

Les relacions entre l'escola i les famílies des d'una perspectiva democràtica: eixos d'anàlisi i propostes per a l'equitat

Jordi Collet-Sabé

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Espanya.
jordi.collet@uvic.cat



Rebut: 9/10/2017
Acceptat: 3/7/2018
Publicar: 30/1/2020

Resum

La pregunta sobre quanta desigualtat pot suportar la democràcia emmarca l'anàlisi que l'article fa dels vincles entre docents i famílies a les escoles catalanes des de la doble perspectiva de la democràcia i de l'equitat. Partint d'aquests dos eixos d'estudi es recullen, especialment de la literatura internacional, alguns dels resultats que assenyalen com els vincles entre docents i famílies encara tenen clars marges de millora, tant en relació amb la democràcia com amb l'equitat. Algunes d'aquestes anàlisis es refereixen a dimensions com ara el govern de l'escola, el grau d'inclusió de les diverses famílies, l'atenció a les desigualtats de partida, etc. A la part final de l'article s'hi proposa, a partir dels principis d'inclusió, equitat, empoderament i aprofundiment democràtic, repensar l'escola, les seves pràctiques i el seu govern, per tal de transformar-los, efectivament, en espais que generin experiències i aprenentatges, tal com proposen autors com Biesta o Edelstein, en, sobre i per a la democràcia en unes condicions d'equitat.

Paraules clau: relació entre progenitors i escola; democràcia; desigualtat; equitat; famílies; govern; empoderament

Resumen. *Las relaciones entre la escuela y las familias des de una perspectiva democrática: ejes de análisis y propuestas para la equidad*

La pregunta acerca de cuánta desigualdad puede soportar la democracia enmarca el análisis que el artículo hace de los vínculos entre docentes y familias en las escuelas catalanas desde la doble perspectiva de la democracia y de la equidad. Partiendo de estos dos ejes de estudio se recogen, especialmente de la literatura internacional, algunos de los resultados que señalan como los vínculos entre docentes y familias aún tienen claros márgenes de mejora, tanto en relación con la democracia como con la equidad. Algunos de estos análisis se refieren a dimensiones como el gobierno de la escuela, el grado de inclusión de las diversas familias, la atención a las desigualdades de partida, etc. En la parte final, el artículo propone, a partir de los principios de inclusión, equidad, empoderamiento y profundización democrática, repensar la escuela, sus prácticas y su gobierno, a fin de transformarlos, efectivamente, en espacios que generen experiencias y aprendizajes, tal como proponen autores como Biesta o Edelstein, en, sobre y para la democracia en unas condiciones de equidad.

Palabras clave: relación entre padres y escuela; democracia; desigualdad; equidad; familias; gobierno; empoderamiento

Abstract. *The family-school relationship from a democratic perspective: Lines of analysis and proposals for equity*

The question “How much inequality can a democratic society bear?” frames the analysis of the relationship between parents and schools from a democratic and egalitarian perspective. Based on these two lines of analysis and supported by the international literature, this paper shows that the relationship between parents and teachers can be improved in terms of both democracy and equity. Dimensions such as school governance, the inclusion of diverse families or attention to inequalities are analyzed. Finally, based on the principles of inclusion, equity, empowerment and democratic deepening, we propose rethinking the role of schools, their practices and their governance to transform them into spaces capable of constructing experiences and education in, about and for democracy in conditions of equity as proposed by authors such as Biesta or Edelstein.

Keywords: parent-school relationship; democracy; inequalities; equity; families; governance; empowerment

Sumari

- | | |
|--|--|
| <p>1. Introducció: Democràcia, desigualtat i participació avui</p> <p>2. Relacions entre l'escola i les famílies:
Una mirada crítica des de la perspectiva democràtica</p> <p>3. Com cal governar una escola perquè esdevingui democràtica i equitativa en relació amb la participació de totes les famílies i la comunitat?</p> | <p>4. Conclusió</p> <p>Referències bibliogràfiques</p> |
|--|--|

1. Introducció: Democràcia, desigualtat i participació avui¹

La pregunta sobre quanta desigualtat pot suportar la democràcia com a sistema polític és, a parer nostre, un dels interrogants clau dels nostres dies. Sens dubte, el tema de l'increment de les desigualtats i el desdibuixament consegüent de la democràcia en plutocràcia és un dels elements bàsics per comprendre molts dels fenòmens polítics que s'han viscut al llarg dels darrers anys arreu del món. No en va, autors de renom mundial com Piketty, Wilkinson i Pickett o Atkinson fa anys que alerten que l'equitat és la clau de volta sobre la qual s'assenta tot l'edifici de la democràcia (representativa). Si la democràcia perd la partida davant de la desigualtat, que margina progressivament la veu de la

1. Aquest article està basat en una primera versió del capítol de J. COLLET, «Democracy and participation of families and community in schools», a J. FEU i O. PRIETO-FLORES (eds.) (2018), *Democracy and education in the 21st century: The articulation of new democratic discourses and practices in education*, Bern, Peter Lang.

ciutadania, mina les condicions de vida de la majoria de la població, precaritzant les feines i la trajectòria vital d'un nombre ingent de persones i les deixa a mercè de les dinàmiques del mercat, quin futur té la democràcia? Les dades del World Values Survey de l'any 2016 no són gaire encoratjadores, ja que les persones de menys de 30 anys valoren la democràcia menys del que ho fan les persones adultes. I, a mesura que van passant els anys, la gent jove cada vegada valora menys el fet de viure en democràcia (Foa i Mounk, 2016). Com deixa palès Branko Milanovic en les anàlisis del seu *The inequality project* (2016), com menys serveix la democràcia per generar bones condicions de vida personal, familiar i col·lectiva, més suport entre la població té la idea d'una plutocràcia, d'un govern de les elits que és «strong and stable». Així, sembla clar que si l'actual democràcia representativa entén el progrés en termes de meritocràcia individual on acaben guanyant els «de sempre», en lloc de considerar-lo una aposta per la igualtat col·lectiva que dona veu a tothom, promou la redistribució, el reconeixement i la participació especialment dels més febles, vol dir que ja vivim en una plutocràcia (Fraser, 2012). És a dir, en un govern dels rics, dels poderosos, del famós 1% que ja acumula més del 50% de la riquesa mundial (Oxfam, 2016²). Atès aquest complex escenari, podem concloure que la pregunta sobre el binomi format per *democràcia i igualtat* és la clau de volta per entendre molts dels reptes del present. Vinculant aquesta anàlisi a l'educació, és rellevant veure com Dewey ja compartia aquesta perspectiva fa un segle, quan deia que «democracy is more than a form of government: it is above all an experience of life lived together, a way of life based on the equality of its members» (1978, p. 8).

