooling* u otros parecidos se ven imposibilitados en su realización por la necesidad de escolarizar desde P3 por el déficit de plazas existente ya en ese curso y el incremento de este problema en cursos más avanzados. Además, pese a que, como se ve en el marco teórico (Llorent Bedmar, 2004; Soberanes Díez & Trejo Osornio, 2011), la constitución española recoge la obligatoriedad de educación, por un lado, y la libertad de elección del modelo educativo por parte de los progenitores o tutores, por el otro, la resolución que en 2010 actuó en contra de la familia que decidió educar a su hijo en casa es un ejemplo de ello.

“La meva parella i jo haguéssim estats disposades a educar a la nostra filla a casa fins a primària, i realment ens ho vem plantejar molt quan vem saber que no entràvem a Congrés d’Indians, però clar, veus el problema que hi ha i saps que serà el mateix tots els cursos i que a 1er no entraràs tampoc enlloc perquè ja s’ha omplert tot. Si vols triar allà on anirà t’obliguen indirectament a escolaritzar a P3” (E2)

El hecho de poder hacer efectiva esta defensa de la escuela pública no concertada requiere, sin embargo, de recursos tanto en el planteamiento teórico y normativo que acabamos de describir como en su ejercicio efectivo y en el acto de poder incidir en el proceso de asignación de la escuela que se haya escogido. Es necesaria, por lo tanto, la disponibilidad de recursos económicos, temporales

relacionales y formativos que se articulan a las razones anteriormente citadas y complican todavía más la decisión de ser consecutivo con éstas.

Económicos; no sólo las opciones restantes en caso de no ser asignado en un centro público derivan hacia aquellos de titularidad privada, más costosos, sino que, para incidir en el proceso de asignación se requiere también de dinero. Seguramente el ejemplo más claro es el de desplazarse hacia la zona de influencia de una escuela, tal y como fue el caso de (E2). Pese a que no atañe concretamente a los objetivos del trabajo, se destaca el concepto de *gentrificació escolar*, pues este ha aparecido en una entrevista (E4) para definir el cambio del perfil socioeconómico y cultural de un barrio por el hecho de que es ya una práctica frecuente el que las familias se muden dentro de la zona de influencia de una escuela para conseguir mayor calificación en los criterios de prioridad. En relación al concepto de gentrificació escolar (E4) menciona que

“sembla com un procés en bucle on a les escoles bones de cop hi entra gent que s’acaba de mudar al barri, que ha pogut fer més pressió per entrar a l’escola i tal i acaba modifiquen el perfil de la gent que allà hi ha, i a l’escola que potser està a cinc minuts i que no hi ha hagut demanda i ha anat a parar la gent amb menys recursos del barri, i la diferència de qui et trobes en un carrer o altre d’una mateixa zona és enorme, és poc heterogeni, veus que els perfils de la gent van com en blocs diferents davant les portes de les escoles” (E4)

Temporales; la asistencia a las jornadas de puertas abiertas, la obtención de la documentación requerida para la matriculación, la recolección de información acerca de los distintos centros ofertados o las visitas a las oficinas del Consorci d’Educació son trámites que requieren disponibilidad por parte de las familias que, de no tenerla, ven incapacitada su posibilidad de incidir en el proceso de matriculación, principalmente si la asignación en este no es de su agrado

“No només t’has de llegir quins són els tràmits del procés, explicarlos a la teva parella o preguntar on sigui perquè te’ls aclarin, sino que has de fer un munt de papeleo i portar-lo a les escoles i fer cues... coneixem uns que fins i tot van passar la nit allà per ser els primers en poder reclamar l’assignació provisional” (E7)

Relacionales; las entrevistadas afirman conocer de antemano detalles de los trámites burocráticos y vivencias en torno a ellos, lo que les permite una mayor efectividad en sus elecciones. Asimismo, mucha de la información sobre los centros se obtiene a través de sus amistades o conocidos. Por otro lado, la acción colectiva para las reivindicaciones que se dan en la problemática que aquí nos ocupa, desarrollada principalmente desde la plataforma *Famílies Sense Plaça*, no sólo es una herramienta de visibilización de aquello que genera malestar en las familias, sino que ofrece una red de apoyo interna a quien a ella pertenezca que asesora a padres y madres a lo largo del proceso; al compartir las experiencias (negativas), las familias ven rebajada su sensación de soledad y abandono en las dificultades del proceso y la arbitrariedad en sus resoluciones.

Formativos; los trámites burocráticos del proceso de matriculación y su comprensión son complejos: el lenguaje de las disposiciones y boletines del gobierno en los que se comunica la información pertinente acerca del proceso de matriculación requiere de pulcritud jurídica y aparece a veces incompatible con las habilidades de comprensión lectora que puedan tener los familiares, diversas y desiguales. Asimismo, la formación previa de cada familiar es ya un bagaje que condiciona un comportamiento y actitud ante la búsqueda y elección de determinadas opciones y la probable

inconformidad con sus resultados, así como en el cálculo racional que pueda hacerse de todas las opciones disponibles y su efectividad. Se ve también como factor decisorio el nivel formativo de las familias de San Andreu que ahora forman parte de 30 Passos pues, ante la inconformidad del proyecto docente planteado previamente para la escuela La Sagrera, redactaron para el Consorci d'Educació una demanda dónde describieron cómo querían que fuese el proyecto docente que en ese centro se desarrollara, lo cual facilitó a la institución mencionada poder seleccionar el equipo directivo que manifestó una propuesta conciliadora.

Otro de los principales elementos que identificados como generador de malestar es la métrica concreta con que se realiza la asignación de plazas en cada instituto: los criterios de prioridad. Pese a que éstos están descritos de modo preciso por parte del Consorci, las familias no comparten la jerarquía de prioridades que los definen ni el baremo de puntos asignado a cada apartado. Además, el problema no nace únicamente de los criterios de prioridad en sí, sino también de la competencia que se deriva del empate en los resultados o en las acciones previas para que no los haya.

Ante dicha competencia, las entrevistadas han afirmado la existencia, como una práctica frecuente, del fraude y la manipulación de los documentos aportados para aumentar el número de puntos obtenidos en los criterios de prioridad y que ello repercute negativamente en las familias: no sólo genera enfado y desconfianza hacia aquellas familias que hayan sido elegidas en los centros que se deseaban, en las que pesa el prejuicio del fraude aunque éste no sea públicamente demostrable, sino que incrementa la sensación de impotencia y abandono de aquellos que, aun y conociendo que estas acciones son factibles, deciden no realizarlas por honestidad o compromiso cívico.

“Si tu arribes només amb els 30 punts de proximitat vas venut (...) i clar, hi ha molt de frau en això, i dius, no pot ser, ¿que passa en aquell barri, que s'hi han ajuntat tots els al·lèrgics del món? O has d'avisar a Sanitat perquè allà hi ha algun problema o és que és frau, i està clar que la resposta és que hi ha frau” (E3)

“Segur que hi ha gent que s'empadrona de manera falça, però també hi han les al·lèrgies, on hi ha gent que no és del tot sincera (...) et sents molt malament perquè... clar que vull que la meva filla entri allà, però no faré... faré el que cregui que està bé fer, no? Vull dir.. em sembla molt lleig que fagin això. Hi ha molta competència” (E2)

Pero, incluso cuando la competencia es honesta, el desempate se decide por la rapidez y eficacia de la reacción de los familiares y el uso de sus distintos recursos, generando situaciones en las que, como en ejemplo mencionado anteriormente, varias personas acudieron delante de la Subcomisión de garantías del distrito de San Andreu para pasar allí la noche y conseguir las pocas plazas que se ofertaban.

Se observa también que las familias realizan cálculos en función de la métrica anteriormente mencionada para maximizar las posibilidades de éxito en su selección. Tal y como afirman, en la asignación de plazas es determinante y prácticamente definitiva el centro que hayan puesto en primera opción deseada: todos aquellos centros que tienen una demanda elevada se llenan con las peticiones de primera opción y, por lo tanto, las segundas o terceras opciones manifestadas por los familiares se vuelven inviables porque se da prioridad a aquellas personas que optaron de entrada por ese centro; en la asignación de oficio se vuelven residuales, entonces, las prioridades de los familiares que no

estaban en primer lugar, y es frecuente que el centro al que tengan que llevar a sus hijos e hijas se encuentre muy lejos o incluso que sea concertado.

Es imprescindible, por lo tanto, para ellas, realizar una buena recopilación de información antes y durante el proceso de matriculación para sopesar mejor las opciones entre las que se realizará el cálculo de probabilidades y conocer mejor los centros ofertados. Las familias usan fuentes formales (las jornadas de puertas abiertas, las páginas web de cada centro y las llamadas al equipo directivo del mismo o la propia página del Consorci d'Educació) e informales (se consultan blogs especializados o se habla con otros/as padres/madres, así como grupos de *whats up* creados espontáneamente cada año a raíz de grupos de conocidos u otros con mayor duración)

El cambio de proyecto docente de la escuela La Sagrera fue comunicado de modo formal por el Consorci d'Educació a las pocas personas matriculadas en primera opción, pero no a aquellas personas que ahí habían sido asignadas, y la reunión de presentación de lo que iba a ser la escuela 30 Passos se difundió principalmente por el boca-oreja y dichos grupos de *whats up*.

Además del esfuerzo requerido en cuanto al despliegue de los distintos tipos de recursos mencionados, el cálculo de probabilidades realizado por los familiares tiene la consecuencia generar una auto-regulación de la oferta y la demanda espontánea, pues muchas personas optan directamente por manifestar como primera opción preferible escuelas en las que tienen la certeza de entrar pero que no son de su agrado.

“Vem omplir fins a la cinquena opció... no sé ni per què, perquè sabem que si no entràvem a la primera ja seria una assignació d'ofici, segur que les altres ja s'omplien amb altres primeres opcions” (E7)

“Nosaltres només vem omplir la primera opció, o entravem allà o enlloc” (E2)

Por lo tanto, cuando el Consorci d'Educació anuncia (DOGC, 2017) que las solicitudes para los centros de Barcelona que han sido aceptadas en primera opción y dice que son mayoritarias, lo hace de modo cierto y verídico, pero la lectura que debe hacerse de ello es sin duda distinta: esta auto-regulación previa de la elección de centro ejemplifica la problemática que existe en torno a la primera escolarización en la ciudad de Barcelona.

