



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/05/2014

Fecha de aceptación 03/08/2014

PADRES Y MAESTROS HACIA EL DIÁLOGO. UNA PERSPECTIVA INGLESA

Parents and Teachers towards dialogue. An English perspective



Carol Vincent
University of London
E-mail: C.Vincent@ioe.ac.uk,

Resumen:

El artículo presenta un mapa de tres investigaciones recientes de la autora sobre las relaciones entre maestros y padres en el contexto educativo inglés. En primer lugar, presenta un estudio que describe cómo las relaciones entre clase, género y raza inciden en la implicación de las familias en la formación y el rendimiento escolar de sus hijos. En segundo lugar, describe los diferentes roles que los padres asumen en relación con la escuela y argumenta una propuesta para fomentar el diálogo entre ambos. En tercer y último lugar, se expone el ejemplo de una escuela inglesa en la que se están llevando a cabo acciones exitosas que contribuyen a aumentar el espacio de diálogo entre maestros y padres mediante la experiencia de la "tutorización vertical". El texto combina la descripción con las reflexiones de personas que participaron en los estudios, lo que brinda una oportunidad de conocer, desde el testimonio original, las diferentes percepciones acerca del contexto educativo y los vínculos entre sus agentes.

Palabras clave: Relaciones escuela-familia, voz parental, clase media afroamericana, tutorización vertical

Abstract:

The article outlines three recent researches performed by the author about teacher-parent relationships in the English educational context. First of all, it presents a study focused on how class, gender and race intersect with families' engagement in their child's training and school performance. Afterwards, it describes the various roles parents actually perform in relation to school and argues a proposal fostering dialogue between teachers and parents. Finally, it explains the successful example of an English school where actions contributing to improve dialogue between parents and teachers are being applied by means of "vertical tutoring". The paper combines the study description with the reflections of respondents to the studies, thus providing a valuable chance to discover, from the original testimony, different perceptions on the educational context and the connections between its participants.

Key words: School-family relationship, parental voice, black middle class, vertical tutoring

1. Introducción

A finales del siglo veinte y a comienzos del veintiuno, las responsabilidades paternas aumentaron de forma notable. En los países occidentales más desarrollados, el cuidado de los hijos, especialmente el maternal, se ha convertido en algo más significativo que simplemente dar comida, cobijo, y amor. La cultura de la educación de los hijos que predomina actualmente es, por lo menos en parte, producto de una ortodoxia neoliberal que, en términos generales, denota una expansión de las relaciones de mercado en todos los aspectos de la vida. La ideología neoliberal valora el individuo emprendedor, que ejerce una libertad de elección, mientras sitúa a las personas como responsables activas de labrarse su futuro, aunque dentro de los límites de los sistemas de mercado. No sólo eso. La ortodoxia neoliberal de la "responsabilización" posiciona a las personas como responsables individuales de desarrollar su biografía y su trayectoria vital con éxito (Beck 1992). Por extensión, esa ortodoxia posiciona a los progenitores como los responsables de las oportunidades y/o constreñimientos de la trayectoria vital de sus hijos/as, que se dan a través de las diferentes prácticas de crianza. Esta convicción es patente en Inglaterra en la política centrada en los comportamientos de los padres, lo que Frank Furedi (2010, 2011) denomina "determinismo parental", la creencia de que cada acto parental tiene consecuencias notables para el futuro del niño (véase, por ejemplo, Allen 2011). Ello hizo que se centrara la atención en la intervención precoz y en educar a los padres en el cuidado mediante, por ejemplo, clases parentales (acaba de empezar el tercer año de una prueba piloto de clases parentales universales, denominada CANparent, en tres distritos ingleses). Está claro que los comportamientos parentales son fundamentales para forjar las experiencias y el desarrollo del niño, pero, en el contexto en el que estos comportamientos se producen, existe un riesgo de que se ignoren las condiciones materiales de la educación de los hijos debido a las políticas que se aplican. El mensaje es que el cuidado "correcto" es una tarea sencilla -según Raemakers y Suissa (2011), consiste en aplicar una serie de comportamientos y técnicas de educación de los hijos- y fácil de conseguir, sin importar los cambios evidentes en las condiciones de alojamiento, empleo y sueldo en el país.

Hay una oferta cada vez mayor de asesoramiento sobre el cuidado de los hijos, ya sea por parte de "expertos" o de otros padres, desde cualquier medio, especialmente las redes sociales (como por ejemplo la web mumsnet, véase Jensen 2013). Según he argumentado en otros textos (Vincent 2012), la tendencia en el asesoramiento sobre el cuidado de los hijos, dirigido especialmente a madres, pone el énfasis en una "mirada" clara y específica centrada en el niño como individuo y en el desarrollo de sus habilidades sociales, culturales, intelectuales, físicas y emocionales. Dicha tendencia ha recibido varios nombres: *intensive mothering* (Hays 1996), *intentional parenting* (Arendell 2001) o *concerted cultivation* (Lareau 2003). Este enfoque pretende modelar y ayudar en el desarrollo del niño con tranquilidad y contemplando todos los aspectos, para que se convierta en un buen sujeto social y educativo. El hogar pasa a ser un espacio pedagógico, como lo demuestra el aumento considerable de la tutorización en casa¹ y de la disponibilidad de las actividades extraescolares de aprovechamiento (teatro, deporte, música, etc.) (Vincent y Ball 2007, Vincent *et al.* 2013). Este énfasis (en los enfoques personal, intensivo e intencional en la educación de los hijos) se infunde con comportamientos, valores, acciones y disposiciones clasificados. La clasificación es omnipresente en el cuidado, aunque no es muy habitual que ello se diga abiertamente; es lo que Savage describe como "la cualidad del discurso de clasificación de estar en todas y en ninguna parte" (Savage 2005, en Dicks 2008: 440).

¹ Véase la investigación de Sutton Trust, <http://www.suttontrust.com/news/news/londoners-most-likely-to-pay-for-extra-tuition-as-demand>

Como contrapunto a este contexto, en este artículo trataré las relaciones entre padres y maestros. En primer lugar, observaré la forma en que ciertas cuestiones como la clase social, la raza o el género posicionan a los padres y madres en relación con el sistema educativo. En segundo lugar, trataré el rol que los padres pueden desempeñar en la escuela, y argumentaré mi propuesta de apostar por un mayor diálogo entre padres y profesores. En la sección final, expondré una iniciativa que pretende aumentar el espacio de diálogo entre padres y maestros.

2. Clase, raza y género

En esta sección trataré algunos de los efectos que tienen la clase, la raza y el género en las acciones de los padres y la comprensión de su rol, y la visión de los educadores a ese respecto. Para ello, me basaré en dos de mis proyectos de investigación cualitativa: el primero, sobre la presencia de la "voz" parental (*Parental Voice*) en escuelas de secundaria, realizado con Jane Martin y Stewart Ranson; y el segundo, sobre las estrategias educativas de la clase media afroamericana (*Black middle classes project*), que llevamos a cabo con Stephen Ball, David Gillborn y Nicola Rollock.

