

La escuela común y sus zoquetes: Padres, deberes y la herencia de la “vie collective”¹

The common school and its dunces: Parents, homework, and the inheritance of the “vie collective”

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-522

Naomi Hodsgon

Liverpool Hope University

Stefan Ramaekers

Katholieke Universiteit te Leuven

Resumen

La separación entre la familia y la escuela como lugares pedagógicos, tal como se entendía tradicionalmente, se ha visto comprometida por las exigencias de la cultura de la crianza intensiva y un mayor interés de los padres por participar en la vida escolar de los niños. Si bien la defensa de la escuela común y su separación del orden familiar y social proporciona importantes recordatorios de la especificidad de las prácticas escolares y su importancia democrática, pasa por alto la realidad de la figura paterna que necesita encontrar una manera de comprometerse con ellas hoy en día. Un aspecto clave es la ayuda en los deberes de los niños. Hoy en día, cuando se pide a los niños que hagan deberes, se anima a los padres no solo a que les ayuden sino también a que den pruebas de ello. Partiendo del debate de lo que vemos y oímos en la película *Deux Cancre* [comercializada en España como *La hora de los deberes* pero cuya traducción literal es “Dos zoquetes”)], analizamos la idea y la experiencia de la escuela común en términos que reestablecen una comprensión política y pedagógica de la paternidad.

¹ Una primera versión de este artículo se presentó durante el simposio internacional “Exploring What Is Common and Public in Teaching Practices” celebrado en línea los días 24 y 25 de mayo de 2021, como parte de las actividades del proyecto de investigación #LobbyingTeachers (referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). La traducción al español de esta versión final ha sido financiada como parte de la estrategia de internacionalización del mismo proyecto.

Palabras clave: deberes, escuela común, padres, herencia

Abstract

The separation between family and school as pedagogical sites as classically understood has been compromised by the demands of the intensive parenting culture and the increased focus on parental engagement in children's schooling. While the defence of the common school and its separation from the familial and social order provides important reminders of the specificity of school practices and their democratic import, it overlooks the reality of the figure of the parent who needs to find a way to engage with them today. A key aspect of this is the support of children's homework. Today, where children are required to do it, parents are encouraged not only to provide support but also evidence of this. Through a discussion of what we see and what we hear in the film *Deux Cancre*s [Two Dunces] we explore the idea and experience of the common school in terms that recentre a political, pedagogical understanding of the parent.

Keywords: homework, common school, parents, inheritance.

Introducción

En los últimos años, la escuela común ha necesitado de una defensa. En el contexto de las naciones que se reposicionan en una economía global del conocimiento, con las consiguientes exigencias de competitividad y responsabilidad, a menudo se considera que las escuelas son ineficaces, que no logran cerrar las brechas, que no resuelven las desigualdades, que no satisfacen las necesidades de una economía diversa y en rápida evolución. Aunque la *idea* de la escuela común y su defensa pueden ser claves para la propia afirmación de la igualdad y la democracia, nuestra experiencia de la escuela y sus prácticas pueden no corroborarlo. La idea de la escuela común como salida del espacio y la estructura de la familia y como suspensión del orden de la sociedad (véase, por ejemplo, Masschelein y Simons, 2015) se ve comprometida no solo por la instrumentalización y personalización que caracteriza a la educación hoy en día, sino también por la forma en que el compromiso de los padres con la escuela se considera esencial para los resultados del niño y se utiliza

como marcador de la calidad de la escuela. Esta ha sido una tendencia creciente en las últimas décadas. Por ejemplo, en el Reino Unido, la Ley marco y de normalización escolar de 1998 (School Standards and Framework Act 1998) exigía que todas las escuelas públicas (es decir, las financiadas por la autoridad local) adoptasen un acuerdo hogar-escuela (Ofsted, 2011). El Departamento de Educación del Reino Unido encargó en 2010 una revisión de las mejores prácticas basándose en que el “gran y positivo impacto en el aprendizaje de los niños” de la participación de los padres hacía prioritaria la identificación de las intervenciones más eficaces (Goodall y Vorhaus, 2011). En Estados Unidos, el Departamento de Educación cuenta con un equipo dedicado a la Participación de las familias y la comunidad, dado que “la participación de las familias se está convirtiendo en una parte integral de los esfuerzos de reforma educativa”.² También existen iniciativas similares, por ejemplo, en Australia³ y en la UE,⁴ y la OCDE reconoce la necesidad de este tipo de políticas.⁵

Dentro de los marcos proporcionados por dichas políticas, está claro que se aborda a los padres de forma específica, o al menos se presupone una figura específica de ellos, sujeta a las exigencias instrumentalizadoras de la economía del conocimiento. Se les pide a los padres que se entiendan a sí mismos hoy en día en términos de lo que se ha identificado críticamente como una “cultura de crianza” intensiva (Lee *et al.*, 2014). Este fenómeno se caracteriza por un mayor enfoque político en los padres, motivado por la “suposición de que existe un vínculo causal directo entre la calidad de la crianza de los hijos y los resultados sociales” (Furedi, 2014, p. ix), y la transformación de la crianza de los hijos en “un logro cultural que puede cultivarse para producir resultados positivos” (*ibid.*) mediante, por ejemplo, clases de crianza de los hijos, poniendo la experiencia a disposición del público en general a través de los medios de comunicación, e integrando el compromiso de los padres en las expectativas de lo que es una buena escuela. Este cambio cultural va de la mano de lo que se ha denominado “escuelización” (véase Moss y Bennett, 2006) de la vida de los niños, ya que el enfoque en alcanzar los hitos de aprendizaje establecidos y la noción de “preparación para

² <https://www.ed.gov/parent-and-family-engagement>

³ <https://www.dese.gov.au/supporting-family-school-community-partnerships-learning/family-school-partnerships/parent-engagement-learning>

⁴ https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/france-parental-involvement_en.pdf

⁵ <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41727&filter=all>

la escuela" conforman cada vez más la educación y la atención en la primera infancia. Como se argumenta en otro lugar, esto constituye una reducción de la figura paterna, de la experiencia de criar a los hijos (véase, por ejemplo, Faircloth, 2020), a un "criador" que existe para hacer cosas a y para un niño con el fin de maximizar los futuros resultados de aprendizaje, como dice Daly (2014). El planteamiento de la "crianza" de los hijos pasa por alto o niega la existencia de los padres como figura política y pedagógica (véase Hodgson y Ramaekers, 2019).