En el momento de tomar decisiones y escoger dónde matricular, no sólo se sigue un proceso racional, sino que el factor emocional es a veces tan decisivo como el primero. Motivadas por el deseo de ser escogido o en una negación del resultado de aquello que racionalmente ya conocen, las familias aceptan asumir riesgos y escogen como opciones prioritarias escuelas en las que saben del cierto que no entrarán, tal y como confirman tras la asignación provisional. El cálculo racional y los actos en que se despliegan sus recursos, pese a que pueden incidir y condicionar el resultado, y así afirman las entrevistadas que lo hacen, no son suficientes para evitar la completa arbitrariedad en la asignación que comprueban que resuelve su situación.

“Realment ja saps que no entraràs... però no sé, t'agafes a la sort, potser hi haurà baixes, o menys matriculats, o no sé...” (E2)

Asimismo, se entiende que la arbitrariedad es un factor insalvable en los frecuentes casos de empate aunque se crea que éstos puedan mejorarse. No se culpabiliza, sin embargo, al Consorci d'Educació por lo aleatorio del desempate y se empatiza, pese a la situación de malestar en que están inmersos los familiares en ese momento, con la dificultad a la hora de trabajar que pueda encontrarse la institución.

“jo entenc que deu ser super complicat de manegar-ho (...) si et trobes amb trenta famílies, per dir algo, que tenen empat de punts i només hi queden cinc places, alguna cosa han de fer, però... uf!” (E2)

“L'any passat crec que vem ser 75 les famílies que no vem entrar a l'escola Els Encants. Clar, d'alguna manera s'ha de colocar tota aquesta gent, i tampoc no sabia dir-te com fer-ho perquè tothom quedés content, però la veritat és que quan veus que dependrà d'un sorteig aleatori l'educació de la teva filla tremoles” (E3)

Algo muy criticado tanto por parte de las entrevistadas como por la plataforma Famílies Sense Plaça es lo que se ha llamado el fenómeno del “bolet” (seta). Que en una escuela aparezca un *bolet* responde a la creación de una línea extraordinaria en un curso concreto de un centro. Por ejemplo, una escuela que cuenta con dos líneas en cada uno de sus cursos puede verse obligada a crear de un año para el otro una tercera en un curso intermedio, sin que el incremento de líneas sea algo previsto para los siguientes años o cursos. Cuando el Consorci d'Educació crea un *bolet* lo hace por la demanda que pueda tener ese centro y la dificultad de localizar a sus demandantes en otros lugares. La creación de un *bolet* es vista como una herramienta que utilizan las instituciones educativas para dar respuesta a la problemática que existe, pero sólo de modo provisional y con consecuencias negativas. Por un lado, se entiende como un “parche provisional” que, más que de la voluntad política de solucionar un problema y responder a las demandas de los ciudadanos, nace de la falta de planificación escolar y de una falta de voluntad por parte de las instituciones para solucionar dicho problema. Se ha presentado como una medida provisional que evita la planificación escolar en base a los cambios demográficos para la que no es necesaria la creación de nuevos centros.

“És més fàcil anar creant i treient bolets per aquí i per allà que no pas dedicar recursos a una planificació adequada de la escolarització en base als padrons municipals o a les taxes de naixement o a la demanda de centres concrets en cada barri, està clar... però això com a escola et genera uns problemes increïbles, perquè clar, tu t'has organitzat d'una manera en concret i de cop, ala, 25 alumnes més” (E1)

“Com a solució puntual i excepcional no té per què ser nociu, però que hagi siguit reiteratiu durant tants anys anar arreglant els problemes de places a les escoles posant bolets on a vegades ni hi havia lloc és horrorós” (E7)

Por otro lado, las consecuencias de crear un *bolet* en un centro son negativas: reducen la calidad y las posibilidades en los usos de los espacios de un centro, pues incorporar un grupo que no estaba previsto requiere, para darle su espacio, renunciar a otro que ya tenía antes una función. A su vez, los alumnos y los familiares que puedan entrar en ese grupo no conocen las dinámicas que en esa escuela puedan haberse ido trabajando a lo largo del tiempo, lo que implica un esfuerzo por parte del cuerpo docente si se quiere conseguir que la incorporación sea inclusiva; otra de las consecuencias negativas es el incremento de los recursos que debe desplegar el centro, que muy rara vez viene acompañado de un aumento de los recursos equiparable por parte de las instituciones.

3) Acción colectiva: la Plataforma *Famílies Sense Plaça*

Son distintas las acciones y reacciones que existen a nivel individual ante la problemática descrita, pero aparecen también, en esta coyuntura, acciones colectivas de las que nace *Famílies Sense Plaça*.

Famílies Sense Plaça es una plataforma organizada de modo horizontal por sus integrantes que busca visibilizar los problemas descritos en la contextualización, así como crear una herramienta en la que, mediante la acción colectiva, se haga presión a las instituciones para solventarla. La pertenencia a dicha plataforma es abierta y gratuita para todas las personas, y se estructura principalmente a través de internet, herramienta que permite difundir sus reclamaciones y organizar las reuniones que sus miembros realizan. En su página web⁵ se dice que forman parte de la plataforma familias que este curso o el anterior se han quedado sin plaza en los centros de su elección y aquellas familias que han decidido no escolarizar desde el primer curso de preescolar y que tienen problemas para hacerlo en cursos más avanzados.

Según afirma E3, empezaron a actuar de modo conjunto un grupo de personas que ya se conocían a raíz de llevar a sus hijos e hijas a la misma guardería y que, al verse en la misma situación tras la asignación provisional de centro (en la que ninguno entró ahí donde quería), contactaron con otras personas que ya habían reivindicado situaciones parecidas en años anteriores. Convocaron una *sentada* delante de la Escola els Encants el día en que iban a estar presentes la alcaldesa de Barcelona, Ada Colau, Meritxell Ruiz, Consejera de Educación de Cataluña y Miquel Àngel Essomba, comisionado d'Educación del ayuntamiento de Barcelona. Ese día aparecieron en las noticias y fue el inicio de las reivindicaciones y el trabajo de Famílies Sense Plaça. Actualmente (mayo de 2017) su página de Facebook cuenta con el seguimiento de 478 personas.

En el manifiesto que publican en su página web se ven las similitudes entre sus reivindicaciones y lo descrito en la contextualización del trabajo, pues se incluye 1) la defensa de una escuela pública de calidad, inclusiva y al alcance de todos/as, 2) la denuncia de la ampliación de líneas en los centros en los que esto suponga una disminución de la calidad educativa, 3) que se garantice la una oferta suficiente, pública y de calidad para acoger la demanda de plazas en los cursos de P4, P5 y primero de primaria, donde se vuelve obligatoria la escolarización, 4) la creencia en una escuela pública no directiva como motor de cambio social, y 5) el rechazo a que sea la arbitrariedad decida la educación de sus hijos e hijas.

Asimismo, la plataforma no sólo se usa como herramienta para visibilizar y reclamar, sino como fuente de solidaridad y compañía para aquellas familias que se encuentran en situaciones parecidas. Es una red en la que se expresan y comparten los sentimientos de soledad, impotencia, abandono y malestar que viven las personas durante el proceso de matriculación, se ayuda y aconseja a aquellos

⁵ <https://famliessenseplaces.wordpress.com/>

que empiezan este recorrido y se organizan sesiones y charlas que sirven para articular redes de confianza.

En sus publicaciones encontramos artículos relacionados con las noticias y novedades en torno a la educación pública en Barcelona (principalmente, aunque también se hacen eco de sucesos a nivel autonómico), elaboraciones de gráficos y estadísticas para presentar y describir la situación actual en torno a la enseñanza primaria, diversos redactados sobre experiencias personales y se promueven iniciativas dirigidas a solucionar los problemas que comparten.

4) La escuela deseada: panorámica sobre el abanico cualitativo de los centros

Se ha identificado como generador de malestar en los familiares el hecho de no ser escogido en el centro deseado. Se describe ahora qué es para las entrevistadas una escuela deseable y sus percepciones acerca de la red de centros.

La red de escuelas públicas no concertadas se describe por una desigualdad cualitativa y de legitimidad. El resultado de esta percepción son escuelas cuya demanda supera su oferta cada año, y otras a penas llenan una línea de cada curso con peticiones de primera opción, con la consiguiente (des)legitimación de unas y otras. Dado que estos centros que se mencionan como tan diferentes están a veces situados muy cerca los unos de los otros, el nivel socio-económico del barrio no parece ser la variable que pueda explicarlo principalmente, por lo que el proyecto docente y la popularidad y legitimidad que pueda obtener entre las familias resulta ser decisivo.

En la descripción de las escuelas se identifican variables con las cuales clasificar, aunque dicha clasificación no es exhaustiva ni excluyente. Las clasificaciones son las siguientes.

En base a cuál es el elemento central en el aprendizaje; se mencionan centros que ponen su enfoque en (1) el alumnado, donde los intereses y capacidades de éstos son tratados de modo individual y el conocimiento, el material y el profesorado son puestos al servicio de éste; (2) el contenido, donde éste puede variar en cuál sea pero donde es lo remarcado y buscado y el alumnado, el profesorado y el material giran en torno a lo requerido para transmitir el conocimiento; (3) la metodología, donde el modo de trabajar es aquello que define una escuela y, sean cuales sean los alumnos o el contenido que se transmite lo más importante es el modo en que se trabaja y enseña, donde vemos que hay centros que trabajan “por proyectos”, que separan las aulas por materia a trabajar, que aprenden en función de las necesidades que van percibiendo o surgiendo en el aula, o que transmiten verticalmente un contenido; (4) el trato relacional entre alumnos y profesores, donde se aprecian escuelas con relaciones verticales u horizontales, o relaciones directas (tanto amables como invasivas) de profesores hacia alumnos o relaciones no directas (tanto respetuosas y cercanas como de abandono o irresponsabilidad); (5) los resultados, donde lo que define una escuela es la garantía de obtención de buenos resultados y donde la métrica ofrecida por los exámenes, los informes de competencias básicas o, en secundaria, el informe PISA, son elementos que se usan para presentar y legitimar una escuela.