En ambos proyectos, los resultados del trabajo de campo fueron obtenidos a través de entrevistas con progenitores. Para el proyecto de "Black middle class", se localizaron a los participantes a través de periódicos y revistas profesionales y redes sociales de profesiones liberales. Se pidió a todos los participantes que se definieran a ellos/as mismos/as como de origen afroamericano (Black Caribbean - origin), que trabajaran en una profesión liberal o posición de dirección y que tuvieran hijo/s entre 8 y 18 años. Se realizaron 77 entrevistas en profundidad con 62 progenitores de origen afroamericano de clase media (con algunos, más de una entrevista por el interés de la misma). Para el proyecto de la "voz parental", se realizaron 102 entrevistas semi-estructuradas con 76 progenitores de seis escuelas de primaria y dos de secundaria. Además de 20 entrevistas con profesores y 11 con padres "school governors" (miembros del consejo de gobierno de la escuela). Los progenitores entrevistados en el proyecto sobre "Black middle class" fueron invitados a hablar sobre la elección escolar, las relaciones con el centro educativo y sobre un amplio espectro de temas sobre la crianza y el sentido de la etnia y la clase social para ellos mismos. En el proyecto de la "voz parental", los progenitores respondieron cuestiones sobre las relaciones entre escuela y familias, su nivel de implicación en el centro y su capacidad de intervención en el mismo.

Junto con otros colegas, pensamos desde hace tiempo que en las relaciones parentales y las interacciones con las escuelas hay una fuerte división de clase, es decir que el ámbito de acción de las relaciones y su intensidad varían según la clase social de la familia (véase Reay 1998, Gillies 2006, Lareau 1989, 2003, Vincent 1996, Vincent 2000). Hay una tendencia a pensar que existe una división entre padres de clase trabajadora y de clase media, si bien en los estudios sobre fracción de clases y sobre la intersección entre etnicidad y clase (Archer 2010, Reay *et al.* 2011, Vincent *et al.* 2012) se ha empezado a poner en duda esta condición binaria.

Es posible que los padres de clase media que están o han estado en ocupaciones profesionales o de gestión, y que se han implicado en una educación intensa e intencional en los años primeros del niño, consideren que mandar a su hijo a una escuela, en concreto una escuela pública urbana, supone un riesgo: el riesgo de que el niño no desarrolle todo su potencial. Según apunta Reay,

“Las escuelas se ven cada vez más como inversiones de riesgo... Se convierten en el equivalente educativo de las acciones y las participaciones bursátiles. Y como en la bolsa, requieren vigilancia y un seguimiento atento para mantener su valor y asegurar unos beneficios” (Reay *et al.* 2011: 151).

En respuesta a eso, estos padres a menudo realizan un seguimiento y vigilancia exhaustivo del niño y de la escuela. James *et al.* (2010) bautizaron esta técnica como “gerencialismo parental” y tiene como fin eliminar la ambigüedad y el control de la experiencia educativa del niño. Lareau y Weininger (2008) identifican “recursos genéricos de clase” que utilizan los padres de clase media que son a la vez profesionales, quienes disponen de dichos recursos y los quieren utilizar en su relación con la escuela. Los “recursos genéricos de clase” incluyen una percepción por parte de los padres de tener el derecho de satisfacer las necesidades de los niños y la confianza para tratar con los profesionales, con la voluntad de llevar la problemática a las más altas esferas de autoridad si es necesario. En la investigación, con Stewart Ranson y Jane Martin del ejercicio de la “voz” parental en escuelas de secundaria, llegamos a la conclusión que los padres con un mayor grado de intervención (frecuente) en la vida escolar tenían más probabilidades de desempeñar roles profesionales o de gestión, y que tenían acceso a recursos económicos, sociales y culturales que habitualmente se asocian a la clase media profesional (véase Vincent 2001). Bautizamos este colectivo como “gestores de riesgo” que no accedían a dejar la educación en manos de la escuela y no dejaban ni el más mínimo margen al azar en lo concerniente a las perspectivas educativas de sus hijos. A pesar de tener una opinión generalmente positiva sobre la escuela de sus hijos, mostraban una confianza restringida o “dirigida” asumiendo que había que tener un contacto cercano; y a la vez establecían contacto y conversaciones con la escuela sobre una serie de cuestiones. La cita que se presenta a continuación corresponde a un padre que refleja esta opinión; utiliza un lenguaje confiado y directo para describir su interacción con los profesores.

De hecho fui yo quien comenzó las reuniones... No me parece que [mi hija] esté lo bastante exigida. De hecho me fijé en el volumen de deberes que le dan y en la diversidad de deberes [...] Y creo que también me di cuenta de que sus deberes no estaban corregidos. Había errores [...]. Parecía como si alguien solo se mirara los deberes por encima en lugar de corregirlos, y esas fueron las preocupaciones que les comenté. ... Y me encontré con que cuando volví a la escuela era como si mi hija se hubiera metido en problemas, lo que para mi fue una experiencia muy negativa la verdad... O sea que no me gusta demasiado. Así que una de las cosas que les dije a los maestros fue que nos veríamos... solo para hablar de cómo le va la escuela y de cómo trabaja, y de cómo le va con sus compañeras... y con los maestros. (Voice project: Kofi, padre africano negro, con negocio propio. Sus hijas estudian en una escuela de secundaria integrada, Londres. El subrayado es nuestro)

Otra madre describió su participación en reuniones educativas como una actividad normal y natural (y además especialmente atractiva). Prestar ayuda, y hacer un seguimiento, a la escuela es parte de lo que ella entiende por ser una “buena” madre.

Es algo que haces, quiero decir es o algo que hace o que no haces, o sea que he asistido a reuniones de preescolar, de la escuela infantil, de la escuela de primaria, y continuas... ¡Vas a todas las reuniones escolares! (Voice Project: Linda, madre blanca. Sus hijas estudian en una escuela de secundaria integrada, Londres)

De forma similar, en un proyecto con Stephen Ball, David Gillborn y Nicola Rollock que explora las estrategias educativas de las clases medias afroamericanas (de origen caribeño), detectamos que algunas de las personas consultadas adoptaban una posición focalizada en el seguimiento y estaban preparadas para intervenir. Denominamos a estos

padres como “los que están dispuestos a conseguir lo mejor”. Mantenían un alto nivel de vigilancia y estaban listos para salir en defensa de lo que entendían como de interés para sus hijos. Por ejemplo, Joan al final consiguió convencer a la escuela primaria de su hija para que avanzara un curso en lenguas y matemáticas:

Esa [experiencia] me enseñó una lección: tenía que luchar para la educación de mi hija. Si no lo hacía, se convertiría en una chica mediocre... El sistema le permitiría convertirse en mediocre porque eso es con lo que quieren lidiar (*Black middle classes project*: Joan, gestora educativa).