En este artículo analizamos la idea y la experiencia de la escuela común en términos que reestablecen esta comprensión política y pedagógica de los padres. Desde este punto de vista, independientemente de cualquier interpretación particular del buen padre, cualquier padre siempre se encuentra situado "entre el niño y el mundo", y por lo tanto representa inevitablemente o, en términos de Cavell, ejemplifica (1979, p. 178), los significados socioculturales que conforman sus vidas, en las que introducen a sus hijos.⁶ Esto plantea cuestiones, por tanto, sobre la naturaleza de esa ejemplaridad, las formas que adopta en el día a día y la responsabilidad que conlleva la asunción implícita de autoridad en el acto de transmisión (véase Cavell, 1979, p. 178). En las siguientes líneas, no rechazamos tajantemente la figura específica de los padres que presuponen las políticas de participación de estos en las escuelas. En su lugar, esperamos poner de manifiesto que las exigencias que plantean estas políticas, las expectativas que establecen sobre el tipo de padre que se supone que uno debe ser, son exigencias con las que un padre debe relacionarse de alguna manera. Al fin y al cabo, estas expectativas forman parte del mundo actual, el mismo mundo en el que se pide a los padres, al menos en muchos contextos occidentales, que asuman la responsabilidad. Por lo tanto, como padres, nos encontramos sometidos a múltiples exigencias en las que el rechazo a la interpretación imperante del buen padre es una opción, pero es solo una de las opciones. El planteamiento de la crianza de los hijos no es, después de todo, ni totalizador ni exhaustivo.

El debate sobre las exigencias de la vida adulta y la paternidad que sigue a continuación se inspira específicamente en la presentación de la

⁶ Nos situamos en una tradición de concebir la relación pedagógica como una relación intergeneracional, tal y como lo expresan filósofos de la educación y filósofos como Schleiermacher, Mollenhauer, Langeveld, Buber, Arendt, Savater, Stiegler y Buber, entre otros.

experiencia de hacer los deberes en la película *La hora de los deberes*.⁷ Esta película articula aspectos de la experiencia de ser padre de un niño que asiste a la escuela, en términos de la demanda de tiempo personal, cómo esto nos puede exigir oponernos a nuestra herencia de la escuela común, y la experiencia de ordenar, y marginar, que parece implicar la experiencia de la escuela. Al explorar estos aspectos, esperamos plasmar un relato más matizado de la crianza de los hijos, y de la participación en la educación de los hijos, o de la petición de participar en ella, que el que encontramos en los debates sobre las responsabilidades educativas de los padres con respecto a la escuela y la educación de sus hijos o en las críticas sociológicas de la cultura de la crianza. Esto nos enfrenta a la cuestión de la forma de la escuela común que se nos pide transmitir, y que estamos dispuestos a transmitir, y a la relación entre lo público y lo privado que se concreta en la relación entre la familia y la escuela.

A continuación, describimos primero “lo que vemos” y “lo que oímos” en la película. En el apartado *Lo que vemos*, añadimos contexto a la forma en que la película presenta la práctica de los deberes en términos de la cultura parental contemporánea y el debate sobre los deberes,⁸ y ponemos de relieve cómo Ludovic, el padre de la película, es en cierto modo un ejemplo de esta cultura. En *Lo que oímos*, profundizamos en otros aspectos de lo que se presenta en la película, centrándonos sobre todo en la voz en off, a través de la cual Ludovic da cuenta de su experiencia personal en el colegio (su herencia de la misma), de ser padre y de ayudar a su hijo con los deberes, y con la que también parece introducir una crítica a nuestra escolarización formal. En los apartados siguientes analizamos la aparente tensión, o contradicción, entre estos dos registros de la película —de comprometerse con la práctica de los deberes y a la vez tener profundas reservas sobre ellos— para elaborar nuestros relatos sobre la crianza de los hijos y la (idea de la) escuela común. Cuando se combinan, las propias experiencias del padre en la escuela y su herencia de la misma, sus esfuerzos por cumplir con las exigencias de la buena crianza y de la escuela de hoy, y la experiencia de su hijo en la escuela sirven como un recordatorio de que la escuela común también crea su

⁷ http://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/48900_1

⁸ Reconocemos que las actitudes y políticas sobre los deberes escolares difieren a nivel internacional. Por lo tanto, en el debate que nos ocupa, nos referimos a aquellos contextos en los que los deberes son una práctica habitual de las escuelas y una parte asumida de la educación de los hijos, como se muestra en la película.

(propio) exterior, los denominados forasteros ("zoquetes"), dentro de su "vie collective".⁹ La presentación de esta experiencia en la película lleva a considerar la relación intergeneracional, la responsabilidad de la generación mayor en la transmisión de la idea de la escuela común y la tensión inherente que existe en la figura del padre.

Lo que vemos

La película *Deux Cancre* presenta la experiencia de un padre, Ludovic (Vieuille, el director de la película), que ayuda a su hijo, Angelo, con los deberes. Gran parte de la película la pasamos observándolos desde el otro lado de la mesa de la cocina, mientras se sientan uno al lado del otro luchando con las matemáticas, la gramática, el inglés... En ocasiones, se ve a la hija o a la madre a un lado o al fondo del plano. De vez en cuando, el padre aparece en la cocina contigua mientras prepara la cena y ayuda a su hijo. Pero el foco principal es la interacción de padre e hijo en las tareas asignadas por la escuela. Por el lenguaje corporal de Angelo y sus respuestas frustradas, podemos ver que le cuesta comprender gran parte del material asignado y concentrarse en la tarea. De ahí que su padre parezca llegar a menudo al límite de su paciencia, no solo con la atención errante de su hijo, sino también con sus propias luchas con el material. Sus intentos de explicarlo se ven a menudo frustrados por lo que él percibe como instrucciones poco claras del profesor. Sin embargo, se siente igualmente frustrado por la aparente incapacidad de Angelo para comprometerse con el proceso y retener la información que él y la madre de Angelo han pasado horas tratando de explicar y revisar.

Su experiencia será familiar para muchos padres. Al final de un largo día de trabajo y escuela, padres e hijos deben sentarse juntos para asegurarse de que los deberes mandados se completan. En aquellos lugares donde existe esta práctica, actualmente se espera no solo que los niños hagan sus deberes (siendo sancionados a menudo en caso contrario), sino también que los padres participen activamente en el proceso de completarlos, ya sea a través de una ayuda individual, o

⁹ Esta es una expresión que ya utilizó el padre, Ludovic, para describir la escuela como una "nueva vida comunitaria". Volveremos sobre ello más adelante.

revisándolos y firmando un libro de deberes para verificar que se han completado.¹⁰

Así, vemos a Ludovic comprobando las instrucciones del profesor sobre la tarea, asegurándose de que Angelo es consciente de los comentarios negativos que ha recibido de sus profesores y, por tanto, de la necesidad de concentrarse y progresar. Vemos a Ludovic mostrando a Angelo cómo buscar información adicional cuando es necesario, en un diccionario o en Internet, y dándole espacio a Angelo para que piense y responda por sí mismo. Le vemos señalando palabras y ejercicios en libros de texto y cuadernos, mientras explica lo que señala o hace preguntas al respecto. Le vemos demostrar un ejercicio de matemáticas escribiéndoselo a Angelo. Le vemos sometiendo a examen a Angelo, mientras le ayuda a repasar el material del curso. Vemos a Angelo sentado a la mesa solo, hablando con su padre que está en la cocina, fuera de plano, preparando la cena, mientras le hace preguntas para comprobar si sigue concentrado en sus deberes. Vemos que la práctica de (ayudar con) los deberes, tiene lugar entre las muchas otras cosas que hace un padre: hacer la cena, mediar en las discusiones entre hermanos, etc. También vemos la frustración de Ludovic ante la falta de progreso de Angelo y el tiempo que le lleva.