En base a los conocimientos; hay un primer eje en el que distingue la compartimentación de los contenidos: sea cual sea la metodología mediante la cual se enseñe, la búsqueda y focalización de un tipo concreto de conocimientos en un momento concreto o, por contrapartida, un aprendizaje en el que los contenidos sean transversales hace referencia a esta distinción. El segundo eje en relación a los conocimientos se basa en cuáles son éstos: a los conocimientos clásicos, como las matemáticas o la lengua, se han ido incorporando en muchas escuelas, en mayor o menor relación con éstos, la informática, el uso de herramientas tecnológicas o conocimientos relacionados con la botánica o el cultivo de alimentos.

En base a las metodologías, se distingue principalmente en el modo de transmitir el conocimiento; desde el modo vertical en el que la secuencia es la mención, la memorización, el recitar y la posterior evaluación, se plantean también ahora métodos en los que el alumno es el que decide qué quiere aprender y se pone a su disposición el material y la ayuda o acompañamiento de los docentes, así como se encuentran otras escuelas en las que se crean espacios centrados en un tipo de aprendizaje por los cuales el alumno va circulando y ejercitando lo que allí se haya pensado.

En cuanto a la demanda del centro; en función de (1) demanda superior a la oferta de plazas prevista, (2) demanda proporcional a la oferta de plazas prevista, (3) demanda inferior a las plazas ofertadas según la previsión (4) demanda prácticamente inexistente; indiferentemente de qué se haga en cada centro, hay diferencias muy significativas en las peticiones de centro como primera opción preferida. Así, centros que trabajan de modo muy parecido entre ellos, centros que ofrecen innovaciones o centros que trabajan del mismo modo desde hace décadas tienen demandas muy distintas

Por el carácter y filosofía del centro; se distingue aquí entre aquellas escuelas que trabajan o llevan trabajando del mismo modo desde hace tiempo, rígidas, o aquellas que se plantean constantemente el porqué de su modo de trabajar o de sus ideas, cambiantes. Se ha hecho referencia a esta distinción con “escuelas tradicionales” y “escuelas vivas y activas”.

Según el presupuesto y material del centro; en centros públicos no concertado aparece como relevante el distinto presupuesto que gestionan. Ya sea por el coste del material requerido para los conocimientos o las metodologías que se enseñan y desarrollan o bien por las instalaciones que tenga el centro, las cuotas que se exigen a las familias o las campañas de financiación y márketing que las escuelas realizan pueden marcar la diferencia entre los centros.

Otro modo de clasificarlos que engloba y resume las anteriores variables es el mencionado por (E5), que habla de las escuelas según

“si fan les coses de sempre a la manera de sempre, si fan les coses de sempre d’una manera nova, si fan coses noves a la manera de sempre o si fan coses noves de maneres noves”.

Se ha identificado la preferencia por escuelas *vivas y activas* o modelos no directivos con la interacción respetuosa que en ellas se ejerce, y prueba de ello es el singular y extraordinario cambio de proyecto docente que hubo a pocos días de terminar el proceso de matriculación para la escuela tras la presión al Consorci d’Educació por parte de las familias. Dicha preferencia para los modelos

innovadores de proyectos docentes no es algo que se pueda generalizar a todo Barcelona, pero sí, dado que es una de las reivindicaciones frecuentes desde la plataforma *Famílies Sense Plaça*, se afirma que es una tendencia al alza y que, tanto para reducir la problemática sobre la elección de centro como para conciliar las garantías en educación que ofrecen el Departament de Ensenyament y el Consorci d'Educació de Barcelona con los nuevos modelos de maternidad y paternidad que legitiman dichos proyectos docentes, las instituciones deberán tenerlo en cuenta para mejorar la planificación de los próximos años. Esto se enmarca en un momento en que dichas escuelas son todavía poco numerosas en la ciudad y, a su vez, desigualmente repartidas entre barrios. Un factor que explica la gentrificación escolar mencionada pueda deberse a este reparto desigual de centros deseables en la ciudad.

No aparecen como negativa la percepción de las escuelas directivas o tradicionales en cuanto a conjunto, pero sí se aprecia la reducción de su demanda, las interacciones entre familiares, alumnos y docentes que allí se dan no encajan con las deseadas por las entrevistadas.

Aparece, también, una bifurcación en cuanto a la red de centros potencialmente deseables que no encaja exactamente con la distinción entre escuelas directivas y no directivas o entre tradicionales e innovadoras. La red de centros de *Escola Nova 21* ha sido mencionada en cuatro de las cinco entrevistas. Se presenta como un tipo de escuela con voluntad innovadora en los procesos de aprendizaje y evaluación, centrada en las competencias y con el foco puesto en el currículum escolar y su evaluación desde el segundo ciclo de educación infantil y sus resultados en distintas pruebas. Se menciona también su carácter elitista y la sospecha hacia éste por el hecho de que escuelas públicas estén financiadas por organizaciones como la *Fundació Jaume Bofill* i *La Caixa*, así como por lo recurrente del énfasis que se hace en los materiales y equipamiento escolar en contraposición con la austeridad que caracteriza la mayoría de escuelas públicas (tanto por la coyuntura económica de los recortes por la crisis como, en el caso de *30 Passos*, también por una decisión normativa que responde a la inclusión en el sistema público de escuelas), y se entiende, además, la irrupción de esta red de escuelas como otro de los procesos de privatización encubierta de la educación que vienen dándose en los últimos años. *Escola Nova 21* ha emergido en Barcelona como una opción alternativa a la red de centros que mencionábamos anteriormente y ha monopolizado la etiqueta de la innovación pedagógica, y prueba de ello es que el curso pasado empezó la “prueba piloto” de su iniciativa docente, planteada inicialmente con una duración de tres años, con 481 centros en todo Cataluña⁶.

Ante esta panorámica, familiares, equipo directivo y miembros de la plataforma *Famílies Sense Plaça* reivindican a las instituciones de educación un trato igualitario hacia todos los centros de titularidad, mejorando así la calidad de la red como algo que puede facilitar la elección de centro y reducir el descontento y malestar de los familiares en el caso de no poder ser escogidos allí donde deseen. Si bien afirman que hasta ahora no lo ha sido suficiente, la directora de la escuela expresa su agrado ante la reacción por parte del Consorci: por un lado se percibe que la institución acompaña así

⁶ Para más información facilitamos el artículo siguiente: Aznar, L. *Llums i ombres d'Escola Nova 21*. 20 de diciembre 2016, consultado en <http://www.elcritic.cat/investigacio/llums-i-ombres-de-escola-21-12615> a fecha 20/5/2017

como fomenta la aparición de la red Escola Nova 21 como novedad en la oferta de escuelas y acepta que responda a decisiones legítimas de quien quiera pertenecer a su red; por otro, reivindica la propia red de centros públicos como opciones genuinas y de calidad, e intenta equiparar el prestigio que puedan tener con el de las escuelas de titularidad privada o de dicha nueva red de centros; por último, afirma también la voluntad y decisión de mejorar la calidad de las escuelas contenedor para equiparar la calidad de la oferta pública y reducir las grandes diferencias mencionadas anteriormente.

Se entiende todo esto en una doble línea: por un lado, los actos de las instituciones responden a la gestión de la variedad de escuelas disponibles y se percibe una voluntad de potenciar aquellos centros públicos; por otro, responde también a una voluntad conciliadora que intente facilitar una oferta de centros suficientemente diversa como para responder a los intereses y peticiones de las familias. Teniendo presente a Llorent (Llorent Bedmar, 2004) se ve que el potenciar la red de escuelas puede ser también una acción que dirija la obligación que tienen los familiares de educar a los hijos hacia la escolarización como único modo de realizarlo, pues la falta de plazas en el momento en que la escolarización pasa a ser obligatoria empuja a los familiares a tener que escolarizar desde el segundo ciclo de infantil.

La actuación de las instituciones en torno a la gestión de la diversidad pedagógica en los centros responde también a las peticiones de las familias pero aparece simultáneamente agradecida y matizada, pues se describe como acierto esta iniciativa de las instituciones de responder a sus demandas pero, a su vez, se menciona la preocupación por el hecho de que esto pueda degenerar en un abuso en las peticiones que termine, si no hay unos criterios fuertes por parte de las instituciones de qué puede ser y qué no una escuela pública, en un dominio de los intereses particulares que puedan crear segregación y desigualdades. El proyecto docente previo al ofrecido actualmente en Escola 30 Passos fue descartado y sustituido de modo extraordinario y sin precedentes por el hecho de no tener suficientes matriculaciones en primera opción de preferencia y por las reivindicaciones de las familias para cambiarlo.

“(...) i si 30 Passos no hagués tingut matriculats el primer any qué, l’haguéssim tancat també? Hi ha escoles que fan les coses molt bé i que tot i així no tenen demanda. Fins i tot Congrés d’Indians, que ara no hi entres per molt que vulguis, va començar amb unes 10 places el primer any. A mi m’ha anat molt bé que es canviés el projecte aquí, però en realitat em sembla molt perillós perquè no podem caure en cedir sempre a allò que vulguin les famílies” (E3)

5) La relación familia-escuela

Después de describir esta primera fase de la participación de los familiares en la educación de sus hijos ejercida en el proceso de matriculación y su contextualización en la ciudad de Barcelona pasamos ahora al análisis de la relación entre familia y escuela en el caso de 30 Passos, nuestro principal objetivo del trabajo.

Son muchas las familias que, siguiendo el modelo de Vogels (2002), delegan el ejercicio escolar como *clientes* a un equipo docente en el cual confían y creen responsable.

“M’he trobat molta gent que simplement arriba el primer dia de curs i deixa els seus fills tranquil i no els tornem a veure fins al setembre com qui diu, i la relació és cordial i hi ha bon rotllo i veus que els nens estan bé, aprenen, hi ha confiança” (E1)

Sin embargo, se ha corroborado la hipótesis según la cual la RFE en 30 Passos es activa, intensa y de proximidad , y se analiza a continuación cómo es dicha relación.