Cuando hablamos con ella, su hija tenía 17 años, y Joan comentó que: “sigo replanteándome y cuestionándome cosas”. La perspectiva de Joan se debía sobre todo a su preocupación por lo que percibía como baja expectativa de la maestra hacia los niños afroamericanos (existe un historial de fracaso escolar de la comunidad afroamericana en las escuelas británicas, véase Richardson 2007), lo que demuestra la importancia de buscar formas para cruzar el concepto de clase con el de raza y/o etnia para modelar las prioridades y acciones parentales. Las divisiones internas -fracciones de clase- en las clases sociales son también importantes, y es por eso que en este estudio apuntamos que no todas las personas consultadas (todas ellas se podrían clasificar como clase media por su ocupación) adoptaron una posición de control tan intensa. Nos referimos a una serie de respuestas obtenidas entre las personas de clase media afroamericana consultadas que mostraban una disparidad de opinión entre ellos respecto a las prácticas, estrategias, prioridades y acciones. Hay diferencias sutiles entre la posesión de capital y el deseo de utilizarlo, y en lo que identificamos como habitus familiar (diferencias en la disposición, de lo que los padres entendían como “correcto” y “natural” en la educación y lo prioritario para sus hijos). Sugerimos que el habitus establece las prioridades de los padres respecto a la educación de sus hijos, los mensajes conscientes e inconscientes que dan a sus hijos sobre esas prioridades, y el rol de la educación en este proceso (véase Bodovski 2010). La disposición familiar se “circunscribe a un espacio interno que hace que algunas posibilidades sean inconcebibles, otras improbables y, solo algunas, aceptables” (Reay 2004, 435). Como se ha mencionado anteriormente, estas diferencias se producen, aunque de un modo más sutil, tanto *dentro de* como *entre* subgrupos en las clases sociales.

A los padres que no tienen un inglés fluido, que quizás llevan poco tiempo en el país, y/o que hayan sido educados fuera del país en el que ahora viven, les cuesta más hacer un seguimiento eficaz de la educación de sus hijos, como se intuye en el siguiente ejemplo ilustrativo del proyecto que explora el ejercicio de la voz parental (véase también Bryne y De Tona 2012).

Quieren comprobar si conoces las habilidades y destrezas especiales de sus hijos, qué puede hacer cuando termine la escuela... Y todo lo que se les dice es “Sí, le va bien...” [La hija] no lee muy bien... [La madre] dice que ha hablado con los maestros sobre eso, y que su respuesta fue, bueno comparado con las otras chicas lo hace bastante bien, pero ellos no lo ven así. La madre dice que puesto que no hablamos muy bien la lengua, no podemos ir más allá. Es aún más difícil utilizar al niño [como intérprete] para que diga “bueno, mis padres creen que no leo ni escribo muy bien...” [Y los padres se preguntan] ¿Entonces es cosa de los padres? ¿Hasta que el padre no va a la escuela y dice “Quiero hacer algo más”, la escuela no hace nada al respecto? (*Voice Project*: Tayla y Emir, padres de habla turca, respuesta traducida. El padre regenta una tienda; la madre es ama de casa. Las hijas estudian en una escuela de secundaria integrada, Londres).

Estos padres no tenían otra opción que confiar en la escuela para la plena educación de su hija. Sin embargo, su confianza es “forzada”. Tienen dudas, pero no son relativas a la escuela. Su respuesta se podría definir como “de un silencio atronador” (Vincent y Martin

2000, Vincent 2000). Además, algunos padres de clase trabajadora y media pueden entender que el hogar y la escuela son esferas separadas, y ven al profesorado como expertos, una posición que describimos como “confianza dada” (Vincent y Martin 2002).

[La escuela] es buena, muy buena, no tenemos ninguna queja, porque mi hija viene, y le pregunto lo que hace hecho, y lo que no ha hecho, y dice que está muy bien, y que está contenta con los profesores. Así que no tenemos ninguna queja... Le dan deberes, termina sus deberes y recibe elogios y es feliz, y si ella es feliz, nosotros también. (*Voice Project*: Hakesh, padre de origen indio, parado; la madre es ama de casa. Las hijas estudian en una escuela integrada, Londres)

Nunca he sentido la necesidad de implicarme. Mando a las niñas a la escuela para que les eduquen y yo hago mi parte y espero que la escuela haga la suya, y de momento todo va perfectamente bien... no hay necesidad de que yo vaya allí cada cinco minutos, la verdad es que no la hay. (*Voice Project*: Rita, madre blanca, clase media. Las hijas estudian en una escuela integrada, Londres)

La clase y el género también pueden incidir en la actitud de los padres en relación con la escuela. Las madres siguen apareciendo como las que con más probabilidad serán las responsables de hacer de enlace con la escuela, y de los logros y progreso de su hijo. Son las escuelas primarias las que más específicamente requieren un nivel alto de compromiso y trabajo maternal, y por ello les exigen el rol de espectadoras, financiadoras, modistas o pasteleras, entre otros. Según Griffith y Smith (2005: 39), “en todas las variedades existentes, el discurso maternal tiene esto en común: requiere la subordinación del trabajo no remunerado de las mujeres... de cumplimentar con las necesidades indefinidas del desarrollo y la escolaridad de sus hijos”. A pesar de ello, en las familias acaudaladas, las madres pueden elegir no trabajar, pueden tener trabajos con un nivel de flexibilidad y autonomía que les permita cumplir con las obligaciones en la escuela, o pueden permitirse delegar su presencia en la escuela en otra persona, por ejemplo una niñera. Las que ocupan puestos de trabajo con poca autonomía quizás no gozan de tanta libertad, y por tanto pueden no ser vistas como “buenas madres” a ojos de las escuelas, donde hay una tendencia a relacionar la presencia parental con el interés. Una de las personas consultadas en el proyecto de clase media afroamericana, Femi, cuenta que, para combatir los estereotipos raciales, se esforzó para evidenciar su condición de “buena madre”. En este caso se cruzan los tres conceptos de clase, raza y género.