La frustración y la resistencia a la imposición de la escuela en el tiempo de la familia mediante los deberes ha crecido en los últimos años, ya que han crecido las presiones sobre los padres y los hijos y, por tanto, la preocupación por el equilibrio entre la vida laboral y la familiar (véase, por ejemplo, Gill y Schlossman, 2004; Buell, 2008 Richter y Andresen, 2012; a continuación, se ofrecen enlaces a informes de los medios sobre

¹⁰ Por ejemplo: "Los niños y los padres deben tener muy claro qué es lo que hay que hacer en casa. Los niños de Upper KS2 en el Reino Unido [de 9 a 11 años] tienen agendas en las que anotan sus deberes. Se espera que los padres los firmen después de completar y mostrar el trabajo en casa. Firmar la agenda o los deberes permite a los profesores saber que los padres han supervisado o comprobado el trabajo. Si los padres no están satisfechos con el resultado de los deberes, esto no es un impedimento para firmar la agenda, pero deben escribir una nota rápida al profesor" (Política de deberes de St Mary's Catholic Primary School, julio de 2020).

Por poner otro ejemplo, el Consejo Escolar del Distrito de Toronto, en Canadá, aconseja:

"Los padres/tutores son una parte fundamental del éxito de los deberes. Algunos consejos sobre lo que puede hacer para ayudar a su hijo son:

- Fije una hora para los deberes y proporcione un espacio tranquilo y alejado de distracciones
- Practique las matemáticas, la lectura y la escritura a diario y anime a su hijo a que le ayude a leer y escribir cosas cotidianas como recetas, periódicos o listas de la compra
- Muestre interés y hable de lo que ha pasado en la escuela
- Elogie y anime a su hijo a pedir ayuda cuando la necesite
- Manténgase en contacto con los profesores y pregunte por los deberes realizados" (<https://www.tdsb.on.ca/Elementary-School/Get-Involved/Homework>)

la resistencia de los padres a los deberes escolares¹¹). Cuando existe la práctica de los deberes, la resistencia a ellos no es en absoluto una cuestión específica del reciente periodo neoliberal, competitivo y con exceso de trabajo. En Estados Unidos, en particular, las prohibiciones activas se introdujeron a finales del siglo XIX y principios del XX en algunos estados, cuando los padres y los reformistas educativos progresistas trataron de desafiar la imposición de la escuela en la vida de la familia y la libertad de elegir cómo utilizar su tiempo (Gill y Schlossman, 2003). A menudo, no es que los padres no quieran que sus hijos aprendan fuera de la escuela, sino que quieren conservar la libertad de elegir qué, cuándo y cómo lo hacen. Por otro lado, los educadores progresistas argumentaban que era una imposición a las necesidades naturales del niño de jugar y descansar, y que conducía al agotamiento y a la degradación física y mental. Sin embargo, a finales del siglo XX, la disconformidad parece haber sido superada por las exigencias de la economía capitalista y la necesidad de garantizar unos resultados óptimos en los exámenes para todos (véase, por ejemplo, Martin, 2017; Fargion, 2021). Como se ha indicado anteriormente, sigue existiendo resistencia a los deberes, aunque esto parece conducir a una mayor orientación sobre la eficiencia y la eficacia que a un alejamiento de esta práctica.

En los últimos años, los académicos han demostrado de forma convincente cómo la cultura de la crianza intensiva está imbricada en las ideologías neoliberales y cómo perpetúa una idea normativa de lo que significa ser un buen padre, una idea que se basa en gran medida en las concepciones de clase media sobre la vida familiar y las relaciones entre padres e hijos (véase, por ejemplo, Jensen, 2010). Recientemente, Fargion (2021) ha resumido sucintamente los rasgos relevantes de esta cultura de la crianza de los hijos como sigue:

En pocas palabras, los padres parecen tener la tarea de dedicar enormes cantidades de tiempo y dinero a la educación de sus hijos, tanto comprobando y respaldando su rendimiento escolar como organizando actividades extraescolares, así como siendo capaces de controlar y guiar a sus vástagos. Desde este punto de vista, todos los aspectos de la vida de los niños requieren una cuidadosa planificación

¹¹ Véase, por ejemplo, Pidd (2009) <https://www.theguardian.com/world/2009/nov/18/canada-homework-milley>; Luke (2015) <https://www.timescolonist.com/life/homework-how-much-is-too-much-1.1961263>

y organización para ofrecerles unas oportunidades óptimas de desarrollo, garantizando así unos buenos resultados en la escuela y el éxito en una sociedad competitiva. (Fargion, 2021, pp. 3-4)

En este discurso, el buen padre aparece no solo como un facilitador del aprendizaje, cuya relación con su hijo se enmarca en términos de desarrollo y uso de las habilidades y los enfoques adecuados, sino que también asume la posición de experto, como señalan Ramaekers y Suissa (2012). Se pide a los padres que vean al niño como desde una perspectiva externa, en tercera persona. Fargion lo expresa como la puesta en escena de una “actuación descontextualizada, con objetivos que hay que alcanzar y competencias necesarias que hay que aprender” (Fargion, 2021, p. 1). Por lo tanto, se considera que esta concepción de la crianza de los hijos separa lo que hacemos de los registros personales y las preocupaciones privadas, y por lo tanto se percibe como “despersonalizada” y “despolitizada” (véase Ramaekers y Hodgson, 2020). Al responsabilizarse del trabajo de la escuela, el buen padre es aquel que deja de lado o traduce sus preocupaciones privadas y personales, con vistas a realizar y priorizar ciertas prácticas escolares en el contexto de su hogar (privado).