D'acord amb el context exposat i amb els grans reptes que aquest filòsof, psicòleg i pedagog ens planteja, al present article ens volem interrogar pel rol de l'escola en aquest escenari. Des de Dewey (1916) som conscients del paper clau de totes les educacions, però notablement de l'escola, com a espai que hauria d'educar, com proposa Edelstein (2011), sobre, en i per a la democràcia de manera quotidiana, en unes condicions d'equitat. Si els infants i els/les joves, els docents i les famílies no coneixen, experimenten ni practiquen la democràcia en les seves múltiples facetes de treball col·lectiu: per assolir una finalitat compartida d'igualtat d'oportunitats real per a tots els membres de l'escola, de debat i confrontació d'idees, de gestió consensuada dels conflictes, d'implicació directa a través de delegats o representats en els afers col·lectius, etc., aquesta esdevé sinònim únicament d'un vot cada quatre anys. Però, malgrat aquesta evident centralitat de l'escola com un espai que ha de generar coneixements, experiències i aprenentatges sobre, en i per a la democràcia i l'equitat com a fonament per a una societat més justa, no sembla que aquest sigui el discurs central avui. Tal com exposen Clarke i Phelan (2015, p. 1):

Education has been captured by a “discursive duopoly” of instrumentalism, involving the pervasive view that the main purpose of education is to serve

2. <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_0.pdf>.

the needs of the economy, and consensualism, involving the valorization of agreement regarding this purpose.

Així, hi ha forts corrents a nivell mundial, emparats per organismes com ara el Banc Mundial o el creixent filantropocapitalisme (Ball, Junemann i Santori, 2017; Olmedo, 2017), que proposen uns centres educatius focalitzats en què els alumnes assoleixin resultats excel·lents als diferents testos i, amb això, obtinguin uns bons llocs als rànquings, cosa que promou una economia competitiva.

Per contra, hi ha escoles, docents, famílies, moviments i recerques que proposen el contrari: que precisament avui és més imprescindible que mai, per tot el que hem dit, que les escoles esdevinguin espais d'experiència d'igualtat i de democràcia. I no només això. Estem d'acord amb Fielding i Moss (2011, p. 167) quan proposen que les escoles esdevinguin espais per inventar, construir i implementar «equal and democratic pre-figurative practices», que no només reproduïxin dinàmiques ja existents, sinó que vagin més enllà i siguin capaces de produir noves «experiences of life lived together» (Dewey, 1978, p. 8) d'acord amb la realitat concreta de cada centre. Aquestes pràctiques democràtiques només poden donar-se a partir d'una acció escolar quotidiana que impliqui tots els membres de la comunitat educativa: infants, docents, famílies i societat. Precisament la recerca exposa que aquesta capacitat de l'escola d'esdevenir un lloc per practicar, aprendre i construir equitat i democràcia per a tothom només es pot fer des d'aquesta perspectiva que entrellaça infants, docents i famílies (Apple i Beane, 2007; Edelstein, 2011; Biesta, 2011; Collet i Tort, 2014; Feu, Simó, Serra i Canimas, 2016; Collet i Tort, 2017; Vincent, 2017; Prieto-Flores, Feu, Serra i Lázaro, 2018; Besalú, 2019). Però, alhora, la recerca també constata que per construir escoles democràtiques i equitatives no és pertinent qualsevol model de participació de famílies al centre educatiu.

2. Relacions entre l'escola i les famílies: Una mirada crítica des de la perspectiva democràtica

Compartim amb autors com ara Bernard Lahire (1995), Carol Vincent (2000) o Crozier i Davies (2007) que massa sovint la idea d'una escola oberta a la participació de les famílies ha estat pensada i practicada des de dos biaixos rellevants que, a parer nostre, han dificultat la construcció de centres realment democràtics i equitatius per a tothom. El primer biaix té a veure amb el fet d'entendre el mot *participació* només o fonamentalment des de paràmetres de classe mitjana autòctona i d'aquesta manera normativitzar i normalitzar «una» bona manera de participar a l'escola per part de famílies i, alhora, categoritzar com a «negatives» moltes altres formes practicades, sobretot, per famílies de classe treballadora i/o d'origen estranger. Tal com exposen Vincent i Ball (2007, p. 1062), la participació de les famílies i de la comunitat a l'escola és sempre «classed, gendered and raced», per tant, no podem partir d'un model

abstracte i genèric sobre aquesta qüestió. Si els docents ho fan, estan prenent com a universal *un* model concret de participació —el de les classes mitjanes autòctones— i d'aquesta manera invalidant moltes altres formes de participació que queden fora del que és «normal», positiu, esperat i tolerat. En paraules de Crozier i Davies (2007), cal estar atents a la perspectiva des de la qual l'escola analitza i jutja quines participacions de les famílies són legítimes i quines no són legítimes. Si els docents no es fan aquesta pregunta, el més probable és que totes aquelles famílies que no hi participen des de les formes, els llenguatges i les maneres de classe mitjana autòctona siguin vistes com a «hard to reach parents». És a dir, com aquelles que no s'interessen per l'educació (de la manera adequada), que no participen en les activitats del centre docent (bé), que no hi van (com i quan toca), que hi deleguen l'educació dels seus fills, etc. (Collet i Tort, 2014). I que són, per tant, un problema per al centre docent, i no part de la solució equitativa i democràtica.

El segon biaix té a veure amb totes aquelles aproximacions a la participació de les famílies a l'escola que obvien les relacions de poder. Així, creiem que investigadors com Driessen, Smit i Slegers (2005), Lee i Bowen (2006) o Hornby i Lafaele (2011), quan analitzen les dificultats i les barreres presents en els vincles entre docents i famílies, no tenen prou en compte aquest aspecte. Fent això, aquestes mirades «ingènues» obliden que la participació, com la democràcia i l'equitat, no tenen a veure amb essències identitàries abstractes, sinó amb marcs concrets de relacions. Uns marcs fonamentats en els vincles desiguals de poder dintre de l'àmbit acadèmic. Així, la pregunta «qui mana a l'escola?» sembla que desaparegui i s'oblida que: *a*) les relacions de poder entre docents i famílies són estructuralment desiguals al centre docent, ja que qui marca la manera com s'estructuren i es governen les participacions parentals és el professorat; *b*) hi ha famílies molt properes a la «cultura escolar» i d'altres que n'estan molt allunyades i que, sense una intervenció específica, no participen en els canals habituals del centre, *c*) si els docents no obren la porta a diferents participacions dels pares i les mares, n'hi ha molts que no poden exercir-la encara que vulguin (Collet, 2018).