5.1) Los agentes que participan en la RFE

Los principales agentes en la interacción son los familiares de los alumnos y al equipo docente. El Consorci d’Educació de Barcelona no es un agente activo en las relaciones que se establezcan, y así lo confirma el hecho de que, más allá de enmarcar en la legislación la posibilidad de los padres y madres de participar en los aspectos educativos que conciernen a sus hijos o bien de ayudar al equipo docente mediante un responsable de área, no existe incentivación, obligación o petición por parte de la institución para que las escuelas creen vínculos con sus integrantes. Tampoco lo son los medios de comunicación, más allá de la mención que puedan hacer de los centros o proyectos que incluyan dichas prácticas. Los alumnos no son tampoco un agente activo, sin duda en este caso por la temprana edad en nuestro objeto de estudio. Tampoco lo son, a diferencia de las Comunidades de Aprendizaje, las distintas asociaciones del barrio o el voluntariado, pues no lo hay participando en las actividades del centro.

El perfil de los familiares es homogéneo. Lo es en las principales ambiciones y demandas en su modo de entender la educación y en la disponibilidad de recursos para participar en lo pertinente a la escuela. Ejercen mayoritariamente profesiones liberales, afirman tener cultura de participación cívica, inquietudes acerca del quehacer del centro y una alta documentación y búsqueda acerca de la educación y la crianza de los hijos e hijas, disponibilidad de tiempo y motivación para participar en las actividades del centro. La asistencia a las distintas actividades, así como el paso por el centro en algún momento del día, es frecuente y numerosa.

La homogeneidad de los familiares se contempla desde el equipo directivo como un potencial a la vez que un reto. Son conscientes de que a medida que vaya aumentando el número de matriculados se irá diversificando el perfil de los integrantes, y afirman haber planteado la posibilidad que de ello pueda derivar un proceso de gentrificación escolar o dificultar la inclusión de nuevas personas. Sin embargo, no ven en ello ni una problemática ni una situación de riesgo, pero sí un hecho a tener en cuenta en la consolidación del centro.

“La nostra escola podria estar aquí o a La Mina o al Raval o a Sarrià, i seguiriem pensant i treballant exactament igual dins del centre. Podria canviar la relació amb els familiars o, més aviat, la manera d’estructurar-la, i potser hauriem d’anar nosaltres el dissabte al matí al parc enlloc d’esperar a que vinguessin 50 famílies de 75 a una reunió, però nosaltres primer de tot amb qui treballem és amb els nens i no amb els seus familiars i per tant ens ha de ser igual com siguin aquests, tot i que la relació amb ells volem que sigui una senya d’identitat de la nostra escola i és evident que com més diversa serà més rica” (E5)

5.2) *Cómo es la estructura de la RFE*

La RFE se estructura en base a relaciones (comunicativas y participativas) formales, organizadas, e informales, espontáneas.

En las relaciones formales realizan tutorías entre profesores y familiares, y se ha establecido también la Asociación de Familias, formada actualmente por cuatro madres de alumnos, el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar, donde se reúnen la AF y el equipo directivo. Además de éstos, se han articulado Grupos de Reflexión y Trabajo (GRT en adelante) que representan la principal organización de la RFE en 30 Passos. Dichos grupos son colectivos mixtos formados por los familiares y docentes en los que se plantean temas y necesidades esenciales de la escuela y se establecen los criterios en base a los cuales se van a trabajar. Algunos de ellos son puntuales y se crean/disuelven en poco tiempo y otros, aquellos que se detallan a continuación, son estables y pretenden serlo a lo largo de los años.

GRT Pedagógico; en éste se plantea todo lo relacionado con las líneas psico-pedagógicas del centro para mejorar su difusión y comprensión entre las familias, así como para reflexionar sobre incorporaciones o mejoras. Se presentan situaciones en el aula o se recomiendan videos o lecturas para analizarlas de modo conjunto, por lo que los familiares pueden expresar su opinión con actuaciones concretas del profesorado y éstos, a su vez, pueden defender y explicar el porqué de su modo de hacer las cosas. Se habla también sobre lecturas de autores del ámbito de la educación cuyas aportaciones son incluidas o rechazadas en las prácticas de la escuela y se desarrollan actividades conjuntas o enfocadas a algún grupo concreto de familias en las que se debaten temas específicos y puntuales. La decisión de las líneas pedagógicas del centro no es algo, sin embargo, que sea construido de modo compartido por familiares y equipo docente: este último es quien establece los criterios en base a los cuales se enseña, pero sin duda la comunicación con los familiares no sólo aumenta la confianza de estos en el proyecto docente sino que garantiza la coherencia con el modo en que luego, en el ámbito privado, los padres y madres se relacionen con sus hijos, así como la coherencia con los criterios que se apliquen a lo largo del tiempo o en los demás GTR.

Este grupo ha servido también para conciliar la postura del equipo directivo y su proyecto docente con las expectativas de muchos familiares acerca de la educación de sus hijos.

“La manera que tenim de treballar aquí no es pot resumir en trenta minuts durant la jornada de portes obertes. L’hem d’anar exemplificant i defençant a cada reunió, i fins ara a final de curs no hem vist que majoritàriament s’ha entès què és el que feiem i que realment els nens aprenen molt, no teniem referents previs per mostrar. A moltes escoles simplement ensenyen resultats de proves de competències bàsiques o informes PISA i això s’entèn com a garantia, però nosaltres ja avisem que aquí potser hi haurà algun nen que a primer encara no hagi escrit res: no passa res, haurà estat aprenent moltes altres coses, i hi haurà un moment on segur que acabarà escrivint i fins i tot n’aprendrà molt més ràpid, perquè el coneixement que han anat construint junts a la classe és el seu i serà molt fàcil acostar-lo a allò que s’espera que sàpiguen en unes competències bàsiques. Lo difícil és que no hi hagi cap familiar que s’escandalitzi al veure que el seu nen té cinc anys i no sap recitar els dies de la setmana, quan potser està aprenent coses molt més complexes” (E5)

Se puede ver con ello que los centros que trabajan en base a otros modos de entender la educación que no pasan por la garantía de resultados o la adquisición de habilidades programadas son todavía

de difícil comprensión, y los familiares y el equipo directivo deben hacer un esfuerzo añadido para comprenderse.

Se usa también este GTR como herramienta para la producción de artículos o revistas monográficas en torno a algún tema sobre el que se haya reflexionado en el grupo con la voluntad de que no sólo sirva para fomentar la comprensión del proyecto entre los familiares, sino que se pueda tener como referencia para posibles nuevas incorporaciones u otras escuelas que se interesen por el modo de trabajar de Escola 30 Passos.

GTR de Coeducación; este es sin duda el más singular de todos y marca, como afirma la directora, algo *“molt significatiu en quan a la nostra identitat com escola”*, y en él se trabaja y reflexiona alrededor del género y la educación. Se buscan y ponen en común, también mediante conferencias, artículos, libros y demás, todos aquellos aspectos de la socialización que reproducen o acentúan las desigualdades de género. Se trabaja y piensa acerca de las prácticas inclusivas o excluyentes que existen en la sociedad alrededor de la construcción social del género y cómo estas son reproducidas por los docentes en su ejercicio. Se pretende garantizar que el espacio de la escuela sea uno en el que las opciones sexuales e identitarias no se vean limitadas y condicionadas ni por las interacciones docente-alumno, ni entre alumnos, así como se busca una mayor comprensión por parte de los padres y las madres en torno al género y los distintos modos de relacionarse que pueden practicar con sus hijos e hijas. Se pretende identificar colectivamente todas aquellas prácticas o lenguajes que puedan dificultar una inclusión real de las distintas opciones identitarias.

Grupo de Comedor y Extraescolares; se ha reflexionado en este grupo, primero, acerca del contenido de la alimentación que debía pedirse en el cáterin de la escuela y, segundo, acerca de las actividades extraescolares.

El primero de ellos es en el que más se ha percibido el riesgo de que los intereses particulares de las familias sean los criterios según los cuales se tomen decisiones en la escuela, pues se afirmó la voluntad de incluir o excluir alimentos en función de las preferencias de los alumnos en lugar de criterios objetivos y comunes. Estos últimos fueron, sin embargo, redactados y consensuados en el GTR y terminaron siendo el criterio de selección del menú.

El segundo, el de extraescolares, es también uno en el que han surgido polémicas dado los intereses de los familiares. Según afirma la directora, son distintos los contenidos y las funciones que buscan los familiares en las actividades extraescolares de un centro. Se identifica (1) ampliar el horario escolar con el mismo contenido, (2) ampliar el horario escolar para dar cabida a conocimientos que no se imparten, como otra lengua o el dominio de material informático, (3) practicar actividades más frecuentes, como distintos deportes o aprender música y distintos instrumentos, (4) ampliar el horario escolar por imposibilidad de padres/madres para recoger a los hijos al final de las clases o, y esta es la que finalmente el equipo directivo ha decidido que serán las actividades del centro, (5) actividades en familia que busquen establecer lazos entre los integrantes del centro y el alumnado.

Este tipo de actividades, al alejarse de lo generalizado como actividad extraescolar, ha sido complicado de establecer como pauta cotidiana y todavía no tiene un consenso mayoritario entre

todos los familiares, pese a que son cada vez más los que lo ven de modo positivo. Se ha planteado también como tema de reflexión el hecho de que realizar actividades en familia da pie a que algunos alumnos no puedan realizarlas nunca con sus propios padres o madres allí por incompatibilidad de horarios o falta de interés de éstos, y es un tema que se trabaja tanto desde el GTR pedagógico como este mismo.

GTR de Obras y Jardín; en este grupo se han planteado las necesidades arquitectónicas de la escuela en base a los criterios pedagógicos que se quieren seguir. Por un lado, se ha realizado el diseño del patio y del espacio de cultivos de la escuela, buscando los materiales necesarios y su ubicación. Se plantea, además, el crecimiento de la escuela. Actualmente, Escola 30 Passos ha abierto sus puertas con tres grupos de P3, pero está previsto que crezca un curso más cada año hasta llegar al último curso de primaria. La construcción actual se basa en módulos prefabricados que se ubican en función de los espacios que requiere la escuela, y se planea aquí no sólo cómo ir ampliando los módulos sino cómo se hará la transición al edificio definitivo. Las profesoras entrevistadas (E1, E4, E5, E6) han afirmado que en este grupo han sido muy relevantes los conocimientos de los familiares pues, al haber arquitectos entre ellos, han tomado la iniciativa de qué hacer en cada momento, siendo el papel del equipo directivo en este caso solamente el de aprobar o no las operaciones.