No voy a dejar que mi hija vaya a la escuela sin la ropa planchada y los zapatos relucientes. No conozco a nadie más en la escuela que lo haga... [Pero] de ninguna forma voy a aceptar que tenga un aspecto miserable porque no voy a permitir que la gente juzgue a mi hija [La entrevistadora pregunta, “Que la juzgue por qué?”]. Porque si eres negro, eres clase obrera, eres miserable, te da igual y eso es lo que serás toda tu vida [...] Existe una presión real para asegurarse de que todo [lo que lleva de almuerzo] sea saludable y correcto... No solo tiene que ser correcto y adecuado, sino que se tiene que ver que es adecuado [...] La [escuela tiene] normas sobre no aceptar patatas fritas... ni sándwiches de jamón ni cosas por el estilo, por lo que nos aseguramos de que lleve tres clases de sándwich diferentes en pan integral [se ríe], que lleve fruta, bueno, lo que toca, ya sabe. No hay nada que se pueda criticar, nada. Aunque sé que no se va a comer ni la mitad de lo que lleva... (*Black middle classes Project*: Femi, profesora universitaria)

En este caso, se pone en práctica y se exhibe el dinero para dar forma a un cuerpo social y maternal concreto, la madre responsable. La comida de los niños es motivo de preocupación pública, lo que condujo a la etiquetación explícita de la comida como “buena” o “mala” (véase Evans *et al.* 2010 para una visión global). Como respuesta a ello, la comida

de los niños, especialmente la que se ve en público como por ejemplo la fiambarrera, se ha convertido en ejemplo de “un cuento de moralidad” que protagonizan y cuentan las madres de clase media (Liechty 2003: 69), como parte de una producción de un “espacio de cultura de clase” (*ibid.*: 256). En el caso de Femi, su visión clasista de la necesidad de mostrar que es una madre responsable y respetable se cruza con la percepción de que, por su raza, es especialmente vulnerable a ser etiquetada como irresponsable y deshonesto.

3. Posibilidades parentales

En un estudio anterior (Vincent 1996), sugerí tres posiciones posibles que pueden adoptar los padres:

- Los padres como socios
- Los padres como consumidores
- Los padres como participantes

“*Los padres como socios*” es la retórica oficial que utilizan las escuelas y gobiernos ingleses para describir la relación entre familia y escuela. Sin embargo, esta etiqueta es problemática, porque el concepto de asociación implica igualdad entre los socios, aunque entiendo que el rol que más se asigna a los padres es el de “seguidor y aprendiz” (Vincent 1996). Las escuelas quieren padres que apoyen las acciones y decisiones de los maestros, que sean espectadores en los eventos escolares, y que además aprendan de la escuela (por ejemplo, sobre la mejor forma de ayudar en los deberes, o cómo fomentar un hábito lector temprano, etc.). Más allá de una difusión limitada de la información de la escuela a la familia, queda poco margen para la voz parental, el debate, la consulta o el diálogo.

Desde la década de los ochenta del siglo XX, el discurso político en Inglaterra se ha centrado en el rol de los padres como *consumidores* de educación, con la responsabilidad de tener conocimiento de causa para proporcionar al niño la educación apropiada. La elección parental es un discurso político global, aunque evidentemente toma un cariz diferente en el contexto de cada estado nación. En Inglaterra, el gobierno de coalición actual pretende ampliar la oferta en diversidad con la creación de “escuelas libres” y el aumento de escuelas con estatus de academia. El gobierno de coalición describe las escuelas libres y las academias como “escuelas independientes de financiación pública” que no tienen que seguir el *National Curriculum*. Sin embargo, a pesar de que hay cierta disponibilidad en diversidad, un padre o madre solo puede “expresar una preferencia” para una escuela concreta que puede no tenerse en cuenta (en 2014, el 69% de los alumnos de Londres obtuvo su plaza escolar en la primera escuela escogida), especialmente porque actualmente en algunas partes del país el número de solicitudes para acceder a la escuela es superior a las plazas disponibles. Dado que todas las escuelas se evalúan a nivel local y nacional a partir de los resultados de las pruebas (a 11 años en las escuelas de primaria y a 16 en las de secundaria), y reciben inspecciones por parte de Ofsted, el servicio nacional de inspección, se puede afirmar que la diversidad aparente en el sistema está muy controlada. En cualquier caso, desde la perspectiva de los padres, el acceso a una escuela concreta depende básicamente de dónde vive la familia; el criterio más habitual que utilizan para inscribir a su hijo mayor es el de la distancia entre escuela y hogar. La elección no tiene mucho que ver con la posibilidad de expresar su opinión, e incluso cuando la elección ha sido la correcta, ello no guarda relación alguna con la posibilidad de que los padres expresen su opinión en la escuela una vez el niño ha comenzado sus estudios.

El tercer rol, el de *padres como participantes*, que se define como que los padres puedan aportar una opinión individual y colectiva, parece casi inevitable. Por ese motivo, el *status quo* existente consiste en una implicación parental limitada, con algunos padres que correctamente expresan su opinión sobre su hijo, y otros que adoptan un rol más pasivo. Entonces, puede parecer que quizás los padres no quieren dar su opinión en las escuelas, y que las escuelas no necesitan las contribuciones paternas más allá de una implicación básica para con su hijo? Mi argumento para cambiar esta situación es doble. En primer lugar, la escuela necesita mantener una autoridad legítima y democrática con las familias que llevan sus hijos a la escuela si ello contribuye a obtener el apoyo necesario mínimo para que la escuela funcione correctamente. En segundo lugar, la educación es un servicio público fundamental, con una incidencia clave en las oportunidades vitales del niño. Por este motivo, se puede afirmar que las familias deben tener voz en la escuela (para más detalles, véase Vincent 2000).

Hay conexiones entre esta concepción del padre o madre como participante, la bibliografía reciente en política sobre coproducción (Boyle y Harris 2009; Boyle, Slay y Stephens 2010), y la idea de que los servicios públicos se pueden transformar mediante una focalización en la opinión y participación de los clientes². Actualmente existen una serie de “formas de entrada” posibles en las escuelas británicas para dar cabida a la lucha de las familias para tratar problemas educativos. Entre ellas, se encuentran los puestos de representante de los padres en los organismos de dirección escolar, grupos parentales de ámbito local, y foros de discusión de la escuela. Estos espacios tienen el potencial para permitir que las voces no profesionales puedan dar su opinión acerca de cuestiones educativas, aunque evidentemente son susceptibles a restricciones y limitaciones. A continuación describiré brevemente estos tres espacios, sus posibilidades y fragilidades.

Todas las escuelas públicas de Inglaterra tienen un equipo directivo, y los representantes de los padres los escoge la asociación de padres y madres de cada escuela. Sin embargo, una vez elegidos, estos representantes no actúan tanto como representantes de las familias, sino que más bien desempeñan su rol de padres y no el de representantes para el que han sido elegidos. En algunos casos, incluso, el director/a de la escuela recomienda a los representantes de los padres que no expongan cuestiones que otros padres les hayan planteado, aunque se les puede utilizar para recabar información en caso de que el director/a quiera la “opinión parental” sobre un tema concreto (Young, H. 2014). Los equipos directivos tienen la función de dar una dirección estratégica a la escuela, y de convocar reuniones con regularidad. Estas reuniones tienen una organización y un tono (duración, planificación, etc.) formales, y requieren que los integrantes, además de tener la confianza para hablar en estos escenarios, estén familiarizados con los procesos, prácticas y políticas educativas para participar de forma óptima. Eso comporta, por supuesto, unas implicaciones sobre quienes son los representantes activos en cuanto a clase social y etnia (Dean *et al.* 2007). En cualquier caso, solo unos pocos miembros entre la asociación de padres de cualquier escuela tienen posibilidades de ser representantes escolares, por lo que resulta una forma limitada para que los padres establezcan diálogo con la escuela.