Por tanto, no vemos nada raro en que Ludovic se centre en su hijo, dada la cultura actual de crianza intensiva que asume como misión garantizar unos resultados educativos óptimos y satisfacer las necesidades de aprendizaje (tanto de uno mismo como de su hijo). De hecho, en el contexto actual de crianza intensiva y compromiso activo entre el hogar y la escuela, el tiempo y la atención que Ludovic dedica a apoyar la educación de su hijo es, posiblemente, ejemplar. Como se ha indicado, el compromiso activo de los padres se considera hoy en día clave para garantizar unos resultados educativos óptimos. Mientras que, tradicionalmente, el hogar es el principal lugar de socialización y la escuela el lugar de iniciación a determinadas formas de conocimiento y conducta, las concepciones actuales de la buena crianza han difuminado estas distinciones. (Desde el punto de vista educativo, la participación de los padres es, en este sentido, un importante indicador de la inversión social (véase, por ejemplo, Hartas, 2015) y el hogar se refunde como un entorno de aprendizaje en el estudio de los factores que afectan a los resultados sociales y educativos (véase, por ejemplo, Hartas, 2012). Vemos a Ludovic tomarse en serio esta responsabilidad, queriendo contribuir a

los resultados educativos de su hijo, queriendo rendir de acuerdo con las expectativas, y continuando con la inversión en la educación de su hijo a pesar de que este esfuerzo no sea reconocido por la escuela. Los comentarios de los profesores de Angelo, a los que nos referiremos más adelante, así lo atestiguan.

Lo que escuchamos

La presentación del tiempo y el esfuerzo dedicados a ayudar a Angelo con sus deberes se superpone con la voz en off de Ludovic, en la que se lamenta de que, a pesar del tiempo que él y Angelo dedican, su hijo no progresa ni cumple las expectativas. La siguiente transcripción de una escena lo capta.¹²

L: Bueno... ¿por dónde empezamos? ¿Estás con las medidas? [L lee un ejercicio de matemáticas en una hoja de papel; al mismo tiempo A bosteza] “Convierte estos periodos de tiempo en minutos. Una hora equivale a sesenta minutos.”

L: Sesenta minutos. Según la Srta. Troquet, la profesora de mi hijo, no deberíamos tardar más de 10 o 15 minutos en hacer los deberes.

Hacerle bajar de su habitación: 8 minutos. Se sienta y vuelve a subir por la mochila: 2 minutos. Saca el cuaderno de ejercicios, el estuche y los libros: 30 segundos. Lee las instrucciones, se entera de lo que hay que hacer: al menos 5 minutos. Transcurridos los 15 minutos previstos por la Srta. Troquet, por fin nos ponemos a hacer los deberes. 60 minutos.

El tiempo medio que mi hijo Angelo en hacer los deberes. Los días pasan al ritmo de esa hora que pasamos juntos. Una hora que siempre prolonga la jornada laboral. Una hora que pasa, aprieta, se escapa y se va. Una hora que a veces no es suficiente.

Al principio no está claro si Ludovic está frustrado con su hijo, o con la expectativa de la profesora de que el trabajo se pueda completar en

¹² L = Ludovic, el padre; A = Angelo, el hijo; los diálogos entre L y A están en letra normal, las voces en off en cursiva. Las frases entre corchetes son descripciones proporcionadas por los autores de este artículo.

10 o 15 minutos. A medida que trabajan juntos para tratar de dar sentido al material, queda claro que se trata de ambas cosas, pero también que Ludovic tiene preocupaciones más profundas sobre sí mismo y sobre la forma de escolarización de su hijo (y suya).

A: Tenemos este verbo... no sé.

L: ¿Qué verbo?

A: "Être" [Ser].

L: Piensa en un ejemplo en tiempo futuro.

A: "J'ai" [Tengo].

L: No, ese es el presente de "avoir" [tener]... Ahora, por ejemplo, puedes decir: "Estoy en casa". ¿Suponiendo que estuviésemos hablando de mañana?

A: "Estaré en casa".

L: Estaré en casa. Una vez más, después del colegio, estaremos en casa para tu sesión diaria. Intentarás conjugar, calcular, aprenderte la lección... Todavía eres pequeño y cada día nos conocemos un poco mejor.

L: Tu padre —yo— no sabe cómo hacer los deberes. ¿Cómo asimilar estas lecciones en tu mundo de fantasía? La verdad es que tus libros de texto no son muy divertidos.

Podríamos interpretar la película de Ludovic como, francamente, indulgente. Su preocupación por la falta de progreso de su hijo y el tiempo que invierte son claramente un reflejo de sus propios fracasos en la escuela y su ansiedad no solo por el futuro de su hijo, sino también por el amor de su hijo hacia él, como escuchamos:

L: Sentirme de nuevo prisionero del aula por los deberes de mis hijos es insoportable. Hacer esta película fue como las ganas de garabatear en clase, una forma egoísta de evasión, una forma de huir a toda costa. Solo que esta película se ha convertido en deberes para mí. Angelo se aferra a las fracciones y a las reglas gramaticales como a un escurridizo salvavidas, con el improbable temor de no ser amado. Creo que me he vuelto como él. Me aferro a esta película como un salvavidas ante el temor de que mi hijo no me quiera por culpa de los deberes. Ambos nos aferramos, pero, inexorablemente, el cansancio siempre gana.

Por supuesto, la experiencia de Ludovic en la escuela no es universal, así que de nuevo podríamos descartar que se trate de un problema personal que está proyectando en un hijo con dificultades. También podríamos interpretar la película de Ludovic como un eco de los reformistas progresistas del siglo XX, y de los educadores actuales centrados en el niño, en su crítica no solo a la intrusión de la escuela en el tiempo y el espacio de la familia, sino también a la forma en que las necesidades particulares de Angelo no son satisfechas; con el plan de estudios y la pedagogía estándar no se capta su interés.

En varios momentos del documental podemos escuchar la voz en off de Ludovic lamentándose por ello:

Pero las estrictas normas de gramática y conjugación encierran su imaginación en un marco normativo.

Ya sabemos, hay reglas. En casa, en la escuela, en el trabajo. En todas partes. Para vivir juntos, se necesitan reglas. Para evitar accidentes, hay que conocer el código de circulación. Hay muchos códigos: el código penal, el código civil, los códigos de buena conducción. Si no conoces estos códigos, no pasas. Te quedas donde estás. No avanzas. O te topas con un muro.

¿Cómo hacer que una frase perfectamente clara se vuelva turbia al deconstruirla gramaticalmente? Cómo decirle a mi hijo que cuando su madre dice "Papa et Angelo", la palabra "et" [que significa "y"], deslizada para mostrar que estamos juntos, esta pequeña palabra de dos letras, una "e" y una "t", es ahora una "conjunción copulativa".

Quizá podríamos sugerir aquí que las exigencias de la gramática formal no tienen en cuenta la forma en que Angelo aprende. Los comentarios de los profesores, que se escriben a diario en el "Libro de enlace" que sirve de medio de comunicación entre el hogar y la escuela, no indican ninguna simpatía, sino solo decepción por el incumplimiento de estas exigencias por parte de Angelo:

Debe trabajar más duro...