Grupo de Fiestas y Eventos; este grupo es el encargado de planificar las festividades que quieren celebrarse en el centro y las actividades y logística que ellas requieren. Los criterios por parte del equipo directivo han sido claros y estrictos aquí, pues se ha decidido no celebrar ninguna fiesta que incluya tradiciones o valores que puedan ser susceptibles de exclusión o rechazo tanto a familiares como alumnos. Se entiende que celebrar una u otra fiesta es una opción que no sólo dependen de las decisiones particulares de cada familia, sino que el alumnado ya vivirá independientemente de que se celebren o no en la escuela. Se ha optado por festejar fechas relevantes para la escuela en sí (como su inauguración o sus futuros aniversarios). Además, los festejos se realizan siempre fuera de horario lectivo, pues se da prioridad al ejercicio escolar por encima de aquello que pueda decidirse celebrar. Estas decisiones han sido bien aceptadas por los distintos familiares, cuya mayoría se han involucrado en las fiestas que han creído convenientes

Grupo de Relaciones Exteriores; en ella los familiares y docentes establecen las relaciones que quieren o deben tener con las distintas asociaciones o colectivos de su entorno. Desde asistir a las reuniones y asambleas de las Asociaciones de Familias de otras escuelas para compartir conocimientos sobre sendos proyectos docentes hasta plantear la participación en el mercado semanal del barrio, en este GTR se piensa acerca de qué elementos del mundo que rodea al centro pueden ser interesantes de conocer. Se ha creado también a partir de este GTR el grupo de Comunicación, vista la laboriosa tarea de establecer vínculos con las demás escuelas cercanas y de la creación y actualización del contenido de la página web de la escuela, con sus distintas publicaciones.

Tras esta descripción se ve que los GTR que se han creado en la escuela son diversos e incluyen la reflexión sobre muchos ámbitos que conciernen a la educación, y se aprecian en ellos factores de novedad o innovación que crean una línea personal en el centro que ha generado la complicidad, comprensión, participación y simpatía de la mayoría de integrantes.

Otro aspecto a destacar de los GTR es la figura del representante, un portavoz o líder en cada uno de ellos quien, junto a la persona del equipo docente que forme parte de ese grupo, se encarga de repasar los temas a debatir o de redactar las conclusiones de cada sesión, así como de asistir a las reuniones de la Junta Escolar en las que se ponen en común aquello trabajado y reflexionado por separado. Esta figura de representante ha aparecido en este primer curso de modo espontáneo y no aparece como algo conflictivo, pero se plantea también la necesidad de que a medida que vayan creciendo el número de integrantes de la escuela y los GTR sean más numerosos la elección del representante debe realizarse de modo más democrático:

“no només necessitem que els representants de cada grup es decideixin per consens, sino sobretot per consentiment. Si tenim seixanta persones en un grup de treball, tot i que no totes votin per una mateixa persona sí que han de sentir-se còmodes amb aquesta en el cas que sigui el representant, perquè sino a la reunió següent ja no vindran” (E5)

Las relaciones informales de 30 Passos son posibles gracias a la voluntad del equipo docente de estar siempre disponible para los familiares, lo que facilita un sinfín de interacciones espontáneas en las que se comparten problemáticas, dudas o intereses particulares. Se ha establecido un horario extraescolar en el que los familiares pueden quedarse en la escuela (de 16.30 a 18.00) y usar las aulas o el patio. Esta franja horaria y el inicio de la jornada, cuando los familiares traen a sus hijos e hijas, son los dos momentos que se han mencionado con mayores comunicaciones entre integrantes, lo que ha solidificado los lazos.

“Aquí ens coneixem gairebé tots, no només de cara sino fins i tot els noms de tots els alumnes i la majoria de pares i mares. Ens permet conèixer millor la situació de cadascú i fer-li fàcil als nens i a les famílies el passar-se tants anys aquí amb nosaltres” (E4)

Se plantea también desde el equipo directivo la necesidad de mantener dicha proximidad en el trato una vez el centro crezca en número de integrantes, con el respectivo ajuste que deba hacerse en la organización informal de los encuentros.

Se han mencionado también en las entrevistas la existencia de grupos de *whats 'up* respectivos a cada GTR, grupos entre profesores y otros distintos entre varios familiares, todos ellos pensados para coordinar actividades de modo más espontáneo o incluso para compartir información y plantear posibles debates (o incluso programarlos con antelación) en las siguientes sesiones de algún GTR.

5.3) Necesidades y razones detrás de la RFE

Son varios los factores que permiten entender el por qué los familiares de los alumnos de 30 Passos han creado conexiones con el equipo docente. Estos no son, sin embargo, factores que se excluyen mutuamente como incentivos para establecer lazos, sino que se combinan y amplifican entre ellos.

El primero se centra en la confianza (o desconfianza) como característica esencial para y en la RFE. Este elemento de confianza aparece constantemente como algo necesario tanto para que la relación con la escuela sea de distanciamiento y separación como de proximidad y unidad. Sin embargo, como se ve en las críticas que se hacen actualmente a la escuela tradicional, la confianza ciega y sin ningún matiz en la escuela y sus prácticas y contenidos es inexistente en muchos casos; Y

lo es no sólo en un plano teórico y académico, pues la competencia que se genera en la selección de centros viene en parte motivada por la desconfianza e inconformidad hacia aquello que pueda pasar en muchos centros con la educación los hijos.

“Et dóna molta confiança en tu mateix el fet de poder participar en allò del que es parla a l’escola, i també et fa confiar en que com a mínim pots saber allò que passa allà dins, en moltes escoles tu deixes allà al teu fill i no tens manera de saber si està aprenent o no o com l’estan tractant” (E2)

Si en algún momento hay desconfianza hacia la red de centros públicos éste no nace de un trasfondo político, pues la apuesta por el servicio público de educación es presente en todo momento en las familias que actualmente integran Escola 30 Passos. Es una desconfianza que emerge, principalmente, en el ámbito pedagógico y de las creencias sobre educación y crianza, así como sobre el contexto de la educación en Barcelona. Se desglosan tres dimensiones.

Una está en el plano descriptivo y nace de la mencionada diferencia cualitativa percibida entre muchos de los centros de Barcelona y a la incertidumbre que genera el sorteo en las asignaciones de centro. Al no tener ninguna certeza o garantía de que la educación que vayan a recibir sus hijos vaya a ser adecuada, los familiares tienden a querer *entrar* en la escuela, buscan establecer lazos con esta e implicarse, aunque sea desde la desconfianza más que desde la voluntad participativa, con aquello que pasa en el centro. Así ha sido para muchas de las familias de 30 Passos en un primer momento de contacto con el centro: el desconocimiento del proyecto educativo, que no se presentó hasta pocos días antes de empezar el curso, sumado a la vivencia negativa del proceso de matriculación, empujó a los familiares de los alumnos matriculados a querer saber en todo momento qué es lo que iba a pasar en ese centro.

La segunda es residual en el caso concreto de la Escola 30 passos, aunque presente según afirman las entrevistadas, y es la falta de legitimidad del sistema educativo público y su capacidad y eficacia en su planteamiento tradicional. Para algunas familias son las necesidades económicas las que determinan la elección de centro; Para otras, es una apuesta normativa por la educación pública. Sin embargo, en ambos existe la sospecha de que los centros públicos ofrecen menos garantías de una escolarización aceptable.

La última está en el plano normativo y es metodológica, y nace de la variedad y diferencia no de la calidad de los proyectos docentes sino del tipo de metodologías que en ellos se usan y una reivindicación sobre cuál es el más adecuado. Se busca o evita activamente en la relación entre profesores y alumnos distintos modelos de interacción, deseables o indeseables. El hecho de no saber cómo van a ser tratados sus hijos e hijas y la diferencia que pueda existir entre las relaciones dentro y fuera de la escuela lleva a los familiares a desconfiar del centro.

“sempre hi haurà gent que et digui que no està d’acord amb com et relaciones amb els nens, desde el típic que pensa que aquí som unes hippis que deixem fer als nens el que volen i no els castiguem mai fins al que cregui que no deixar-li trencar tots els llàpiços de l’estoix coarta la seva llibertat i clar, tothom vol dir la seva” (E4)

Asimismo, aquello que en parte nace de la desconfianza (o por desconocimiento, o por falta de legitimidad) y que se materializa en una intensa RFE genera, a su vez, confianza en el proyecto

docente y una mejor comprensión del mismo, lo que tranquiliza a los familiares y aumenta, paradójicamente, la autonomía del ejercicio de los docentes y canaliza los esfuerzos y resultados de la RFE hacia otros ámbitos del centro, como la mejora de las instalaciones o la previsión de crecimiento.

El segundo factor es la voluntad de decidir e incidir en cómo va a ser la educación que reciban los alumnos del centro. Esto está muy estrechamente vinculado a la mayoritaria imposibilidad de poder escoger un centro deseado según los criterios e intereses individuales. Ante la asignación arbitraria de un centro que muchas veces no es del agrado de los familiares, éstos ven en los lazos con la escuela un mecanismo para poder escoger qué saberes se van a impartir allí, cuáles son las prácticas mediante las cuales los docentes transmitirán los conocimientos o incluso cómo va a gestionarse el presupuesto del centro.

“és la idea que sents que tenen moltes famílies: l’apuntarem aquí que hi ha lloc i aconseguirem canviar i millorar l’escola des de dintre, perquè serem molts els que no entrarem a Congrés d’Indians i com que voldrem coses semblants podrem fer pinya” (E4)

Esta presión ejercida por los familiares hacia la escuela, vinculada tanto a la cultura democrática y la participación cívica como a los intereses y necesidades particulares de cada miembro, ha sido homogénea en el caso de la Escola 30 Passos, pues también lo son sus integrantes, y ha sido sin duda una de las claves para que las peticiones sean escuchadas y, en muchos casos, atendidas.

El tercer factor que lleva a los familiares a acercarse a la escuela es la creencia y confianza en la validez de sus conocimientos y habilidades:

“Hi ha moltes famílies que veus que no només volen dir la seva sino que, a més a més, allò que diuen és pertinent i n’aprens molt” (E1).