En otros estudios (Vincent 2000) he hablado del potencial de los grupos parentales para incorporar voces laicas en el sistema educativo, y he defendido el potencial de estos

² Boyle y Harris (2009) definen la coproducción de la siguiente forma: “la coproducción significa que se prestan los servicios públicos en una relación recíproca y de igualdad entre los profesionales, los usuarios de los servicios, sus familias y sus vecinos. Cuando las actividades de coproducen de esta forma, tanto los servicios como los vecindarios se convierten en agentes del cambio mucho más eficaces.

grupos tanto en escuelas como centros concretos para desarrollar un debate colectivo sobre las prioridades y la organización de la educación en cualquier espacio. He utilizado los escritos de filósofos políticos para comprender cómo se puede generar debate y diálogo entre diferentes comunidades, cómo se limita la apelación al bien común en una sociedad heterogénea. Al fin y al cabo, en un contexto educativo, ¿en qué consiste el bien común? ¿Aprobar muchos exámenes? ¿Aprobar solo algunas asignaturas específicas? ¿Desarrollar habilidades y destrezas que no sean puramente las académicas? ¿Fomentar la confianza y la felicidad en los jóvenes? ¿Todas estas cuestiones o solo algunas? ¿Y cómo conseguimos estos objetivos? ¿Introduciendo el uniforme? ¿Con deportes competitivos? ¿Con una educación liberal clásica? ¿Con una relación maestro-alumno estricta o con estilos de pedagogía más relajados? Los ejemplos expuestos son muy variados, generales, pero espero que sirvan para transmitir mi perspectiva. Según Young (1996: 126), “cuando los participantes en un debate buscan la unidad, y apelan al bien común en el que se supone que todos dejan sus intereses y experiencias particulares, las intenciones de los privilegiados pueden dominar la definición de ese bien común”. Los grupos parentales en ciertos centros pueden ofrecer a los padres la posibilidad de encontrarse con otras personas con preocupaciones similares, para compartir experiencias y recoger las diferentes ideas para presentar a los gestores educativos. Estos grupos pueden organizarse en torno a la educación especial o la educación de grupos minoritarios concretos.

En *Including Parents* (2000), con Simon Warren estudiamos una organización diseñada para ofrecer ayuda a los padres de un barrio de Londres que tienen hijos con necesidades educativas especiales, un grupo que ofrece asistencia de formación en lenguas y matemáticas para las madres, un grupo de padres británicos afroamericanos, y un grupo que hace campaña contra los recortes en financiación. Llegamos a la conclusión que estos grupos tenían el potencial para incorporar voces laicas en áreas dominadas por profesionales, pero este proceso es a menudo frágil y nada seguro. Los grupos, igual que muchas organizaciones voluntarias, lucharon para mantener niveles de pertinencia, y la mayor parte del trabajo lo hizo un grupo reducido de personas. Encontramos casos de padres que sentían que su implicación en unos de esos grupos les había cambiado, y que les había inyectado una nueva confianza y determinación para participar en la esfera pública. Sin embargo, los sistemas en los que participaron no experimentaron cambio alguno, si bien en algunos casos se flexibilizaron para poder dar cabida a ciertas propuestas.

Algunas escuelas inglesas han creado foros parentales, grupos de discusión formados por padres que se reúnen con regularidad para tratar varias cuestiones relacionadas con la escuela. Aunque este modelo es poco común, los foros pueden convertirse en una forma de comunicación colectiva vital para los padres de una escuela. Las cuestiones de bienestar como por ejemplo las políticas sobre el uniforme o el comportamiento, los deberes o la comida escolar son de los más populares; se trata de temas en los que los padres se sienten con el derecho de opinar y que no creen que pongan en entredicho la profesionalidad docente. La cosa se complica cuando se tratan aspectos claramente más polémicos como la educación sexual. Los filósofos políticos que escriben sobre participación y debate democrático tienden a hacerlo con un aire bastante enrarecido que no profundiza en la incomodidad aguda que muchas personas sienten en situaciones de confrontación y desacuerdo. En una cultura de pasividad política pública como la nuestra, no estamos acostumbrados a expresar nuestra opinión sobre los demás en público. Los escritores (por ejemplo, Benhabib 1996) que se centran en el debate democrático arguyen que cuando se trabaja con grupos variados con historias, experiencias e ideas diferentes, el objetivo no tendría que ser el consenso completo, como dice Young más arriba, en referencia al “bien

común”, sino logros o acuerdos temporales, el desarrollo de una comprensión compartida. Bajo mi punto de vista, es más fácil escribir sobre este proceso que experimentarlo. Los foros parentales también tienden a la colonización, por parte de la misma escuela, en la que los altos cargos marcan los planes de futuro, y también por parte de los padres de clase media, que tienen confianza y facilidad de palabra en contextos públicos, y que además controlan el estilo relajado que se considera adecuado para estas situaciones.

Estos foros tienen un valioso potencial para los padres que quieran expresar su opinión sobre cuestiones educativas que vayan más allá de las que conciernen a sus hijos. Sin embargo, los foros también pueden conseguir atraer un reducido grupo de padres con recursos sociales y culturales que les permitan participar en tales reuniones y que están dispuestos a implicarse en la escuela de su hijo, que adoptan una posición como la de Linda, citada anteriormente, de que asistir a las reuniones escolares es una actividad “normal” y “natural” de la condición paternal.

Bajo mi punto de vista, se trata de padres que apuestan por ser gestores de riesgo, y que probablemente ya disponen de vías de diálogo con la escuela. Son los padres que consiguen que el maestro les dedique su tiempo y atención. En los demás casos, el mecanismo por el cual la mayoría de padres se implican con la escuela seguirán siendo las conversaciones individuales con los maestros en reuniones de padres, y en esos me voy a centrar a continuación.

Las conversaciones entre padres y maestros puedan parecer superficiales, lo que supone, dicho sea de paso, una frustración para las dos partes. Sin embargo, los cambios que se están llevando a cabo pueden dar como resultado una relación más dialógica entre ellos. Nos referimos a los que se centran específicamente en desarrollar conversaciones con padres que no disponen de recursos sociales y culturales para expresar su voz en la escuela. En este caso, el objetivo debería ser crear y mantener un diálogo de iguales entre todos, o por lo menos más, maestros y padres. Se trata de una coproducción individual, y no tanto de formas más colectivas y quizás potencialmente más transformadoras (Boyle, Slay y Stephens 2010), que en cualquier caso están expuestas a las limitaciones apuntadas anteriormente.