No hay "progresado" lo suficiente...

No me gusta.

¡Angelo no se esfuerza lo más mínimo!

Angelo no trabaja... ni en clase ni en casa.

4 notas, ¡incluyendo 3 ceros!
Sus notas son preocupantes...
Resultados desastrosos, actitud inapropiada en clase.

A veces se nos muestran páginas del cuaderno de ejercicios de Angelo en las que ha hecho elaborados bocetos y garabatos. El acto de hacer garabatos en clase, que Ludovic compara con las ganas de hacer esta película, se considera generalmente un signo de distracción, de falta de compromiso y de no escuchar. Matthew Battles escribe:

Aunque nuestro sentido actual de garabato es relativamente nuevo, es una palabra antigua. En su Diccionario de la Lengua Inglesa, Samuel Johnson define *doodle* (garabatear) como "hacer algo trivial, holgazanear", calificándolo de una mera "expresión hipócrita" y sugiriendo que deriva de la expresión "*do little*" (hacer poco) Los diccionarios posteriores, sin embargo, lo atribuyen al portugués *doudo*, por bobo, o más plausiblemente al bajo alemán *dudel*, como en *dudeltopf*, tonto (una etimología que se cruza acertadamente con la de "*dunce cap*" (capirote), llamado así por el filósofo escolástico medieval Duns Scotus, cuya aversión al clasicismo se ganó la burla de los maestros del Renacimiento) (2003, p. 106).

Ludovic se refiere a sí mismo como un "zoquete", en su voz en off: "*Todos los días, la sesión de deberes me recuerda lo zoquete que era*"; y a los dos en el título de la película (*Deux Cancres*). (El término también aparece en un boletín de noticias de la radio que se escucha mientras Ludovic va camino del colegio en el coche: "la etiqueta de zoquetes otorgada por la OCDE a nuestros vecinos". ¿Seguirá Francia el mismo camino? Un estudio sobre el rendimiento académico de los jóvenes de 15 años en 65 países es "preocupante e inaceptable", según el ministro de Educación, Vincent Peillon, mientras que el primer ministro, Jean-Marc Ayrault, ha abogado por una "terapia de choque", lo que da una idea del discurso sobre el rendimiento educativo y la competencia en que se desarrolla la escuela contemporánea).

Está claro que Ludovic simpatiza mucho con las dificultades de su hijo. Acompañando a las imágenes de los comentarios de los profesores que acabamos de ver, escuchamos a Ludovic:

Cómo hacer que mi hijo entienda que no se le evalúa a él, sino a los conocimientos, adquiridos temporalmente, y que luego se desechan, con notas que reflejan las debilidades de los alumnos en lugar de sus progresos.

Aunque no se trata de un rechazo a la “escuela” como tal, la forma en que Ludovic la describe y representa tiende a ser negativa. Se presenta como austera, formal, ordenada y vacía de personas. Cuando se nos muestran las imágenes de pasillos y patios de colegio vacíos, oímos la voz en off de Ludovic:

El primer día de colegio de mis hijos, se me hizo un nudo en la garganta, que me asfixiaba, al ver las hileras de perchas... el olor de los pasillos de suelo pulido por los pies de cientos de niños que intentan encontrar su lugar en esta nueva vida comunitaria.

Podría decirse que las preocupaciones y ansiedades que expresa Ludovic no son específicas de la escuela hoy en día; la cultura competitiva y de rendimiento no es más que un aspecto de la última iteración del sistema escolar que ha heredado. Pero no deja de ser llamativo que un padre lo recuerde en estos términos —“zoquete”— sacando a relucir un registro, tanto para él como para su hijo, de encontrarlo difícil, de estar apartado de “cette [...] vie collective” (traducida en los subtítulos de la película como “vida comunitaria”) que implica la escuela común. Volveremos sobre ello más adelante.

Aceptar nuestra herencia: los zoquetes y la escuela común

En este apartado exploramos más a fondo la aparente tensión, señalada anteriormente, entre “lo que vemos” y “lo que oímos”: entre la experiencia de Ludovic de apoyar las prácticas escolares a través de los deberes y el sentimiento de resistencia a las mismas debido a su propia experiencia, y ahora la de su hijo, con ellas. Pero en lugar de ver esto como un contraste, o de tomar lo que oímos en la voz en off como una interpretación de lo que vemos (como es habitual en el género documental), sugerimos que la propia tensión entre “lo que vemos” y “lo que oímos” presenta algo de la experiencia de un padre que se enfrenta a la realidad de (su hijo

que va a) la escuela; de lo que significa ser padre de un hijo que va a la escuela. Más que ofrecer una lectura psicologizada de las angustias expresadas por Ludovic, sugerimos que sus preguntas y reflexiones tocan un registro existencial de la relación que un padre tiene con su(s) hijo(s). A continuación, lo analizamos en términos de la ambivalencia de los padres, nuestra relación con la herencia, y la idea del zoquete y la escuela común.

Ambivalencia de los padres

Las muchas cosas que vemos y oímos (el “hacer” y el “decir” de Ludovic, para usar los términos de Schatzki (2002)), más que ser contradictorias, dan cuenta de lo que constituye la práctica de un padre que apoya la escolarización de su hijo. El hacer y el decir de Ludovic captan la ambivalencia de esta experiencia de tener que relacionarse con su hijo como alumno/estudiante. Como se ha indicado anteriormente, ser padres tiene inevitablemente una dimensión de representación. Entendido como siempre situado entre su hijo (“principiantes”, dice Cavell [1979]) y alguna forma de vida comunitaria (“formas de vida”), un padre representa inevitablemente algo de esta vida comunitaria, o más generalmente de los significados socioculturales que dan forma a sus vidas y en los que introducen a sus hijos. Pero lo que se desprende claramente de los dichos y hechos de Ludovic, y lo que aporta una profundidad existencial a esta “interinidad” parental, es que uno nunca es del todo uno o el otro (para el niño o el mundo; privado o público, si se quiere). La experiencia de esta figura de representación pedagógica está constituida por una miríada de deseos, intenciones, preguntas, vacilaciones, acciones, etc., que compiten entre sí y que están conformados no solo por las exigencias del niño, la escuela y la sociedad, sino también por la propia herencia de lo que son. Querer ayudar a su hijo/a con los deberes y, al mismo tiempo, rechazar la necesidad de hacerlo, sentirse frustrado por la falta de tiempo después de la escuela para ayudar adecuadamente a su hijo/a con los deberes, querer que su hijo/a rinda bien en el colegio, cuestionar la utilidad de todo ello, querer que su hijo/a se sienta bien y sea feliz, vacilar entre su comprensión de las necesidades de su hijo y las expectativas (razonables) de la escuela, entre su deseo de aliviar a su hijo de su sufrimiento y su comprensión de la necesidad de alguna forma de escolarización, etc.