Creiem, doncs, que la pregunta clau tant a l'hora d'analitzar el centre com de proposar com podria ser una escola democràtica i equitativa en relació amb la participació de totes les famílies és: «com es concep i es porta a terme el govern a l'escola?». A parer nostre, en funció de com es governi (a) l'escola, és possible que hi hagi una participació de les famílies democràtica i equitativa o no. Concretament, la manera com és portada en relació amb les famílies i l'alumnat, és a dir, *com* s'hi produeixen les relacions entre docents i famílies a nivell d'entrades i sortides del centre, de consell escolar, d'AMPA, de festes, de comissions de treball, de reunions d'inici de curs, d'entrevistes, de butlletí de notes, de pàgina web, de comunicació física i virtual, de les normes i els càstigs, etc. és la clau de volta analítica per respondre la pregunta de fins a quin punt l'escola és (o no) democràtica i equitativa, en aquest cas en relació amb les famílies. I alhora proporciona les preguntes i les dimensions clau a l'hora de construir centres docents més democràtics i equitatius.

3. Com cal governar una escola perquè esdevingui democràtica i equitativa en relació amb la participació de totes les famílies i la comunitat?

3.1. Com s'ha governat la participació de les famílies i la comunitat a l'escola fins ara?

Autores com Annette Lareau (2003), Diane Reay (2005), Carol Vincent (1996, 2000, 2012) o Gill Crozier i Jane Davies (2007) van tractar el tema de la participació de les mares i els pares al centre docent des de diverses perspectives. D'una banda, Lareau va exemplificar com algunes famílies i l'escola tenien el mateix model de socialització, amb els mateixos objectius, mètodes i maneres d'actuar. Així, les famílies de classe mitjana exerceixen una «concerted cultivation» (2003, p. 31) que encaixa perfectament amb el model de socialització acadèmica i, alhora, aquesta proximitat facilita una «participació còmplice» entre docents i unes mares i uns pares que comparteixen classe social i cultura. D'altra banda, per contra, moltes altres llars, que són de classe treballadora i/o d'origen estranger, viuen una distància entre les seves pràctiques de socialització («natural growth») i les acadèmiques («concerted cultivation»). Així mateix, se senten lluny dels estils de participació familiar propis de la «concerted cultivation» que l'escola ofereix i que considera naturals i universals. Així mateix, Vincent (1996, p. 44; 2000, p. 2) denuncia que l'escola proposa a les famílies dues formes de participació, com a consumidores i com a «supporters», que impliquen la intervenció de les mares i els pares «undertaking particular activities and practices suggested by the school as appropriate and useful tasks» (2000, p. 5). En tots dos casos, el model de participació que s'habilita per part del centre docent tanca i delimita què vol dir *participació parental* a uns determinats estils d'actuar que encaixen amb les classes mitjanes i que en deixen fora la resta de progenitors. Finalment, Crozier i Davies (2007) posen de relleu com totes les barreres a les intervencions parentals esmentades sovint són atribuïdes, en un clar exercici de violència simbòlica (Bourdieu, 1994), als dèficits dels progenitors que no són prou «bons pares/mares». Així, sovint les dificultats per assolir una gran participació de totes les llars a l'escola és presentada pels docents (i per les mares i els pares de classe mitjana autòctona) com un problema de les «altres famílies». Com deia Gilles Monceau (2011) a partir de les recerques que va realitzar en centres de les *banlieues* de París, fins i tot en institucions educatives amb molta diversitat, aquells pares i mares que intervenen en els òrgans de representació familiar i que participen en els canals habituals d'aquests pertanyen a les classes mitjanes autòctones («les famílies»). D'acord amb aquesta dinàmica, «les altres» famílies (de classe treballadora i/o d'origen estranger) i els seus dèficits lingüístics, les incapacitats de comprensió de la lògica acadèmica i el desconeixement de les formes pedagògiques, són considerades les causants de la seva «no participació a l'escola». Aquesta mirada que situa els dèficits parentals de «les altres famílies» com la causa i la barrera de la no participació escolar, a més de ser moralment injusta, oblida els elements estructurals que tanquen, condicionen i delimiten què vol dir (no) participar-hi i quines són les participacions que (no) són

correctes a la institució docent (Rollock, Gilborn, Vincent i Ball, 2015). És a dir, la realitat és que el centre educatiu, governat per professors de classe mitjana autòctona conjuntament amb «les famílies» amb qui comparteixen *habitus*, dona per descomptat que hi ha *un* bon model de participació parental. I amb aquest moviment allunya i desacredita les altres maneres de ser, d'estar i de relacionar-se amb el món acadèmic. El resultat final és que són les «altres famílies», amb unes formes de participació i vinculació amb l'escola que no han estat incloses, reconegudes ni acceptades, les que esdevenen «hard to reach» (violència simbòlica).

Amb Feu et al. (2016) podem arribar a veure que també dins de les famílies de classe mitjana hi ha diferències significatives en referència a la relació que estableixen amb el centre docent. N'hi ha unes que, per capitals, coneixements i proximitat amb les formes i els llenguatges acadèmics, són molt properes a la participació escolar en totes les seves dimensions, mentre que d'altres, tot i que comparteixen classe social amb els docents i la institució, n'estan més allunyades. Per tant, també caldria matisar la idea massa simplista que hi ha «les altres famílies» i «les famílies», ja que dins de tots dos grups tenen llocs proximitats diverses en relació amb l'escola. De fet, aquest argument ens acostava a la idea (Feito, 2011; Feu et al., 2016) que fins i tot la participació de les famílies més properes a l'escola és, a Catalunya i Espanya i de manera majoritària, superficial. Dit altrament, malgrat les evidents desigualtats entre els dos tipus de llars, val a dir que fins i tot a aquells progenitors més propers a l'escola únicament els és permesa, en general, una participació bastant superficial. Això és, amb molt poques oportunitats, espais i atribucions que vagin més enllà d'expressar la seva opinió (Consell Escolar) o de muntar activitats perifèriques dins l'àmbit acadèmic (AMPA/AFA). Per tant, cal veure els dos vessants: un marc de joc escolar estructuralment poc democràtic que permet una participació molt superficial a les famílies i a l'alumnat, i, alhora, una gran desigualtat en aquesta participació superficial entre les diferents famílies (i l'alumnat). Enfront d'aquestes dinàmiques descrites, vegem ara unes altres perspectives que podrien contribuir a generar relacions més democràtiques i equitatives entre docents i famílies.