Las conversaciones entre maestros y alumnos han sido criticadas desde hace tiempo por su vaguedad y falta de profundidad a menos que sea para tratar problemas de comportamiento (McLure y Walker 2000). Dado que las escuelas han adoptado como estrategia habitual una postura de objetivos detallados, las conversaciones improvisadas y poco apropiadas que observaron McLure y Walker se han sustituido por referencias detalladas a los niveles del *National Curriculum* que se espera que los alumnos alcancen. A pesar de ello, creo que conocer los objetivos es algo importante pero insuficiente, puesto que ofrece una visión inadecuada y empobrecida del niño y de su vida escolar. No contempla, por ejemplo, la relación de los niños con sus maestros o compañeros, ni su actitud, entusiasta (o no), acerca del aprendizaje. Una vez los niños abandonan la atención de los primeros años, a los padres rara vez se les pregunta acerca de la vida familiar, intereses o entusiasmo de los niños. Esto no pretende ser una crítica a los docentes, sino más bien un apunte sobre la dificultad de encontrar un espacio, un lenguaje, y una razón para fomentar la conversación. Eso nos lleva a dos cuestiones interrelacionadas. Por una parte, la que implica encontrar un lenguaje, un vocabulario para un debate compartido. Por la otra, la del control profesional - pedagógico y curricular-, en contraposición a la opinión negativa existente sobre los padres y su comprensión de los niños (una consideración algo perversa si se observa en comparación con la “maternidad intensa” y la consiguiente “colonización pedagógica” del hogar y la infancia). Para los maestros, que ya se enfrentan a las exigencias del aula, de los objetivos y

de los inspectores de la escuela pública, hacer informes para los padres se convierte en un ejercicio minimalista, otra obligación a tachar de la lista. El rol de los padres en esas reuniones se limita a recibir la información en silencio y evitar hacer demasiados comentarios. Quizás los padres no sepan qué preguntar para obtener una información detallada, y los maestros no estén muy seguros de qué nivel de detalle deben proporcionar. Los padres pueden entender la evaluación de su hijo, especialmente en casos en los que el comportamiento se intuye como "difícil", como una crítica a su habilidad parental (Greene 2014: 103). Por otra parte, cualquier sondeo por parte de los padres puede recibir una respuesta profesional a la defensiva, lo que es, por otra parte, muy comprensible puesto que a menudo se percibe como una tendencia a la crítica a la escuela pública y al bajo nivel de confianza de la dirección en las acciones docentes. Los niños, especialmente los de escuela primaria o de los primeros años de secundaria cuando están presentes en este tipo de reuniones, tienden a hablar poco, y reciben las alabanzas o reproches de forma pasiva.

El rol del silencio de padres y de alumnos es el tema en el que Stuart Greene centra un estudio sobre padres afroamericanos de clase baja en una escuela de primaria de los Estados Unidos. Según observa Greene, los maestros tienen "el derecho a hablar" mientras que "la denegación del derecho a hablar a padres y familias pone de manifiesto la desigualdad en las relaciones de poder que tratan a los padres y a las familias como forasteros" (2014 p. 102). Y continúa afirmando que,

Schultz (2009) describe la lógica del silencio como una estrategia productiva que los alumnos utilizan para protegerse en conversaciones sensibles que les pueden exponer a la crítica o que pueden poner en peligro el sentido de identidad que quieren proyectar. La idea relevante que apunta Schultz sobre la implicación de los padres es que sería un error interpretar el silencio como una falta de atención, interés, conocimiento o [una muestra de] desinterés [...] Esto son categorías sociales familiares que dan una explicación sobre por qué los padres pueden no responder, pero que esconden por qué el silencio opera en un contexto socio-político que ha excluido a los padres de color (2014: 103).

El libro de Greene trata sobre cómo la intersección entre raza y clase moldea los patrones de implicación parentales y la comprensión del rol que deben ejercer en la educación de sus hijos. Los padres pueden interiorizar la experiencia y percepción de incomodidad o marginación por parte de la escuela de forma ligeramente diferente según su etnia y según pertenezcan a un grupo de clase obrera o de clase media (además, según apunté en otros estudios (Vincent 2000), incluso los padres de clase media-alta no siempre piensan que las escuelas sean accesibles). A pesar de ello, creo que la observación de Greene de que el silencio denota una falta de conocimiento e interés es muy pertinente para muchas reuniones entre padres y maestros, y es un argumento más para apoyar la opinión que he expresado anteriormente de que la falta de presencia parental en las escuelas primarias denota una falta de interés y de apoyo. Además de por el simple hecho del encuentro, que para algunos padres puede representar una situación tensa, el contexto de las reuniones entre padres y maestros a menudo es insatisfactorio. Las reuniones se hacen con prisas, normalmente en espacios públicos, y suelen ir precedidas, especialmente en las escuelas de secundaria, de una larga espera y con la sensación, por parte tanto de padres como de profesores, de estar encima de una cinta transportadora.

Así pues, como respuesta, propongo que se realicen reuniones entre padres y maestros más largas, más frecuentes, y con más espacio para el diálogo, que no sean solo para dar un informe de los resultados más recientes del niño, sino que se centren por completo en el niño como compañero, como alumno y como aprendiz, en el entorno familiar y en la clase. Sugiero que las reuniones no estigmaticen a los padres como un problema, o

como receptores pasivos de los consejos de la escuela, sino como una fuente fundamental de conocimiento y comprensión del niño. Al desarrollar una relación más estrecha entre la familia y la escuela, se reconoce al niño como parte de una familia y de una comunidad local además de como alumno, y se reconoce también que la vida fuera de la clase influye en su rendimiento como alumno. De forma análoga, Greene (2014) apunta que el diálogo es vital para que padres y maestros permitan cruzar los límites entre los dos grupos.

El diálogo es un recurso para trabajar en pro de desarrollar una comprensión y empatía compartidas (Greene 2001); es decir, la capacidad de entender la visión del mundo de la otra persona, de sentirse identificado con esta perspectiva y de comprender las razones por las que las personas adoptan esa forma de ver el mundo. (2004: 92)

Obviamente, una focalización como esta en el diálogo entre el hogar y la escuela requiere espacio, energía y compromiso por parte de padres y maestros. Exige una gestión de la escuela que dé prioridad a establecer estas relaciones. Requiere un cambio en el pensamiento acerca de las relaciones entre hogar y escuela. Requiere, además, el desarrollo profesional de los maestros, que les anime a fomentar que los padres les trasladen su punto de vista, preguntas y preocupaciones.