En relación con nuestra herencia

En la voz en off, oímos a Ludovic expresar sus propias angustias: los problemas de su hijo le llevan a recordar sus propias experiencias negativas en la escuela. Podría, entonces, leerse como el lamento de un padre, que expresa el deseo de (sobre)proteger a su propio hijo (como ejemplo de lo que se denomina en la literatura como “criar entre algodones”; véase, por ejemplo, O’Malley, 2015) debido a sus propias experiencias. De nuevo, si leemos la película como una indulgencia personal por parte de Ludovic, podríamos sentirnos como si dijésemos que debería ocuparse de sus propios problemas y no cargar con ellos a sus hijos. Pero esta interpretación, individual y psicologizada, corre el riesgo de pasar por alto la profundidad de lo que significa “lidiar con los propios problemas” y, en particular, cómo esto es inherente a lo que significa llevar una vida adulta. A medida que crecemos, y a lo largo de nuestra vida adulta, no podemos evitar encontrar algún tipo de relación con nuestra herencia (aunque esa relación sea de evasión). Tal como lo expresó sucintamente Mollenhauer: la generación que crece no solo carga con la herencia de la estructura social, sino que también está obligada a determinar su relación/apoyo con esta herencia cultural (véase Mollenhauer, 1985). Esto solo se intensifica cuando uno mismo cría a sus hijos, por dos razones principales. En primer lugar, porque el niño se inicia en formas de vida de las que debemos responsabilizarnos y de las que nos pueden pedir cuentas (véase Cavell, 1979, p. 178; véase también Arendt, 2006). En segundo lugar, porque este niño puede, en cualquier momento de su crianza, negarse a seguirnos, echarnos en cara su crianza (véase Mollenhauer, 1985), y por lo tanto enfrentarnos a lo que damos por sentado como “natural”, echándonos en cara a nosotros mismos (véase Cavell, 1979, pp. 124-125).

Cavell lo ha expresado, en términos de enseñanza, de una manera que desplaza útilmente esta sensación de miedo: “El miedo en la enseñanza, en la comunicación seria, es que yo mismo requiero educación” (Cavell, 1979, p. 125). La angustia de Ludovic se debe no solo a la constatación de su falta de conocimientos y de su capacidad para transmitir a su hijo lo que sí sabe, sino también a que se enfrenta a los límites de su voluntad de consentir las prácticas de escolarización. En una escena particular, Angelo dice: “No soporto las matemáticas” Ludovic responde diciendo: “Una vez que lo entiendes, es más divertido” Pero enseguida le

oímos decir en la voz en off: “¡Hipócrita! Mi mente no podría ser menos científica. ¿La emancipación de mi hijo debe implicar disciplinas que él no ha elegido?” En la voz en off, Ludovic se critica a sí mismo por su falta de honestidad hacia su hijo. (O tal vez no sea deshonestidad, sino un ejemplo de las verdades que decimos a nuestros hijos, como parte de su socialización, como parte de tratar de alguna manera de motivar a su hijo, tratando de cumplir con las exigencias de la escuela, tratando de cumplir con las expectativas de lo que es un buen padre). Esto no es un rechazo a la escuela, ni una crítica directa a lo que figura en el plan de estudios, ni un alegato a favor del aprendizaje personalizado (signifique lo que signifique). Lo que creemos que la voz en off transmite, es la constatación de que la respuesta inmediata de Ludovic a Angelo, “Una vez que lo entiendes, es más divertido”, fue una evasión de una llamada particular a entablar una “comunicación seria”, evidenciada por su autorreproche “¡Hipócrita!”. La pregunta (implícita) “¿Por qué tenemos que hacer matemáticas?”, es una pregunta que requiere una “comunicación seria”, de naturaleza similar a las preguntas que Cavell ofrece como ejemplo: “¿Por qué comemos animales? o ¿Por qué unos son pobres y otros ricos? o ¿Qué es Dios? o ¿Por qué tengo que ir a la escuela? o ¿Queremos tanto a los negros como a los blancos? o ¿Quién es dueño de la tierra? o ¿Por qué existen las cosas? o ¿Cómo llegó Dios aquí?” (Cavell, 1979, p. 125). Ante estas preguntas, preguntas serias, “podemos encontrar [nuestras] respuestas escasas, podemos sentir que nos hemos quedado sin razones, que no estamos dispuestos a decir ‘Esto es lo que hago’ (lo que digo, lo que intuyo, lo que sé), y honrarlo” (ibid.). No en vano, nosotros — Ludovic— seguimos teniendo estas preguntas. Podemos ignorar que solo tenemos respuestas escasas y seguir adelante —con lo que posiblemente neguemos el interés del otro— o podemos, como parece sugerir Cavell, aprovechar la oportunidad de entablar una “comunicación seria”, por incómoda que sea, y “preguntar por qué hacemos lo que hacemos, juzgamos como juzgamos, cómo hemos llegado a estas encrucijadas” (Cavell, 1979, p. 125).

Por supuesto, esto no es algo que pueda resolverse dentro de la relación entre Angelo y Ludovic, o en general entre cualquier niño en particular y su padre. (¿Qué más se puede hacer, como padre, en un momento así? ¿Qué opciones serias se tienen realmente? Parece inevitable llegar al final de las razones propias, hasta el punto de decir literalmente “esto es así”. Porque (si consentimos la idea de la escuela común) la escuela

es inevitable. (¿Tal vez esto sea en sí mismo una experiencia educativa para Angelo, el hijo, es decir: aprender que algunas cosas son como son?) Dependiendo de la relación que tenga con su hijo/a, es posible que pueda responder a estas preguntas de forma satisfactoria. Pero, al menos en ese momento, las cosas no cambiarán. (Angelo tendrá que seguir haciendo matemáticas, diga lo que diga Ludovic, o lo que piense Ludovic de que estén incluidas en el plan de estudios)

El/los zoquetes(s) y la escuela común

Las preguntas “por qué hacemos lo que hacemos, juzgamos como juzgamos, cómo hemos llegado a estas encrucijadas” (Cavell, 1979, p. 125) se hacen más acuciantes ante el hecho de que Ludovic se considere a sí mismo y a su hijo como “zoquetes” (“cancres”, en francés). Su uso del término indica un sentido de no pertenencia a “cette [...] vie collective” de la escuela. En la película se nos muestran escenas en las que queda claro que Angelo no tiene ni idea de lo que está haciendo, ni de lo que su padre intenta explicarle. No comparte todavía las experiencias de los niños que “crecen con normalidad”, no se encuentra a gusto en la forma de vida comunitaria “escuela”. La referencia de Ludovic a la escuela como una forma de vida colectiva o comunitaria parece registrar su sentido y apreciación de los aspectos formativos de la educación como algo diferente de cómo se forman los seres humanos en otros entornos (por ejemplo, la familia). Sin embargo, al mismo tiempo, también registra su sensación de que aquellos que no son (o no parecen ser) susceptibles de dicha “formación”, o al menos no con la misma facilidad que otros niños (los niños que “crecen con normalidad”), corren el riesgo de ser designados como “diferentes”: “no es suficiente... no trabaja... desastroso... inapropiado” fueron los términos que utilizaron los profesores de Angelo. (Y, evidentemente, *esa* experiencia es también una especie de “formación”).