3.2. Pistes i propostes per governar l'escola i facilitar-hi participacions democràtiques i equitatives de totes les famílies i de la comunitat

Han estat moltes les propostes sobre com haurien de ser les relacions entre docents i famílies per tal que aquestes contribuïssin a crear una escola democràtica i equitativa. Cunningham i Davis (1985) van fer una primera aproximació per identificar i denunciar aquell tipus de relacions entre professionals docents, que són els experts, i les famílies, que són les ignorants, en què l'objectiu docent és donar receptes als progenitors perquè eduquin millor. Posteriorment, Davis i Meltzer (2007) reprenien la pregunta i proposaven el model de «participació» com a eina per tal que l'escola, a través del procés d'empoderament de *totes* les famílies com a agents educatius reconeguts, capaços i vàlids,

es vinculés horitzontalment a *totes*. En aquesta mateixa línia, Appleton i Minchcom (1991, p. 17) proposaven el model d'empoderament. Un model de relacions entre docents i famílies que promovia la capacitat d'influència i de control parental sobre el món escolar, i que posicionava les mares i els pares com a persones pertanyents a l'escola. En aquest model, el docent «is required to actively promote the parent's sense of control over decision making». L'any 1996, Naomi Dale proposà el «model negociador», en el qual es reconeix que tant les aportacions dels professionals com les de les famílies son valuoses i que cal un marc establert per tal de treballar conjuntament la diversitat de perspectives, expectatives, opinions i pràctiques. Com ja hem esmentat, Vincent (1996, 2000) proposa el model de «progenitors com a participants o de ciutadania», «as an exemplar of relations between citizens and State institutions» (2000, p. 7). En aquest model s'hi proposa que les famílies estiguin involucrades en el govern de l'escola, així com en l'educació dels propis fills i filles a través de mecanismes com ara els «parent governors, statutorily-based parents' groups or membership of local/national educational pressure groups».

Segons la nostra opinió, les aproximacions esmentades i moltes d'altres han contribuït enormement a subratllar la necessitat d'analitzar les relacions entre l'escola i les famílies alhora des de les perspectives de la democràcia, la diversitat i les desigualtats de classe social, gènere i ètnia, com també a assenyalar de quina manera l'escola construeix un model de *good parenting*, és a dir, un model normalitzat i legítim de vincle amb l'escola que, precisament pel fet d'esdevenir la norma(litat), no reconeix ni valoritza la resta de pautes que esdevenen *bad parenting* (Vincent, 2000, p. 129). Però creiem que fins i tot als models d'empoderament, de participació o de ciutadania presentats els manca la centralitat que, com a mínim a Catalunya, l'escola té com a institució. D'alguna manera, aquestes aproximacions situen l'escola com quelcom donat, que ja és com és, i més aviat fixen la seva mirada en les famílies i les seves relacions diverses i desiguals amb aquesta. Però l'escola, que és precisament el context institucional que produeix la categoria (no natural) de «pare/mare d'escola», creiem que es té poc en compte. Per això trobem a faltar l'anàlisi del rol de la institució escolar, dels docents i de la manera com s'hi governen les relacions amb les famílies a l'hora de pensar en propostes de millora en aquest àmbit (poder). Si no analitzem les relacions de poder en el marc de l'escola i no les tenim gaire en compte, creiem que no es poden generar propostes reals i transformadores cap a unes relacions més democràtiques i equitatives amb les famílies.

D'acord amb Foucault (2010), entenem el poder des d'una vessant productiva. És a dir, compartim amb Barry, Osborne i Rose (1996) o Ball (2013, 2017) que, en funció de com són concebudes i (micro)governades les persones i les institucions, s'acaba per produir una realitat acadèmica o una altra en aspectes com ara les identitats dels diferents actors, les relacions i les dinàmiques institucionals (més o menys democràtiques), les entrevistes i les reunions (més participatives o menys), etc. Per tant, la nostra proposta per tal de construir relacions entre docents i famílies més democràtiques i

equitatives no va encarada a aconseguir que les famílies «ho facin millor», sinó a transformar les relacions de poder dins de la institució que produeixen un tipus de vincle o un altre amb els progenitors. En termes de Tyack i Tobin (1994), podem dir que si no es modifica la gramàtica escolar profunda, és a dir, l'estructura de poders i la seva plasmació en una organització determinada dels espais, els temps i les relacions, és impossible de generar uns nous vincles més democràtics i equitatius amb les famílies, encara que hi hagi docents amb voluntat de fer-ho. Així, si no es transformen dimensions estructurals del govern de l'escola i de la «veritat escolar» sobre què són i què no són els progenitors en relació amb l'escola, què poden fer i què no, com són vistes pels mestres, com es governen, etc., no es pot avançar cap a una institució docent més democràtica i més inclusiva amb totes les famílies i tota la comunitat (Olmedo i Wilkins, 2017; Collet i Ball, 2019). En aquesta línia, proposem quatre criteris de govern de l'escola (relacions de poder) que, a parer nostre, haurien de ser centrals a l'hora de redefinir-la i de guiar el procés per construir institucions educatives més democràtiques i equitatives amb totes les mares i els pares: inclusió, equitat, empoderament i apromfundiment democràtic.