En el último apartado, quiero tratar un caso práctico en el que algunas escuelas y maestros están impulsando un cambio para ofrecer reuniones con los padres más largas e interactivas.

4. Brooke High School

Es una escuela de secundaria integrada de una gran ciudad de Inglaterra, con alumnos de entre 11 y 18 años. Se trata de una escuela con un exceso de matriculación y la reputación de tener una orientación académica. El perfil social de su alumnado es relativamente alto: en 2013, por ejemplo, el porcentaje de alumnos con derecho a solicitar comida gratis (medida que se utiliza como indicador aproximado de pobreza) fue del 28%, muy por debajo de la media del país para ese año.

En Brooke High School se ha introducido recientemente la "tutorización vertical" (TV) principalmente como medida para mejorar la atención personalizada en la escuela, en otras palabras para mejorar la mezcla entre alumnos pequeños y mayores y para fomentar que los estudiantes desarrollen un sentido de pertinencia a una comunidad más pequeña que los más de 1000 estudiantes de los que se compone la escuela. Así pues, la razón primaria para incorporar la TV no fue la de mejorar las relaciones entre padres y maestros. Aún así, los partidarios de la TV lo mencionan como una de sus ventajas (véase <http://www.verticaltutoring.org>).

La "tutorización vertical" es un método de organización de escuelas, para que los grupos tutoriales de niños tengan integrantes de todos los cursos. Los niños se reúnen en grupos tutoriales normalmente una o dos veces al día para el registro; en estos grupos no se imparte docencia. Es habitual que a partir de ahí los grupos se organicen en casas o *colleges*.

Sin embargo, merece la pena apuntar que es el maestro quien asume el rol principal en la organización de las actividades de estos grupos. Los niños de Brooke High School se reúnen en grupos tutoriales una vez al día durante 30 minutos. Las sesiones se utilizan para difundir información y organizar actividades de recaudación de fondos, competiciones deportivas, etc. Las edades de los niños que forman parte de estos grupos van de los 11 a los

16 años, mientras que los alumnos de los grupos mayores (entre 16 y 18) proporcionan liderazgo estudiantil.

El sistema también permite realizar reuniones de padres más largas. El número de participantes de los grupos tutoriales tradicionales está entre 25 y 30 niños de la misma edad. Muchas escuelas programan una única reunión al año de los padres con el tutor, quien les proporciona una visión general del progreso académico de su hijo. Esto se traduce en reuniones de unos 10 minutos por familia. En el sistema de TV, los tutores solo tienen que verse con las familias de tres o cuatro estudiantes de un curso concreto. La escuela cierra cinco veces al año (una sesión para cada una de los cinco cursos, con lo que se cubren los alumnos de entre 11 y 16 años) durante las dos primeras horas del horario escolar. Esto permite que el tutor se vea con tres o cuatro alumnos de cualquier curso y que tenga reuniones de hasta 30 minutos con cada familia. Se hizo formación en la escuela para todo el personal, conducida por los miembros del equipo de dirección y que incluía incorporar los juegos de rol en las reuniones con los padres, incluso con obligaciones como mirarse a los ojos. El equipo de dirección también proporcionó apuntes para cada grupo de curso, con la intención de formular a los padres y alumnos preguntas adaptadas a la edad de ese curso. Las reuniones se siguen produciendo solo una vez al año (dos en el caso de los alumnos más pequeños de primer año). El otro momento en el que se juntan los padres y maestros es en reuniones con profesores especialistas para cada curso, un tipo de reunión más tradicional que se materializa en entrevistas de unos 10 minutos con cada profesor de especialidad en la zona del hall de la escuela.

Obviamente, la TV no es una panacea. Mucho depende aún de cómo el personal y los padres se gestionan el tiempo. Pero por lo menos disponen de tiempo. Puesto que los tutores se mantienen en los grupos tutoriales a medida que los niños crecen, hay tiempo para forjar relaciones. El desarrollo de preparación profesional dirige la atención de los maestros a los detalles de los encuentros sociales (saludos, el uso de preguntas como invitación a que los padres y los alumnos hablen, etc.). A pesar de ello, eso no conducirá automáticamente a cambios fundamentales en la forma en que los maestros entienden y ven a los padres. Estos fragmentos de una entrevista con un miembro de la dirección, por ejemplo, muestran como el punto de vista y la opinión de los padres son más bienvenidos en unas ocasiones que en otras.

Se hizo una consulta a los padres antes de la introducción de la TV, y en esa reunión se produjeron algunos comentarios negativos por parte de los padres, que estaban muy preocupados por si las relaciones sociales de sus hijos en los grupos tutoriales existentes y organizados por curso se quebrarían en cuanto la escuela cambiara a grupos tutoriales con edades mezcladas. Reflexionando sobre una reunión que se produjo, un dirigente comentó lo siguiente:

Creo que lo más importante en una consulta es que si como padre no tienes una opinión sobre ello, si solo respondes con un, "bueno, esta escuela hará lo mejor que pueda", entonces no necesariamente te vas a implicar. Es por eso que cuando en el pasado hemos organizado consultas sobre cosas, la tendencia es que solo vengan las personas que no están contentas con ello.

En la misma conversación, pero ahora hablando sobre padres que no se presentan a las reuniones individuales con los maestros sobre el progreso de su hijo, comentó lo siguiente:

Evidentemente nos preocupamos cuando no podemos contactar con el padre o la madre porque eso obviamente crea alarmas, si no puedes ponerte en contacto. Quiero decir que normalmente, en el caso de los alumnos con más dificultades, a veces son sus padres los que no

vienen. [...] Exacto, creo que, bueno, va a sonar muy mal, la verdad, pero son gente que está menos interesada en la educación de sus hijos o son gente que simplemente piensa, están en la escuela, todo va bien. Creo que es por eso que no vienen. Y cuando hablas con ellos, muchos dicen: "Oh, ya he visto el informe, lo está haciendo bien".

En el primer fragmento, se ve a los padres que no van a las reuniones escolares como que confían completamente en que la escuela lo hace lo mejor que sabe. Se entiende que los que asisten lo hacen motivados por una insatisfacción con las propuestas. En cambio, cuando se trata de las reuniones individuales con los maestros, la posición se invierte. También se presenta a los que no asisten como que confían en la escuela ("Oh, ya he visto el informe, lo está haciendo bien"), pero su confianza es insuficiente, y además la actitud de estos padres también es insuficiente, están "menos interesados", se conforman con que sus hijos lo están "haciendo bien". Por lo que parece, los padres continúan andando por una cuerda floja entre implicarse demasiado y no implicarse lo suficiente.