Las formas occidentales de educación y escolarización cuentan con un amplio historial de formas de tratar a “Angelo”: designar un lugar en el orden etiquetando, haciendo “especial” o incluso patologizando su comportamiento. En un momento de la película vemos un folleto en el tablón de anuncios de un colegio, “Ayuda especializada para alumnos con dificultades [Francés: Elèves en Difficultés]. Información para los

profesores. Para ayudar a los alumnos difíciles, rellene el formulario...”, lo que parece subrayar la sensación de Ludovic de que Angelo no es un alumno corriente a los ojos de sus profesores (reafirmado por los comentarios de los profesores en el Libro de enlace). El hecho de que Ludovic muestre esto en su película podría leerse como una mera preocupación privada de un padre que se lamenta y que no es capaz de aceptar el fracaso académico de su hijo, o incluso como una forma de culpar a los profesores. Pero en lugar de absorber esto en una crítica ya existente de la naturaleza exclusiva del sistema escolar estándar, tomamos esto como la apertura de la cuestión de la naturaleza de lo común en la escuela común. El relato de Ludovic sobre sus experiencias y las de su hijo de ser “zoquetes”, de tener que relacionarse con la “vie collective” de la escuela (como padre y antiguo alumno, y como alumno), nos invita a considerar de nuevo lo que es “común” en la escuela común dada la experiencia común de sus prácticas como exclusivas y alienantes.

Cavell incide en este aspecto cuando discute un ejemplo que da Wittgenstein sobre un niño que no es capaz de aprender una serie de números y este niño es entonces “tratado como un lunático” porque no es capaz de seguir los gestos sugestivos de la conducta demostrativa del profesor (véase Wittgenstein, 1958, Brown Book, p. 931, en Cavell, 1979, p. 112). Plantea algunas cuestiones pertinentes, que son útiles para nuestro propósito:

¿Qué se considera una evidencia amplia para la locura? ¿No ser capaz de mantener el ritmo de la escuela durante un periodo de años? Puede que no lo llamemos locura, nuestras gradaciones no son tan burdas; pero los niños son ciertamente tratados de forma diferente por ello, y apartados. Y a veces el ostracismo se basa en la forma de vestir de un miembro o en lo que no posee o en las palabras que utiliza. ¿Es esto más racional? ¿Cómo se produce? (Cavell, 1979, p. 112)

Creemos que tanto la experiencia de Ludovic como la de Angelo con la escuela se refieren exactamente a esto. Ludovic no se está llamando a su hijo y a sí mismo “lunáticos”, evidentemente, y nuestra preocupación aquí no es la de los problemas actuales relacionados con la capacidad de las escuelas para reconocer y atender la neurodiversidad. Nuestro objetivo sigue siendo la figura del padre. Es el padre quien se refiere a los dos como zoquetes, y al hacerlo, consideramos que está planteando

—implícitamente— cuestiones similares a las de Cavell. Recordemos la escena, descrita anteriormente, en la que se muestran los comentarios de los profesores sobre Angelo. Aquí hay casos claros de hacer “gradaciones” y de niños que son “tratados de forma diferente”. Es en casos como estos, específicamente cuando se toman junto con los continuos esfuerzos de Ludovic por ayudar a su hijo a realizar los deberes y no lograr resultados suficientemente satisfactorios, cuando el asunto de lo “común” en la escuela común aflora en un sentido específico, o al menos una cierta experiencia de ello: se vuelve misteriosamente claro que para algunos la herencia de lo “común” en la escuela común es la experiencia de estar separados dentro de ella.

La responsabilidad de lo que nos une y de lo que, por tanto, también, potencialmente, nos separa no puede desecharse, sino que debe asumirse, dar cuenta de ello, colectivamente. Ludovic se toma en serio su responsabilidad: afirmando su consentimiento de la idea de la escuela común en su inversión en las ciencias, las matemáticas y la gramática que su hijo se fija, pero luchando por aceptar plenamente sus prácticas, que precisamente ordenan a la siguiente generación en términos de su cumplimiento de ciertos requisitos de la *vie collective* de la escuela. A veces, siguiendo la lectura de Cavell de Wittgenstein, veremos que algunos hacen las cosas de forma diferente a nosotros, o que son diferentes a nosotros, y entonces podríamos dejarlo así. O, pensando en Angelo, podríamos sentir como profesores que hemos hecho lo que debíamos hacer: hemos dado nuestra opinión sobre sus esfuerzos y hemos dejado claro que es un “alumno difícil”. La sugerencia de Cavell parece ser que a veces somos muy rápidos, demasiado precipitados, al llamar a alguien “loco” o “diferente” (por tanto, incomprensible), etc. Al tratar estos ejemplos de “locura” nos recuerda que “si digo ‘están locos’ o ‘son incomprensibles’, eso no es un hecho sino mi destino para ellos” (Cavell, 1979, p. 118). Por lo tanto, nuestro juicio conlleva una responsabilidad, por el ordenamiento de lo social que conlleva. Aquí nos pide que demos cuenta de por qué organizamos nuestra “vie collective” de esta manera, y no de otra. La responsabilidad pedagógica del profesor es diferente a la de los padres, por supuesto. Pero como adultos, la responsabilidad de este “destino” es compartida.