a) *Inclusió*. Ainscow, Booth i Dyson van proposar una sèrie de criteris per avaluar si una escola i una aula eren inclusives o no, en quina mesura n'eren i quines dimensions calia desenvolupar per seguir acostant-se a l'ideal de centre docent inclusiu. Segons els autors (2006, p. 25), «Inclusion, we believed, referred to [...] the *presence, participation and achievement* of all students», i per assolir-ho proposaven «restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in their locality because inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion». Tot plegat entenen que «inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect State». Així, el primer criteri de govern de l'escola que proposem és que tota institució docent ha d'assolir la presència, la participació i la implicació efectiva del *conjunt* de llars que conformen el centre. Per tant, en primer lloc, l'escola i les famílies han de treballar activament per tal de ser un reflex de totes les diversitats de la seva comunitat (social, ètnica, lingüística, religiosa, de capacitats, etc.), tot evitant de manera central la segregació de la xarxa escolar (*presència*). Una realitat, la de la segregació escolar, que ha estat analitzada a bastament en els processos que segueix i en els efectes que exerceix sobre els estudiants (Bonal [dir.], 2013; Benito et al., 2014; Collet, 2019), però menys en la seva dimensió de realitat antagonista d'una escola inclusiva, democràtica i equitativa. En segon lloc, és clau que, una vegada les diversitats familiars del territori estiguin incloses a l'escola, aquesta construeixi també una gran diversitat de canals, maneres i eines perquè hi puguin *participar*. Si les famílies són diverses, també han de ser diverses les possibilitats, les formes i les intensitats de participació per tal de respondre a les diferències familiars de classe social, de cultura, lingüístiques, de manera

de relacionar-se amb l'escola, etc. És a dir, el repte dels i les docents és governar la institució escolar per tal que els diversos models de llars quedin inclosos dins de la normalitat i la normativitat acadèmica i així esdevingui més democràtica i equitativa. En aquest sentit, doncs, totes les mares i tots els pares s'hi haurien de poder *implicar* efectivament de maneres diverses, que haurien d'esdevenir normals de manera concreta i habituals a cada escola, a través de la construcció per part dels docents i les famílies dels canals necessaris per tal que cadascuna pogués exercir amb plenitud i de maneres diverses la seva participació i vinculació amb l'escola (implicació democràtica i equitativa) (Fernández-González, 2016).

b) *Equitat*. El segon criteri de govern de l'escola, una vegada treballades de manera estructural la presència, la participació i la implicació efectiva de *totes* les famílies de la comunitat (democràcia), és l'equitat, ja que les diversitats de classe, ètnia, llengua, etc., en el moment que entren en un context acadèmic dominat pels llenguatges i les formes de la classe mitjana autòctona, esdevenen desigualtats, barreres i obstacles per a les «altres famílies». Parafrasejant Nancy Fraser (2012), si amb la presència, la participació i la implicació estem treballant el reconeixement de totes les llars, amb això no n'hi ha prou. Cal prestar atenció a la manera com les desigualtats afecten les possibilitats reals, pràctiques i quotidianes de participació (barreres). Les famílies desfavorides no només són diverses, sinó que són sobretot desiguals en recursos, oportunitats, expectatives, etc., i així són vistes i tractades per «les famílies» i pels docents (Lahire, 1995; Monceau, 2011; Collet et al., 2015; Wilkins, 2015). Per això cal que, a més de la presència, la participació i el vincle amb totes les famílies, es treballi per eliminar les barreres que produeixen les desigualtats i que socaven les possibilitats reals d'una participació democràtica de tots els pares i mares (Fraser, 2012). Aquestes desigualtats, aquestes barreres, tenen a veure amb diversos elements, com ara:

- El fet que l'escola, malgrat que sigui obligatòria, no és realment gratuïta (cal pagar-ne el material, les excursions, el menjador, la quota de l'AMPA, etc.), i això genera unes desigualtats en el moment que una part dels infants ha d'accedir a activitats, recursos o oportunitats educatives. Això implica que els docents han de governar l'escola pensant en *totes* les llars i en les seves realitats desiguals, especialment en les més desfavorides.
- El fet que moltes de les «altres famílies» siguin vistes i tractades com si no estiguessin interessades en l'educació dels seus fills, a participar a l'AMPA, a anar a les reunions o a les entrevistes de l'escola, etc. Cal que els docents i els diversos pares i mares facin un esforç per qüestionar els prejudicis que acostumen a equiparar les «altres famílies» amb la noció de «males educadores, gens participants o amb dèficits» (Lahire, 1995; Lareau, 2003; Bernstein, 1998; Vincent, 2012; etc.), i anar produint aquelles pràctiques i establint aquelles relacions que puguin contribuir a construir una altra mirada de capacitat, especialment d'aquestes «altres famílies».

- El fet que els recursos materials o simbòlics siguin desiguals a casa de cada infant implica que, per a uns, la llar és una continuïtat de la realitat acadèmica, mentre que per a d'altres, un gran trencament. Això demana que l'escola es qüestionï tots aquells elements en els quals han d'intervenir les (desiguals) famílies, per exemple: les activitats extraescolars o els deures. Si les mares i els pares no tenen els recursos simbòlics (comprensió lingüística dels deures) ni materials (disposar a casa d'internet i/o d'ordinador), cal que el centre docent s'interrogui pel tipus de deures que encomana als nois i noies i els adapti a les realitats familiars desiguals.

c) *Empoderament*. Després d'aquestes dues dimensions estructurals, reprenem la proposta feta per Vincent al voltant del fet d'empoderar les mares i els pares com el millor camí per construir una escola democràtica i equitativa. L'autora proposava definir l'empoderament de les famílies (1996, p. 7) com aquelles accions «concentrate on developing a participatory ethos within schools so that parents shared decision-making powers with educational professionals». Com expliquen amb gran detall històric Bacqué i Biewener (2016), el terme *empoderament* és ambigu i ple d'interpretacions que no només són diverses, sinó fins i tot contradictòries. Però no per això creiem que hem d'abandonar un concepte que, a nivell de promoure la democràcia i la participació equitativa de totes les famílies i la comunitat a l'escola, creiem que ha estat i encara pot ser molt rellevant. D'entrada podem veure que, com a mínim, aquest concepte ha estat concebut i practicat des de tres perspectives:

- *Neoliberal*. Centrada en l'interès individual, despolititzada i pensada per aconseguir una igualtat formal davant del mercat.
- *Socioliberal*. Centrada en una agència personal i grupal i que busca un accés més equitatiu a tots els recursos per part de tothom.
- *Radical*. Entesa com a procés d'aprenentatge (J. Dewey), conscienciació (P. Freire) i autogovern (S. Alinsky) que busca transformar les relacions de poder desiguals, tant a nivell personal com familiar, col·lectiu i polític.