Tanto el alto nivel educativo de muchos de ellos como el proceso de aprendizaje sobre educación y crianza que han realizado resultan en una alta autoestima y confianza en sí mismos que les impulsa a opinar y aconsejar sobre distintos aspectos del centro. Aquello que en la idea de Comunidad de Aprendizaje se plantea como objetivo es aquí una situación previa desde la que se empiezan a tejer los lazos entre los agentes. Sin embargo, la principal diferencia entre una Comunidad de Aprendizaje y la Escola 30 Passos es la firme decisión de mantener los criterios docentes por parte del equipo directivo. La RFE es positiva, pero, de no serlo (o de ser inexistente) el proyecto docente sería el mismo.

Además, los familiares son conscientes de que sus conocimientos no tienen por qué pertenecer al ámbito de la pedagogía para ser válidos en un centro, así como el hecho de que los conocimientos de los pedagogos no tienen por qué ser exhaustivos en todo aquello que concierne al desarrollo de sus hijos e hijas, lo que genera una puesta en común de saberes que sin duda enriquece a los alumnos, al equipo docente y a los familiares implicados. Los conocimientos que circulan de familiares hacia docentes en este centro no se centran tanto en aportaciones teóricas sobre cómo tratar a los alumnos o cuál es el contenido que éstos deberían aprender y de qué modo sino que buscan incidir en decisiones prácticas sobre el funcionamiento de la escuela.

“Jo potser no sé ensenyar bé a escriure o no he llegit mai res sobre psicomotricitat, però a l’escola s’havia de pensar com anava a ser el pati o què anaven a menjar els nens i evidentment molts tenim idees sobre què ens agradaria que fos” (E7)

Desde la dirección de la escuela se ha visto la necesidad de tender la mano a los familiares desde la primera semana del curso. Tras entrevistar a varios miembros del equipo docente y directivo se identifican distintos factores; algunos de ellos están estrechamente relacionados con aquellos de los familiares.

El primero es la necesidad por parte del equipo docente de tranquilizar el malestar con que los familiares llegaron al principio de curso.

“El cabreix i el desànim del procés de matriculació (...) i l’angoixa de no saber què es trobarien aquí encara se’ls hi notava a les famílies quan van arribar; haviem de fer algo” (E1)

La reunión en la que se presentó el proyecto docente fue complicada y éste se vio mucho más cuestionado de lo que ocurre en otros centros, sin duda debido a la incertidumbre que vivían los familiares tras saber que el anterior proyecto docente fue rechazado por el Consorci d’Educació y los rumores que circularon acerca del nuevo proyecto. La complejidad y singularidad de la idea que se quería poner a funcionar en 30 Passos era imposible de transmitir adecuadamente, por lo que dedicar mantener esa relación de proximidad a lo largo del curso ha sido algo imprescindible para aliviar la carga con la que algunas familias se quedan tras pasar el proceso de matriculación.

El segundo tiene que ver con la propia idea de proyecto docente que quería crear el equipo directivo. Había ya de entrada una voluntad por parte de la escuela de acercarse a los familiares también para la calidad pedagógica pues, según afirman, hay muchas decisiones en relación a cómo se trata a los alumnos que se pueden personalizar sólo si se conocen al padre o a la madre, quienes pueden facilitar información. Además, esa necesidad que tiene el alumno de poderse *liberar de su carga e instalarse en el presentismo del aula* (Masschelein & Simons, 2014) puede verse facilitada si hay buena relación con los familiares y se conocen sus necesidades:

“la càrrega que porten els pares a casa a sobre molts cops és la que també porten els fills a classe. Si la coneixes, i només pots fer-ho parlant amb ells i sabent què necessiten, pots intentar millorar la situació i indirectament faràs que el nen estigui millor a classe” (E4)

En el tercero está la ampliación de conocimientos. Esta voluntad de acercarse a las familias se entiende también como la necesidad de construir un conocimiento colectivo capaz de dar solución a las necesidades que vayan apareciendo en relación a todos los ámbitos del centro. Aunque las decisiones siempre sean ejecutadas y aprobadas por el equipo directivo, son frecuentes las consultas de profesores hacia familiares acerca de cómo gestionar algunas situaciones. En el GTR de coeducación, al trabajar sobre las dinámicas de interacción en relación al género son todos los integrantes, tanto familiares como profesores, los que han aprendido sobre las acciones que pueden perpetuar estereotipos de género y, evidentemente, este aprendizaje tiene sus consecuencias en muchas situaciones en el momento en que las profesoras desarrollan su trabajo.

Otro factor parece ser la necesidad de solidificar el trato que se busca entre los integrantes de la escuela para que éste pueda ser transmitido a los nuevos integrantes en cursos futuros. La experiencia vivida es una *prueba piloto* o un experimento inicial, pues no existen referentes en Barcelona de centros que trabajen de este modo. La directora del centro lo describe como

“unes vivències en les que ens hem entrenat a conviure junts i treure el millor els uns dels altres, però que també serviran per poder rebre a nous integrants, tan famílies com professors, i entrenar-los a ells també en base a el que ens està resultant com a satisfactori” (E5).

Hay, por lo tanto, una voluntad de coherencia no sólo en la continuidad del proyecto docente sino en la continuidad de la RFE. Si bien las entrevistadas aseguran que no hubiera sido posible crear una RFE como la descrita en un centro que hubiera empezado con más cursos, sí creen que el ampliar en número las bases que ahora están creadas es posible y que enriquecerá al centro.

Por último, la voluntad de pertenencia e inclusión en y del barrio para la cual la RFE ha sido un primer e imprescindible paso. Los lazos en la RFE no están solamente dirigidos hacia un objetivo pedagógico que tenga su foco en el alumnado, en el centro o en los familiares (aunque pueda tener en ello su origen o razón primera), sino que indirectamente generan complicidades y experiencias compartidas que articulan una identidad comunitaria y de barrio en la que se tejen redes de solidaridad y ayuda. Además de menguar el malestar de los familiares, enriquecer el conocimiento colectivo del centro y solidificar su crecimiento con la organización en GTR, las relaciones informales entre estos tienen como resultado una comunidad en que las personas se pueden reconocer las unas a las otras. Para un equipo docente que entiende el aprendizaje como la construcción colectiva de conocimiento, que exista una colectividad de pares es sin duda imprescindible.

La RFE se ve, sin embargo, matizada. Son dos las principales objeciones que se han hecho.

La primera de ellas hace referencia al carácter intrusivo e invasivo de la relación en un primer momento de su desarrollo. El equipo directivo no contó con el tiempo necesario para conversar y transmitir aquello que buscaban en la RFE tanto a profesores como a familiares, y se manifestaron actitudes contrarias a ello.

“Vem decidir que les famílies podien estar fins i tot dins de l’aula durant els primers dies, de fet no vem ni fixar una data límit, simplement van anar marxant un cop es sentien tranquiles. Però sí que és cert que en alguns moments era molt violent, tenies potser a dos o tres persones amb llibretes apuntant coses i pensant sobre cada frase i cada cosa que feies, no és agradable i et sents qüestionat” (E4)

“Al final veus que val la pena, però a mi d’entrada em va costar molt. Encara m’estic formant però ja fa alguns anys que treballo d’això, i clar que puc aprendre molt més i ho estic fent i en part gràcies a les converses amb les famílies, però no sé... al principi tenies allà un munt de gent que encara no coneixiem i és molt xocant” (E6)

En la segunda está el riesgo de que los intereses particulares de los familiares intenten ser impuestos por encima de los intereses generales del centro o del alumnado. Si bien no se hace de modo deliberado, las entrevistadas han afirmado que a veces se tiende a mirar más por el bien de sus propios hijos e hijas que no por el de los demás.

“Jo sempre he intentat no pensar només en la G, però clar, és que és la meva filla, i és molt petita encara. Per una banda em surt la mare que porto a dins i per altre la pedagoga, i és molt difícil compaginar les decisions que voldries predrre sabent que això és el millor per ella amb aquelles que saps que en realitat seran millors per a més nens, i intento sempre posar lo segon al davant però costa, clar” (E3)

“A mi em costa, em costa molt... ja no només fer jo l'esforç de callar-me alguna cosa a fer que sé que li agradaria al meu fill i a pocs més, sino fins i tot parlar tranquil i intentar ser amable quan sospito que algú “escombra cap a casa”. Igualment també veig que aquest esforç el fem tots, i s'agraeix molt, hem anat aprenent com fer-ho, i quan se'ns escapa ja se n'encarreguen la Marta o la Neus de frenar-nos” (E7)

5.4) Condiciones de posibilidad de la RFE

Existe una enorme diferencia entre los recursos que son necesarios para la RFE y los que se despliegan a lo largo del proceso de matriculación: aunque son prácticamente los mismos, los recursos empleados en dicho proceso son individuales (así como las consecuencias de no disponer de ellos), mientras que los recursos necesarios para la RFE se crean fundamentalmente de modo colectivo, lo que permite la inclusión y la colaboración, por un lado, y reduce la posible discriminación que podría darse en caso de no participar (o no poder participar) activamente en el centro.

Las familias pueden participar en las actividades pertinentes a la escuela gracias a facilidades en sus horarios de trabajo, por lo que vemos otra vez que los recursos temporales son necesarios. O bien las personas del núcleo familiar se han organizado para compaginar los cuidados de los hijos e hijas o bien realizan trabajos con horarios flexibles o que pueden realizar desde casa, lo que aumenta su disponibilidad de tiempo y la interacción participativa.

También el equipo docente debe dedicar más tiempo de lo comúnmente requerido. Desde las formaciones programadas en el centro a lecturas de libros y artículos, están en constante formación.

La disponibilidad de tiempo es un recurso necesario, pero no imprescindible, ni para la participación ni para la pertinencia al centro, por tal y como se ha gestionado en el centro. De no contar con unas familias que dispusieran de tiempo el personal docente de 30 Passos afirma que estructurarían la RFE de modo distinto, siendo ellos los que se acercaran a los familiares en sus distintos ambientes (en el parque, en sus casas, en el mercado semanal...). El facilitar un horario abierto en el centro permite conciliar los trabajos con la crianza de sus hijos y amplía la posibilidad de participación informal de cualquier integrante. A su vez, se tiene muy en cuenta la inclusión y, sobre todo, la no discriminación o estigmatización de aquellos niños y niñas cuyos padres/madres/tutores no pueden asistir a los GTR o a las distintas actividades en familia, y el cuidado de ese alumnado pasa a ser compartido por el resto de familiares y del equipo docente durante los horarios en los que el centro está abierto. El tiempo de crianza y cuidado es un recurso que se gestiona colectivamente en 30 Passos.