5. Conclusión

Creo que es importante intentar crear y mantener un diálogo de iguales entre todos los, o por lo menos entre más, maestros y padres. Para incorporar lo que Young (1996:129) denomina "las condiciones para lo amistoso" en las relaciones entre el hogar y la escuela (cómo se les habla y qué trato reciben las personas). Es importante volver a articular la educación en materia de las relaciones sociales, e identificar cuándo son posibles los cambios a pequeña escala pero concretos. Las reuniones entre padres y maestros pueden parecer un terreno demasiado superficial para cambiar, pero siguen siendo el espacio más común de encuentro entre padres y maestros, y merece la pena tener en cuenta formas en las que se pueden desarrollar estas reuniones. Reorganizar la escuela alrededor de la tutorización es solo una posibilidad; seguramente lo importante es que maestros y padres se planteen qué es lo que puede funcionar mejor para su escuela en concreto. He argumentado que ahora mismo tenemos una situación de desigualdad en la que algunos padres solicitan y reciben el tiempo y atención del maestro, y otros, en cambio, rara vez hablan con el profesor. Así pues, que se produzca una relación más dialogada entre maestros y padres no depende tanto del deseo y la capacidad de un padre de analizar en detalle el futuro escolar de su hijo de forma independiente.

Como el ejemplo de Brooke High School demuestra con claridad, instituir reuniones más largas y discursivas entre padres y maestros no es una respuesta completa, fácil y directa en si misma. No obstante, una colaboración como esa muestra una forma diferente de abordar la relación entre la familia y la escuela, basada en la cooperación, y que pasa por encima y está en contra de la competición y el consumismo de un sistema de mercado neoliberal.

Referencias bibliográficas

Allen, G. (2011). *Early Intervention: The Next Steps. The Allen Report*. Londres: HMSO.

Archer, L. (2010). 'We raised it with the head...' the educational practices of minority ethnic middle class families, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (4), 449-469.

- Arendell, T. (2001). The new care work of middle class mothers, en K. Daly (ed) *Minding the time in family experience: emerging perspectives and issues*, Oxford: Elsevier.
- Benhabib, S. (1996). The democratic moment and the problems of difference, en S. Benhabib (ed.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: social class, race, and habitus, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (2), 139-156.
- Boyle, D. y Harris, M. (2009). *The Challenge of Co-production*. Londres: NESTA. Recuperado de www.nesta.org.uk/areas_of_work/public_services_lab/coproduction
- Boyle, D., Slay, J. y Stephens, L. (2010). *Public Services: Inside Out*. Londres: NESTA. Recuperado de www.nesta.org.uk/areas_of_work/public_services_lab/coproduction
- Byrne, B. y De Tona, C. (2012). 'Trying to find the extra choices': migrant parents and secondary school choice in Greater Manchester, *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 21-39.
- Dean, C., Dyson, A., Gallenough, F., Howes, A. y Raffo, C. (2007). *School governors and disadvantage*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Dicks, B. (2008). Performing the hidden injuries of class in coal-mining heritage, *Sociology*, 42 (3), 436-452.
- Evans, C. et al. (2010). SMART lunch box intervention to improve the food and nutrient content of children's packed lunches: UK wide cluster randomised controlled trial, *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64, 970-976.
- Furedi, F. (2010). Rescuing adult authority in the twenty first century. Publicado el 15 de febrero de 2010. Recuperado de <http://www.spiked-online.com/index.php/site/article/8182/>.
- Furedi, F. (2011). It's time to expel the 'experts' from family life. Recuperado de <http://www.familyandparenting.org/Parenting/Frank+Furedi>
- Gillies, V. (2006). *Marginalized Mothers: Exploring Working Class Experiences of Parenting*. Londres: Routledge.
- Greene, S. (2014). *Race, Community and Urban Schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Griffith, A. y Smith, D. (2005). *Mothering for Schooling*. Nueva York: Routledge.
- Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven: Yale University Press.
- James, D., Reay, D., Crozier, G., Beedell, P., Hollingworth, S., Jamieson, F. y Williams, K. (2010). Neoliberal policy and the meaning of counter-intuitive middle-class school choices. *Current Sociology*, 58 (4), 623-641.
- Jensen, T. (2013). 'Mumsnetiquette': online affect within parenting culture, en C. Maxwell y P. Aggleton (eds.) *Privilege, Affect and Agency*, Londres: Palgrave Macmillan.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage* Londres: Falmer Press.
- Lareau A. (2003). *Unequal Childhoods* Berkley: University of California Press.
- Lareau, A. y Weinberger, E. (2008). Class and the transition to adulthood, en Lareau, A. y Conley, D. (eds.) *Social Class: How Does It Work?* Nueva York: Russell Sage Foundation.

- Liechty, M. (2003). *Suitably Modern: Making middle class culture in a new consumer society*, Princeton: Princeton University Press.
- McLure M y Walker, B. (2000). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools, *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1), 5-25.
- Raemakers, S. y Suissa, J. (2011). *The Claims of Parenting*. London, Springer.
- Reay, D. (1998). *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*. Londres: UCL Press.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research, *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4), 431-444.
- Reay, D., Crozier, G. y James, D. (2011). *White Middle Class Identities and Urban Schooling*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Richardson, B. (2007). *Tell it like it is: How our schools fail Black children*. Londres: Bookmark Publications.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. Londres: Falmer.
- Vincent, C. (2000). *Including Parents?* Buckingham: Open University Press.
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency, *Journal of Educational Policy*, 16 (4), 347-364.
- Vincent, C. (2010). The Sociology of Mothering en, M. Apple, S. Ball and L. Gandin (eds.) *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Londres: Routledge.
- Vincent, C. (2012). *Parenting in the twentieth first century: responsibilities, risks and respect*. Lección doctoral. Institute of Education, University of London.
- Vincent, C. y Ball, S. (2007). 'Making up' the middle class child: families, activities and class dispositions, *Sociology*, 41 (6) 1061-1077.
- Vincent, C. y Martin, J. (2000). School-based parents' groups - a politics of voice and representation? *Journal of Education Policy*, 15 (5), 459-480.
- Vincent, C. y Martin, J. (2002). Class, culture and agency: researching parental voice, *Discourse*, 23 (1), 109-128.
- Vincent, C., Rollock, N. Ball, S. y Gillborn, D. (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black Middle Class parents and schooling, *British Journal of Sociology of Education* 33 (3), 337-354.
- Vincent, C., Rollock, N. Ball, S. y Gillborn, D. (2013). Raising Middle-class Black Children: Parenting Priorities, Actions and Strategies, *Sociology*, 47 (3), 427-442.
- Wall, G y Arnold, S. (2007). How involved is involved fathering? *Gender and Society*, 21 (4), 508-527.
- Young, I. M. (1996). Communication and the other: beyond deliberative democracy, en S. Benhabib (ed.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Young, H. (2014). *Ambiguous citizenship? Democratic practices and school governing bodies*. Tesis doctoral no publicada. Institute of Education, University of London.