Aquest (auto)reconeixement dels sabers, dels poders i de les capacitats de les mares i dels pares esdevé el camí per qüestionar les desigualtats en la redistribució, el reconeixement i la participació en els diferents àmbits socials (Fraser, 2012). Tal com exposen Bacqué i Biewemer (2016, p. 124), podem entendre, des del model radical, que l'empoderament implica un aprenentatge i una transformació democràtica i equitativa del poder: en lloc d'entendrel i de practicar-lo com un *poder sobre* els altres, l'empoderament busca construir-lo com un *poder de fer* coses; un *poder amb* els altres, i un *poder sobre* la pròpia vida (N. Fraser i J. Butler). Des d'aquesta perspectiva radical, creiem que el govern de les relacions entre docents, famílies i comunitat, si tenen en compte les barreres estructurals esmentades en els apartats anteriors, poden esdevenir un espai per empoderar les famílies i, amb això, avançar cap a una escola més democràtica i equitativa.

d) *Aprofundiment democràtic*. Finalment, es tractaria que no hi hagués línies vermelles ni llistes de temes tabú sobre els quals no poguessin opinar les famílies. A parer nostre, les mares i els pares han de poder *opinar* sobre tot, sempre que emprin els canals i les formes adequades, ja que *opinar* i *decidir* no signifiquen el mateix. Així, creiem que el parer dels progenitors (i de l'alumnat!) hauria de ser sempre ben acollit, amb el benentès que això no impliqui un poder de decisió que, en alguns àmbits, és lògic que sigui dels docents. Però, alhora, creiem que les famílies i els infants haurien de poder decidir sobre molts més àmbits i temes que ara. Així, la proposta de codireccions compartides entre docents i famílies; assemblees conjuntes de docents, famílies i alumnat; comissions mixtes que prenguin decisions vinculants sobre temes acadèmics, organitzatius; etc. són propostes que avancen, de manera clara i positiva, cap a una democratització real, efectiva i quotidiana del món acadèmic. I, amb ella, cap a una millora clara de la seva capacitat d'educar sobre, en i per a la democràcia i de formar una ciutadania realment crítica i activa, ja que, com s'ha repetit a bastament, el més important per a l'educació democràtica no són les proclames, els conceptes, els documents escolars o els projectes acadèmics, sinó les pràctiques i les experiències concretes.

3.3. *Criteris per construir relacions democràtiques, equitatives i empoderadores entre l'escola i les famílies*

Per tal que tot el que hem comentat s'esdevingui, cal que els docents concebin, practiquin i governin les relacions ordinàries amb totes les famílies seguint tres criteris:

a) *En primer lloc, és clau que l'escola concebi les famílies i la comunitat com a part intrínseca de l'escola*. Així, i en contra de la «veritat actual» que es recull en moltes recerques i que indica que les famílies son quelcom «extern» al centre (Feito, 2011; Giró i Andrés, 2016; Rujas, 2016; Vigo, Dieste i Julve, 2016; Wilkins, 2016; Collet i Tort, 2017), la nova «veritat escolar» que proposem és que les famílies *són* escola, que formen part de la institució acadèmica de manera intrínseca, natural i normal. I no en són, com en un bon grapat de casos conceben alguns/es docents catalans, un element extern, intrús, molest i pertorbador. Només tindrem una escola democràtica i equitativa quan, com diuen les aproximacions sistèmiques, les famílies i la comunitat hi siguin reconegudes pels actors amb més poder (docents) com a part i membres d'aquesta i amb capacitat d'actuar-hi. Si, com exposa Dubet (2002), la veritat de l'escola és la d'un espai sagrat en el qual els profans (les famílies i la comunitat) no tenen dret a entrar-hi, a ser-hi ni a formar-ne part de veritat, qualsevol intent de democratitzar la institució educativa serà molt limitat. Així, si són part intrínseca de l'escola, les famílies deixen de ser un problema «extern» per als docents, un intrús al «seu» territori o un agent exterior que delega l'educació al centre, i poden esdevenir una part central

de la solució, del projecte per construir un centre docent més democràtic i equitatiu.

b) *En segon lloc, és imprescindible construir una governança de l'escola en la qual tots els progenitors i l'alumnat formin part del seu govern de maneres diverses* (Collet, 2017). Empoderar totes les famílies i l'alumnat per democratitzar i fer més equitativa l'escola vol dir produir de manera quotidiana les condicions de possibilitat per tal que els progenitors tinguin *poder de fer coses, amb* altres famílies i docents i *sobre* l'escolaritat dels seus fills i filles. Aquest hauria de ser, a parer nostre, un objectiu clau del govern del centre. Per fer-ho, plantejem algunes preguntes que poden guiar aquesta avaluació de la governança de l'escola actual i, amb això, proposar maneres noves de governar-la (Feu et al., 2016): Com es tenen en compte totes les famílies, diverses i desiguals, en la presa de decisions de l'escola? Com se'n planteja la informació, la comunicació i la participació des d'una perspectiva que les empoderi? Com se les tracta alhora com a nuclis familiars i com a col·lectiu de famílies? Com s'introdueixen mecanismes, espais i òrgans de debat, deliberació i decisió conjunts que incloguin totes les famílies i els diversos actors de la comunitat? Com es vetlla per generar maneres diverses i apropiades de participació de tothom? Com es promou i es reconeix l'autoorganització de les famílies en associacions o en grups informals i se'ls dona veu a l'escola? Com s'evita que les famílies de classe mitjana autòctona colonitzin els espais formals de participació (Monceau, 2011; Collet i Tort, 2015)? Quines són les dificultats materials que viuen les famílies en relació amb el pagament dels llibres, del menjador, de les activitats extraescolars, de les excursions, etc.? Com pot donar-los suport l'escola? Com poden treballar conjuntament totes les famílies i tots els docents per superar aquestes desigualtats? Com s'acullen els infants i les famílies novingudes, els de CRAE, etc.? Com s'aconsegueix que l'escola sigui un lloc acollidor físicament i relacionalment per a tothom? Quines són les presències o les absències dels diferents perfils de famílies a l'AMPA, al Consell Escolar, a les comissions de treball, a les festes del centre, etc.? S'identifiquen i es treballen de manera ordinària situacions de discriminació, assetjament, classisme, sexisme o racisme a l'escola o entre famílies? L'escola reflecteix en el currículum, a l'entrada de famílies a l'aula, a les festes, etc. la diversitat de perfils que en formen part? Hi ha espais i moments de debat conjunt entre docents, famílies i comunitat per tal d'explicitar quina escola es té, quina es vol i com se n'hauria d'enfocar el canvi? Com es treballa, d'una manera experiencial a tots els nivells de l'escola, una educació en, sobre i per a la democràcia (Edelstein, 2011)? Etc.