Los conocimientos de las personas integrantes son un recurso importante y enriquecedor para el centro, pero en este caso siguen sin ser imprescindible en la RFE. Dado que el equipo directivo parte del supuesto de que podría replicar en sus ideas fundamentales su proyecto educativo en cualquier otro barrio y con cualquier otro perfil de integrantes, vemos que los conocimientos concretos con que cuentan las familias de 30 Passos son utilizados y compartidos, pero no son los únicos que serían

capaces de articularse con aquellos del equipo directivo en la RFE del centro. El grupo actual del centro es reducido y sus integrantes con perfiles homogéneos, pero el crecimiento en número y diversidad socioeconómica y cultural parece un hecho fácil de incorporar a las dinámicas de 30 Passos una vez que las bases ya están sentadas. Así, el conocimiento de los integrantes se entiende como un aporte rico ypreciado sea cual sea este y se busca(ría) incorporarlo en esta construcción colectiva.

Por lo que se refiere a los recursos económicos, la naturaleza y apuesta austera por gestionar un centro público únicamente con el dinero recibido por parte de las instituciones gubernamentales remite a las mismas conclusiones. Se ve una decisión que prioriza aquello que es imprescindible, así como un rechazo activo de las estrategias de márketing y financiación que se realizan en otros centros para ampliar el capital disponible.

“Si realment volem ser una escola pública hem de saber treballar amb allò que l’Estat ens dóna, i pensar qué necessitem de debò i què no. Tenir un sofà per si algú pare arriba cansat estaria bé però no és necessari, ni tampoc un pàrquing de bicis, en canvi hem de tenir sí o sí material de psicomotricitat i contes i un estotx per cada alumne i una pissarra i fulls, i els diners que rebem són suficients per això. (...) el que no farem mai serà utilitzar els nens per presentar-los a concursos d’aquests on només miren els resultats per guanyar premis per aconseguir que l’escola sembli una casa d’IKEA” (E1)

Además, las actividades extraescolares se realizan mediante la participación voluntaria de los familiares del centro y no requieren de un material distinto, por lo que su coste económico es nulo.

Los principales recursos que se despliegan en la RFE son relacionales e interactivos. Pese a que la predisposición es esencial tanto en familiares como en docentes, la estructura de relaciones informales que se ha creado en el centro ha posibilitado que las relaciones entre familiares sean en su mayoría cercanas. Se afirma en las entrevistas que todos los integrantes del primer curso realizado en 30 Passo se conocen entre ellos.

“Aquí tothom sap el nom de tothom. No ha sigut d’entrada, clar, però entre els GTR o les activitats al pati i tal t’has acabat veient i has acabat xerrant amb algú sí o sí, i això ens fa ser més propers i veus que poc a poc ha anat creant llaços molt xulos” (E7)

Los recursos empleados en la RFE son prácticamente los mismos que durante la primera fase del proceso de escolarización, pero están articulados deliberadamente de modo compartido y solidario. Son sin duda, el uso de estos recursos y su existencia, una condición indispensable para el adecuado ejercicio de la RFE, pero este modo crearlos y potenciarlos es inclusivo y da acceso a cualquiera que quiera involucrarse.

Otra condición necesaria es la posibilidad de poder seleccionar el equipo docente con que va a contar el centro. Hasta este año el equipo directivo sólo podía seleccionar su plantilla cuando era considerado centro de nueva creación, es decir durante el primer año del centro. Sin embargo, el pasado mayo se amplió la condición de centro de nueva creación hasta los primeros nueve años, lo que en el caso de 30 Passos hará posible la selección del personal hasta el primer curso de 6to de primaria.

Dada la particularidad del proyecto docente de la escuela y la necesidad de voluntad y capacidad comunicativa de los profesores con los familiares, escoger adecuadamente quién será parte del proyecto y cómo encajará en él se vuelve una necesidad relevante.

“S’ha de tenir gent afi al projecte, sobretot en quant a l’equip docent. Segur que hi ha molts professionals que poden realitzar la seva feina molt bé, però aquí necessitem algo més. Si no hi ha una inquietut per una formació activa i constant i un aprenentatge sobre com relacionar-te amb les famílies i no s’enten el perquè és molt difícil poder fer la feina que nosaltres volem en aquest centre” (E4)

“Per sort ara ens han ampliat el termini per ser centre de nova creació, i això ens permetrà poder seleccionar les mestres no només pensant en si tenen experiència o si són bones pedagogues, sino també mirant que encaixin en la manera en la que ens agrada treballar. Les famílies ja es seleccionen soles, per dir-ho d’alguna manera, perquè nosaltres som honestos i no vendrem una escola que després serà diferent quan hi tinguis el fill i això ja fa de filtre, però amb els professors, al sistema d’escoles públiques, és diferent. Et pot tocar algú hagi perdut la vocació o que no tingui un caràcter com el que volem o que no vulgui ni sentir-ne a parlar de relacions amb els pares o que vingui a la teva escola a jubilar-se i que per tant no fagi ni l’esforç d’entendre el nostre projecte i només compleixi unes hores” (E5)

IV) CONCLUSIONES

En este trabajo se ha hecho un análisis de la relación entre familia y escuela en el *30 Passos* del barrio de San Andreu, Barcelona, centrándolo en la información sobre las vivencias de los integrantes del centro que participan en la RFE. Se ha planteado el aumento de la participación e involucración de los familiares en la educación y crianza de sus hijos/as, y se ha observado para ello el proceso de matriculación, con una contextualización actual de la ciudad de Barcelona, y la RFE que se desarrolla en el centro.

El diseño institucional en el proceso de matriculación se ha identificado como la principal fuente de malestar para los familiares. La falta de plazas en centros con proyectos docentes afines a lo deseado por familiares con una alta involucración en la educación de sus hijos e hijas es el principal problema del diseño institucional. Asimismo, los criterios de prioridad con que se realiza la asignación de centro y la arbitrariedad con que se solucionan los casos de empate genera incertidumbre y desconfianza en las matriculaciones en los centros.

La red de escuelas públicas es percibida por los familiares como cualitativamente desigual, lo que aumenta la competitividad para conseguirse inscribir en los centros con alta demanda. Esto requiere también el uso de distintos recursos por parte de los familiares.

Ante dicha situación se ha identificado a la plataforma *Families Sense Plaça* como la acción colectiva ejercida para visibilizar la problemática descrita en este trabajo, cuyas reivindicaciones coinciden con los elementos identificados en las vivencias negativas de los familiares.

La RFE en el centro *30 Passos* ha conseguido menguar el malestar de los familiares al organizarse formalmente y facilitar la interacción entre sus integrantes. Se ha logrado así una mayor comprensión del proyecto docente y una construcción colectiva en la identidad del mismo, lo que ha legitimado ante los familiares el trabajo del equipo directivo y ha potenciado su crecimiento y consolidación.

Los recursos empleados por los integrantes en la RFE son gestionados de modo colectivo para aumentar la inclusión de sus participantes. Asimismo, la RFE se articula de tal modo que la posible estigmatización y discriminación de aquellas personas que no puedan/quieran participar en las actividades del centro es inexistente.

Se construye gracias a la RFE un sentimiento comunitario y una identidad compartida que fortalece los lazos entre los integrantes.

Este estudio contribuye con un caso práctico al debate en torno a la relación entre familia y escuela aportando información clave. Por un lado, información sobre las vivencias de los familiares a lo largo de la primera escolarización de sus hijos/as, lo que permite una mayor comprensión de cuál es la situación en la que se encuentran en su primer contacto con la institución escolar y de las dificultades con las que se han encontrado al proceder en el marco del actual diseño institucional. Por otro, información sobre cómo se ha estructurado una RFE con una valoración altamente positiva, lo

que permite plantearse una reproducción de las bases en torno a las que se ha articulado en otros centros. Se contribuye también a matizar las aportaciones teóricas referentes a los límites y posibilidades de la RFE, dado que el objeto de estudio comparte ideas y prácticas de las distintas corrientes presentadas en el marco teórico.

Se abre la puerta con este trabajo a realizar estudios comparativos con otros centros en los que exista alguna organización en la RFE

Se debe tener en cuenta, asimismo, las limitaciones siguientes. Primero, debe tenerse en cuenta que el estudio se ha realizado solamente a un centro que, apuesta por la RFE, por lo que se ve necesario ampliar el análisis con un centro que defienda la separación entre familia y escuela. Segundo, el perfil de las personas entrevistadas es homogéneo y está caracterizado por unos altos niveles formativos, lo que abre la necesidad de replicar este estudio teniendo en cuenta una mayor diversidad. Segundo, las personas que se han ofrecido voluntarias para las entrevistas son todas ellas participantes activas en la RFE, por lo que se necesitaría ampliar el análisis con personas que no tengan esta característica. Por último, se ha tomado como válida la afirmación en base a la cual una mayor participación en la educación es, en las nuevas maternidades y paternidades, una característica clave. Si bien en este trabajo esto se ve afirmado, no se puede generalizar dicho aumento de la participación, pues son poco numerosas las entrevistas realizadas y segmentadas geográficamente. Todo ello hace necesario, para futuros trabajos que puedan dar continuidad a este, un mayor número y una mayor diversidad en la muestra, tanto de centros como de integrantes.