c) *En tercer lloc, ens podem qüestionar quina identitat professional* han de tenir els docents per contribuir a construir una escola democràtica, equitativa i empoderadora. Sens dubte, juntament amb Ball (1995) i Parker i Meo (2012), creiem que cal construir una identitat professional docent «àmplia» que permeti anar més enllà de la identificació de l'ensenyant amb aquella

persona que transmet coneixements, i entendre que l'escola és un espai social, de relacions de poder (desiguals) i que l'orientació i el govern que tingui poden contribuir a crear un espai d'exclusió, jeràrquic i legitimador de desigualtats, o democràtic, equitatiu i empoderador de totes les famílies que en formen part. Si la identitat docent dominant és la restringida, és a dir, la que està centrada només en la transmissió unidireccional de coneixements, les propostes d'una escola més democràtica, equitativa o empoderadora no tenen, literalment, cap sentit. Per això també és molt important que el govern acadèmic orienti els i les professionals cap a una identitat ampliada a través de formacions sobre com s'estructura el treball entre professorat (a nivell d'horaris, etc.). Si el coneixement, tal com denunciava Freire (2004) amb el seu concepte d'«educació bancària», és quelcom que el docent posseeix i que transmet als discents de manera unidireccional, el rol de l'alumnat i de les famílies és sempre passiu. L'únic que els cal fer és rebre el coneixement de l'escola, assimilar-lo i explicar-lo a l'examen de la manera més semblant possible a com ho ha fet el docent. Per contra, si, com deia Freire, el coneixement és una construcció col·lectiva en la qual la o el mestre és el mediador, el facilitador a través del diàleg, l'escola és una altra cosa i el docent és algú que ensenya i que aprèn de manera concreta i contextualitzada amb els infants, les famílies i la comunitat.

4. Conclusió

Els reptes socials, econòmics, polítics i educatius als quals s'enfronten les nostres societats avui són majúsculs. Però la manera com els nostres règims de democràcia representativa formal hi estan donant resposta els està transformant cada vegada en més estrets i febles (*thin*) i menys amples, abundosos i diversos (*thick*) (Gandin i Apple, 2002). Enfront d'aquest procés de buidament i formalització de la democràcia, el rol de les escoles és clau per tal d'esdevenir un lloc on infants, docents i famílies puguin educar i educar-se en, per a i sobre la democràcia. Però per tal que això passi, especialment si ens centrem a analitzar els vincles entre docents i famílies, calen certes transformacions. Així si, com deia Dewey (1915, p. 18), volem que l'escola sigui un lloc on «work together to resolve real problems and co-learning from each other», cal un qüestionament col·lectiu i la problematització de la normalitat acadèmica. Aquest és el punt clau que hem volgut destacar al llarg de tot l'article. Si els docents, com a agents amb més poder dins del centre, i «les famílies» no es qüestionen els biaixos de classe, gènere i ètnia que la normalitat i la normativitat acadèmiques tenen sobre què és i què no és una (bona) participació de les mares i els pares, aquesta no podrà ser mai democràtica, equitativa ni empoderadora.

Per tal de construir una escola més democràtica, especialment en les relacions que estableix amb els progenitors, hem proposat aquests tres eixos de treball: inclusió, equitat i empoderament. És a dir, que totes les famílies siguin presents a l'escola (a fi d'evitar-ne la segregació); que totes hi puguin ser reconegudes i valorades participant-hi de diferents maneres, i que aquest procés de

participació divers esdevingui font d'empoderament per a totes. A més, en una escola democràtica cal tenir en compte les desigualtats familiars de partida (materials, simbòliques, relacionals, etc.) i combatre-les de manera col·lectiva. Per tal d'anar construint un procés cap a una escola més democràtica, també ens sembla molt rellevant que totes les famílies que en formin part siguin vistes i viscudes com una part intrínseca de la institució docent i com a agents clau del govern de l'escola. Si es vol que això passi, hi ha unes altres preguntes molt rellevants que l'article no ha abordat i que caldrà respondre, per exemple: amb quin concepte de democràcia es treballa? Com es construeix una societat democràtica dins d'una escola? Quines estructures organitzatives i pedagògiques caldria canviar-ne per practicar-hi una democràcia real? Com poden els alumnes i les famílies entendre millor el concepte de democràcia, també des d'un punt de vista experiencial i didàctic? Quina formació necessiten les docents i els docents per viure i practicar la democràcia? Etc.

Finalment, hem volgut destacar la necessitat que hi hagi una identitat docent ampliada que entengui el «fer d'ensenyant» com quelcom que va molt més enllà de la simple transmissió unidireccional de coneixements. A l'article, en definitiva, hi hem volgut aportar elements per al debat sobre com podem millorar, des de la perspectiva de la democràcia, l'equitat i l'empoderament, els vincles entre els docents i totes les famílies a les escoles catalanes.

Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M.; BOOTH, T. i DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- APPLE, M. i BEANE, J. (2007). *Democratic schools*. Portsmouth: Heinemann.
- APPLETON, P.L. i MINCHOM, P.E. (1991). Models of parent partnership and child development centres. *Child: Care, Health and Development*, 17, 27-38.
<<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1991.tb00676.x>>
- BACQUÉ, H. i BIEWENER, C. (2016). *El empoderamiento*. Barcelona: Gedisa.
- BALL, S.J. (1995). Intellectuals or technicians?: The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255-271.
<<https://doi.org/10.1080/00071005.1995.9974036>>
- (2013). *Foucault, Power and Education*. Londres: Routledge.
- (2017). *Foucault as educator*. Cham: Springer.
- BALL, S.; JUNEMANN, C. i SANTORI, D. (2017). *Edu.net: Globalisation and education policy mobility*. Londres: Routledge.
- BARRY, A.; OSBORNE, T. i ROSE, N. (eds.) (1996). *Foucault and political reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BENITO, R.; ALEGRE, M.A. i GONZÁLEZ, I. (2014). School educational project as a criterion of school choice: Discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, 29(3), 397-420.
<<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844858>>
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BESALÚ, X. (2019). *La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- BIESTA, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.

- BONAL, X. (dir.) (2013). *Municipis contra la segregació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BOURDIEU, P. (1994). *Per una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder.
- CLARKE, M. i PHELAN, A.M. (2015). The power of negative thinking in and for teacher education. *Power and Education*, 7(3), 257-271.
<<https://doi.org/10.1177/1757743815607025>>
- COLLET, J. (2017). «I do not like what I am becoming but...»: Transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy*, 32(2), 141-158.
<<https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873>>
- (2018). Escoles democràtiques en comú: Primeres notes per produir escoles democràtiques a partir de pràctiques comunitzants. *Pedagogia i Treball Social*, 6(2), 32-54.
- (2019). Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 999-1003.
<<https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1656909>>
- COLLET, J. i BALL, S.J. (2019). Revolting families: The Catalan 'opt out' movement and practices of resistance against Standard Assessment Test (SAT). Some exploratory research. *Power and education* (en premsa).
<<https://doi.org/10.1177/1757743819894368>>
- COLLET, J.; BESALÚ, X.; FEU, J. i TORT, A. (2015). Escuelas, familias y resultados académicos: Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito académico de todo el alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 7-33.
- COLLET, J. i TORT, A. (coords.) (2014). *Millors vincles, millors resultats?: La relació entre docents i famílies per a l'èxit acadèmic de tot l'alumnat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- (2015). What do families of the «professional and managerial class» educate their children for? *British Journal of Sociology of Education*, 36(2), 234-249.
<<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.814531>>
- (2017). *Escola, família i comunitat: La perspectiva imprescindible per educar avui*. Barcelona: Octaedro.
- CROZIER, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238.
<<https://doi.org/10.1080/09620219900200045>>
- CROZIER, G. i DAVIES, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools?: A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
<<https://doi.org/10.1080/01411920701243578>>
- CUNNINGHAM, C. i DAVIS, H. (1985). *Working with Parents: Frameworks for Collaboration*. Buckingham: Open University Press.
- DALE, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs*. Londres: Routledge.
- DAVIS, H. i MELTZER, L. (2007). *Working with parents in partnership*. Londres: Department for Education and Skills.
- DEWEY, J. (1915). *Democracy and Education: The Middle Works*. Vol. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- (1916). *Democracy and Education*. Nova York: The Freedom Press.
- (1978). *The Challenge of Democracy to Education: The Later Works*. Vol. 11. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- DRIESSEN, G.; SMIT, F. i SLEEGERS, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
<<https://doi.org/10.1080/01411920500148713>>
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- EDELSTEIN, W. (2011). Education for Democracy: Reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137.
<<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x>>
- FEITO, R. (2011). *Los retos de la participación escolar*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(123), 1-24.
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2509>>
- FEU, J.; SIMÓ, N.; SERRA, C. i CANIMAS, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3).
- FIELDING, M. i MOSS, P. (2011). *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. Londres: Routledge.
- FOA, R.S. i MOUNK, Y. (2016). The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect. *Journal of Democracy*, 27(3), 5-17.
- GIRO, J. i ANDRÉS, S. (2016). Instalados en la queja: El profesorado ante la participación de las familias en las escuelas. *RASE*, 9(3), 334-345.
<<https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8982>>
- FOUCAULT, M. (2010). *The Government of the Self and Others: Lectures at the Collège de France 1982-1983*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- FRASER, N. (2012). *On justice: Lessons from Pató, Rawls and Ishiguro*. Barcelona: CCCB.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. Nova York: Continuum.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux des familles*. París: Seuil.
- HORNBY, G. i LAFAELE, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
<<https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>>
- LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- LEE, J.S. i BOWEN, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
<<https://doi.org/10.3102/00028312043002193>>
- GANDIN, L.A. i APPLE, M. (2002). Thin versus Thick Democracy in Education: Porto Alegre and the Creation of Alternatives to Neo-liberalism. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99-116.
<<https://doi.org/10.1080/09620210200200085>>
- MILANOVIC, B. (2016). *Global inequality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MONCEAU, G. (2011). *La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens*. A J. COLLET i A. TORT. *Famílies, escoles i èxit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- OLMEDO, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: Philanthropy, business and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*, 43(1), 69-87.
<<https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1259104>>

- OLMEDO, A. i WILKINS, A. (2017). Governing through parents: A genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*, 38(4), 573-589.
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1130026>>
- PARKER, A. i MEO, A. (2012). Reformas educativas y transformaciones del trabajo y la identidad profesional docente: El caso del sistema educativo estatal inglés: entre el cambio y la continuidad. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, 15, 102-118.
- PRIETO-FLORES, O.; FEU, J.; SERRA, C. i LÁZARO, L. (2018). Bringing democratic governance into practice: Policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambridge Journal of Education* 48(2), 227-244.
<<https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1288700>>
- REAY, D. (2005). Mothers' involvement in their children's schooling: Social reproduction in action? A G. CROZIER i D. REAY (eds.). *Activating Participation: Parents and Teachers working in Partnership*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- ROLLOCK, N.; GILBORN, D.; VINCENT, C. i BALL, S. (2015). *The colour of class*. Londres: Routledge.
- RUJAS, J. (2016). Cómo juzga la escuela a las familias. *RASE*, 9(3), 385-396.
<<https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8986>>
- TYACK, D. i TOBIN, B. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, XXXI, 435-479.
- VIGO, B.; DIESTE, B. i JULVE, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *RASE*, 9(3), 320-333.
<<https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8981>>
- VINCENT, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. Londres: Falmer.
- (2000). *Including Parents: Education, Citizenship and Parental Agency*. Buckingham: Open University Press.
- (2012). *Parenting: Responsibilities, Risks and Respect*. Londres: Institute of Education. University of London.
- VINCENT, C. i BALL, S.J. (2007). «Making Up» the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.
<<https://doi.org/10.1177/0038038507082315>>
- WILKINS, A. (2015). Professionalising school governance: The disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors. *Journal of Education Policy*, 30(2), 182-200.
<<https://doi.org/10.1080/02680939.2014.941414>>
- (2016). *Modernising school governance: Corporate planning and expert handling in state education*. Londres: Routledge.