V) BIBLIOGRAFÍA

- Agulló Díaz, M. del C. (2008). Una escuela republicana para el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 378(378.019), 82–85.
- Antonio Bolívar. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339(2006), 119–146.
- Araujo, K., Prieto, M., Moreno Standen, C., Sáez Larravide, C., Viteri, M. A., Horst, N., ... Rozée, V. (2008). *Estudios sobre sexualidades en América Latina* (1st ed.). Quito-Ecuador: FLACSO.
- Arendt, H. (1954). *La crisis en educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (1996th ed.). Barcelona: Península.
- Baker, P. J., Carr-Chellman, A. A., Comer, J. P., Edwards, P., Epstein, J. L., Gándara, P., ... Thomas, L. G. (2016). School Community Journal. *School Community Journal*, 26(2), 1–308.
- DOGC. (2016). Disposicions. Departament d'Ensenyament. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, 7369–15.5.(1/252), 1–51.
- DOGC. (2017). Obtenció de plaça curs 2016. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, 0–3.
- Dubet, F. (1982). Mutaciones Cruzadas : La Ciudadanía Y La Escuela.
- Epstein, J. L. (1996). New Connections for Sociology and Education: Contributing to School Reform. *Sociology of Education*, 69, 6. <https://doi.org/10.2307/3108453>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. (M. S. Sánchez, Ed.) (2nd ed.). Madrid: Traficantes de Sueños. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Fensterseifer, P. E., & González, F. J. (2011). La educación física como disciplina curricular en una escuela republicana: notas para pensar la formación del profesorado. *Agora Para La Educación Física Y El Deporte*, 13(3), 299–320.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de las comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Flecha, R. (1991). El efecto desnivelador. Cómo el modelo actual de crecimiento de la teoría y práctica educativas está generando analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 294, 179–194. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre294/re29409.pdf?documentId=0901e72b813577d6>
- Flecha, R., Padrós, M., & Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización Y Gestión Educativa*, 5(May 2015), 4–8. Retrieved from [http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES - TRANSFORMAR LA EDUCACION.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS_Y_LIBROS/COMPENSATORIA/COMUNIDADES - TRANSFORMAR LA EDUCACION.pdf)
- García-Bacete, F.-J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia Y Aprendizaje*, 26(4), 425–437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>

- Huerta, L. A., & González, M. (2004). Cyber and home school charter schools: How states are defining new forms of public schooling. ... *Education Policy Research Unit, Arizona State ...*, 1–43. Retrieved from http://www.ncspe.org/publications_files/Paper85.pdf
- Lines, P. (2000). Homeschooling Comes of Age. *The Public Interest*, (ProQuest), 74–85.
- Llorent Bedmar, V. (2004). Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea. El cheque escolar y la escuela en casa. *Revista de Educación*, 335, 247–272.
- López Barrero, R. (2010). Familia vs. escuela. *Pedagogía Magna*, 5, 154–159.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública* (2014th ed.). Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). Family and Community Involvement in Schools: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 567–587. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00236.x>
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos*. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- Parella, S., & Solé, C. (2004). “Nuevas” expresiones de la maternidad. Las madres con carreras profesionales “exitosas,” 4, 67–89.
- Payà Rico, A., & Tormo Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21)(december), 227–248.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela* (2015th ed.). Barcelona: Penguin Random House.
- Puyana Villamizar, Y., & Mosquera Rosero, C. (2005). Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 3(2), 21.
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Fòrum de Recerca*, 35, 29–39. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22317>
- Sandall, J. (2014). Educación prenatal grupal o individual para el parto , la maternidad / paternidad o ambos Educación prenatal grupal o individual para el parto , la maternidad / paternidad o ambos Gagnon AJ , Sandall J, (January 2012).
- Soberanes Díez, J. M., & Trejo Osornio, L. A. (2011). Educación escolarizada. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 25, 353–365.
- Torio, S., Peña, J. V., Rodríguez, M. D. C., Fernández, C. M., & Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar : “ Construir lo cotidiano . Un programa. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85–108.
- Trilla, J., & Cano, E. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó. Retrieved from <https://es.slideshare.net/FernandoSantanderHernandez/trilla-j-el-legado-pedagogico-del-siglo-xx-para-la-escuela-del-siglo-xxi>
- Valls, R., Flecha, R., Heras i Trias, P., & Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació. (2008). *Comunidades de aprendizaje una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. Universitat de Barcelona. Retrieved from <http://www.tesisred.net/handle/10803/2929>

Velasco, J. C. (2006). La noción republicana de ciudadanía y la diversidad cultural *, 33, 191–206.

Ventura, R. (2002). Nuevas familias, nuevas maternidades. *Matronas Profesión*, 9, 10–16.

Anexo I: FICHA TÉCNICA DE LAS ENTREVISTAS

Ficha técnica de las entrevistas								
Fecha	Nº	Género	Edad	Formación	Dedicación	Padre/Madre de alumno	Equipo Docente/Directivo	Duración entrevista
12/04/2017	E1	M	53	Licenciada en magisterio infantil, psicopedagogía, Máster en Psicopedagogía	Directora de escuela y maestra		X	0'43"12'''
18/04/2017	E2	M	37	Licenciada en derecho, graduada en educación social	Actualmente sin trabajo	X		0'53"27'''
19/04/2017	E3	M	38	Licenciada en pedagogía, Máster en Educación para la Ciudadanía y Valores, Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias	Pedagoga <i>freelance</i> en servicios de acompañamiento y ayuda a la familia y crianza	X		1'13"09'''
26/04/2017	E4	M		Licenciada en psicología, Grado de Maestra de Educación Infantil	Secretaria Equipo Directivo escuela y maestra	X	X	0'47"34'''
27/04/2017	E5	M	53	Licenciada en magisterio infantil, psicopedagogía, Máster en Psicopedagogía	Directora de escuela		X	0'58"22'''
28/04/2017	E6	M	29	Magisterio Infantil	Maestra		X	0'49"40'''
03/05/2017	E7	H	42	Licenciado en arquitectura	Arquitecto de obras públicas	X		1'00"37'''

Anexo II: GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Preguntas realizadas a las personas entrevistadas

Generales:

- ¿Qué año naciste?
- ¿Qué estudios has completado?
- ¿Cuál es tu dedicación laboral?

Proceso de matriculación:

- ¿Cómo has vivido el proceso de matriculación?
- ¿Qué dificultades te has encontrado a lo largo de éste?
- ¿Cómo ves los trámites que hay que seguir?
- ¿Cómo has obtenido la información acerca de los distintos centros escolares?
- ¿Cómo conociste la escuela 30 Passos?
- ¿Cómo describirías la variedad de centros escolares?
- ¿Qué fue lo que te hizo decidir por un centro concreto?
- ¿Pudiste entrar en el centro seleccionado como primera opción?
- ¿Hiciste algo para influir/cambiar el resultado de la asignación de centro?
- ¿Aquello que hiciste fue a nivel individual o colectivo?
- ¿Existe algún colectivo que junte las demandas que puedan tener los familiares a lo largo del proceso de matriculación?
- ¿Crees que el Consorci d'Educació de Barcelona tiene en cuenta las posibles demandas de los familiares?
- ¿Podría hacerse algo para mejorar o facilitar los trámites de la matriculación?

Relación entre familia y escuela (RFE):

- ¿Cómo describes tu relación con las personas de 30 Passos?
- ¿Son fáciles los encuentros informales entre familiares y/o equipo docente?
- ¿Hay alguna estructura formal que organice la RFE?
- ¿Quién puede participar en la RFE? ¿Cómo puede hacerlo?
- ¿Cuál es tu nivel de participación en la RFE? ¿En qué ámbitos?
- ¿Hay algún motivo por el que participes (no participes) en la RFE?

- ¿Cómo valoras la RFE?
- ¿Crees que los docentes/familiares se sienten cómodos al relacionarse?
- ¿Cómo te sientes al poder involucrarte en el crecimiento de la escuela?
- ¿Crees que mejora o que se hace posible algo gracias a la RFE? ¿Quién o qué podría salir beneficiado?
- ¿Crees que hay algún riesgo por el hecho de establecer la RFE? ¿Quién o qué podría salir perjudicado?
- ¿Ha cambiado en alguna medida tu experiencia del proceso de escolarización el hecho de que exista una RFE en 30 Passos?

Anexo III: BAREMO DE PUNTOS EN LOS CRITERIOS DE PRIORIDAD PARA LA ASIGNACIÓN DE PLAZAS EN CENTROS

CRITERIOS DE PRIORIDAD		
Criterios generales		
Nº	Descripción	Ba-remo (pts)
1	Hermanos escolarizados en el centro o padres que trabajen en el mismo	40
2	Domicilio habitual dentro del área de influencia del centro	30
3	Lugar de trabajo presentado como domicilio habitual dentro del área de influencia	20
4	En Barcelona, cuando el domicilio está en el distrito municipal	15
5	En Barcelona, cuando el domicilio está en el mismo municipio	10
6	Los padres reciben renda mínima de inserción	10
7	Discapacidad de padre, madre o hermanos	10
Criterios complementarios		
1	Familias numerosas o monoparentales	15
2	Enfermedad crónica que afecte sistema digestivo, endocrino, metabólico, o celíaco	10
3	Padres o hermanos escolarizados anteriormente en el centro (BUP, EGB, COU,etc)	5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (2016) *Barcelona*, num. 7073 - 7.9 pag. 1-51

Annexo IV. GRÁFICO DE OFERTA-DEMANDA DE PLAZAS ESCOLARES EN CENTROS SUFRAGADOS CON FONDOS PÚBLICOS DE LA CIUDAD DE BARCELONA (2016)

Centros de titularidad privada					Centros de titularidad pública				
Barrio	Nº Centros	Oferta de plazas	Demanda de plazas	Total		Nº Centros	Oferta de plazas	Demanda de plazas	Total
Ciutat Vella	11	275	194	81	Ciutat Vella	16	364	326	38
Eixample	48	1200	958	242	Eixample	31	773	859	-86
Sants-Montjuic	20	500	439	61	Sants-Montjuic	27	647	605	42
Les Corts	23	575	503	72	Les Corts	13	325	316	9
Sarrià Sant-Gervasi	75	1875	1570	305	Sarrià Sant-Gervasi	11	274	233	41
Gràcia	21	525	450	75	Gràcia	21	523	566	-43
Horta-Guinardó	31	775	673	102	Horta-Guinardó	27	660	616	44
Nou Barris	21	525	454	71	Nou Barris	28	684	595	89
San Andreu	23	575	523	52	San Andreu	32	791	795	-4
Sant Martí	29	725	642	83	Sant Martí	55	1352	1282	70
Total	302	7550	6406	1144	Total	261	6393	6193	200

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el blog *Famílies Sense Plaça*, consultado a 4/5/2017 en: <https://www.facebook.com/1119046088162460/photos/a.1121237144610021.1073741828.1119046088162460/1135245799875822/?type=3&theater>