Conclusión

En el ordenamiento actual de la relación entre el hogar y la escuela, la necesidad del compromiso de los padres y la cultura de la crianza intensiva que da forma a cómo entendemos lo que significa ser un buen padre, la asunción de responsabilidades es, hasta cierto punto, instrumentalizada. La lógica del compromiso de los padres es que se trata de una inversión en el aprendizaje de mi hijo que dará sus frutos en términos de éxito. Este apoyo de los padres no solo refuerza el contenido sustantivo (por ejemplo, las matemáticas o el inglés que se aprenden), sino también las actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Las limitaciones de la escuela común como educación "convencional" en términos de inclusión son bien conocidas y no es la línea de investigación que hemos tomado aquí. Tampoco hemos adoptado el enfoque de que lo común en la escuela común es la exposición colectiva a las cosas, a los textos, a las ideas, como sitio donde se suspende el orden social. Al centrarnos en la posición de los padres en la comprensión de la contribución de la escuela a la construcción de los bienes comunes, pretendemos llamar la atención sobre su posición, situada entre el niño y el mundo, en la que la escuela común y sus prácticas forman parte del mundo que, en general, pretendemos transmitir a nuestros hijos. Nuestras experiencias y nuestros compromisos con ella variarán, y así vemos cómo se desarrolla la tensión en la película *Deux Cancre*. La película, al centrarse en la práctica de los deberes, y en la relación entre la escuela, los padres y el niño que esto constituye, llama la atención sobre la tensión general (entre la educación instrumentalizada, incluida la crianza de los hijos, y lo que se deja de lado en esos relatos sobre la educación y la crianza) y las tensiones específicas en la relación entre padres e hijos, entre nuestras propias experiencias, valores y creencias, y nuestra responsabilidad de iniciar a nuestros hijos en las expectativas de la *vie collective* como tal.

Angelo, como hemos visto, progresa poco, a pesar del tiempo que su padre invierte en hacer los deberes con él. El término francés para deberes, *devoirs*, implica una obligación. El verbo *devoir* significa "deber" y deriva del latín *dēbēre* que se aproxima al término español *deberes*: algo que se debe, una obligación, una deuda. La esperanza, o la expectativa, es que la deuda del niño se pague, por así decirlo, prestando atención y progresando en su comprensión y capacidad. El compromiso de los

padres con la práctica de los deberes, en particular de la forma mostrada por Ludovic, parece basarse en la idea de que la inversión adicional, de tiempo y esfuerzo, dará sus frutos. Se producirán avances. Pero el saldo nunca se compensa. Aquí, de nuevo, vemos tensiones en la experiencia de Ludovic. Lo único que quiere es que la inversión sea rentable. Que Angelo pueda pagar la deuda, que progrese, que entienda la propia moneda con la que están trabajando. Pero Ludovic no calcula el tiempo como perdido: valora el propio hecho de pasar tiempo juntos, cada día conociéndose un poco mejor.

La separación entre la vida familiar y la vida escolar, y la noción de que la educación conduce (*educere*) de una a otra, se ve comprometida por la concepción que tienen los padres de la crianza de los hijos, tan centrada en los resultados del aprendizaje y la responsabilidad que se impone a las escuelas para fomentar el compromiso de los padres en beneficio de los resultados. La separación se hace difícil de concebir cuando existe un contrato casa-escuela. Aunque queramos defender esta separación y la especificidad de la escuela como espacio educativo que permite la suspensión del orden social y la novedad y potencialidad de la nueva generación, sigue habiendo una responsabilidad adulta de no solo transmitir y defender la idea de la escuela común, sino también de cuestionar esta idea y el "destino" de aquellos que no reconocen o no pueden reconocer su valor o la moneda con la que opera. Este cuestionamiento no se orienta, quizás de forma desalentadora, a una resolución —"esto sería una escuela inclusiva", "esto sería educar para el futuro"— sino que sirve para recordar no solo que el padre es una figura política y pedagógica, sino también que la cuestión de la escuela común es una cuestión colectiva y educativa.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2006). *Between past and future*. New York: Penguin Group.
- Buell, J. (2008). *Closing the Book on Homework: Enhancing Public Education and Freeing Family Time*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

- Cavell, S. (1979). *The Claim of Reason: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy*. New York: Oxford University Press.
- De Vos, J. (2012). *Psychologisation in times of globalisation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115459>
- Faircloth, C. (2020). Parenting and social solidarity in cross-cultural perspective, *Families, Relationships, and Societies*, 9(1), 143-159. <https://doi.org/10.1332/204674319X15668430693616>
- Fargion, S. (2021). Representations of parenting and the neo-liberal discourse: parents' and professionals' views on child-rearing practices in Italy. *Journal of Family Studies*. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1905049>
- Furedi, F. (2014). Foreword. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, & J. Macvarish (Eds.) *Parenting Culture Studies* (pp. viii-ix) London: Palgrave Macmillan.
- Gill, B. P. & Schlossman, S. L. (2003). Parents and the Politics of Homework: Some Historical Perspectives. *Teachers College Record*, 105(5), 846-871. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00270>
- Gill, B. P. & Schlossman, S. L. (2004). Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003, *Theory Into Practice*, 43(3), 174-181. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_2
- Goodall, J. & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. Department for Education.
- Hartas, D. (2012). Inequality and the home learning environment: Predictions about seven-year-olds' language and literacy. *British Educational Research Journal*, 38(5), 859-879. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588315>
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-national Analyses of PISA. *European Educational Research Journal*, 4(4), 185-195. <https://doi.org/10.12973/eujer.4.4.185>
- Hodgson, N. & Ramaekers, S. (2019). *Philosophical presentations of raising children: The grammar of upbringing*. London: Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-12540-0>
- Jensen, T. (2010). Warmth and Wealth: Re-imagining Social Class in Taxonomies of Good Parenting. *Studies in the Maternal*, 2(1). <https://doi.org/10.16995/sim.86>
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (Eds.) *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan

- Martin, C. (2017). Parenting as a public problem in a neoliberal Era: A changing regime in France? *Journal of Comparative Family Studies*, 48(3). 303-14. <https://doi.org/10.3138/jcfs.48.3.303>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school, *Ethics and Education*, 10(1), 84-95. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Juventa.
- Moss, P. & Bennett, J. (2006). Toward a new pedagogical meeting place? Bringing early childhood into the education system. Briefing paper for a Nuffield Educational Seminar, 26 September 2006. Retrieved from http://89.28.209.149/fileLibrary/pdf/briefingpaper_Moss_Bennett.pdf
- Ofsted (2011). Ofsted Annual Report 2010/11. The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2010/11. <https://www.gov.uk/government/publications/the-annual-report-of-her-majestys-chief-inspector-of-education-childrens-services-and-skills-201011>
- Ramaekers, S. & Hodgson, N. (2020). Parenting apps and the depoliticisation of the parent. *Families, Relationships and Societies*, 9(1), 107-124. <https://doi.org/10.1332/204674319X15681326073976>
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012). *The claims of parenting: Reasons, responsibility, and society*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2251-4>
- Richter, M. & Andresen, S. (Eds.) (2012). *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2972-8>
- Vlieghe, J. (2016). Schooling Bodies to Read and Write: a technosomatic perspective. *Educational Theory*, 66(4), 441-455. <https://doi.org/10.1111/edth.12182>
- Wittgenstein, L. (1958). *The Blue and Brown Books*. Oxford: Basil Blackwell.

Dirección de contacto: Naomi Hodgson, Liverpool Hope University, School of Education, Hope Park, Taggart Avenue, Liverpool, L16 9JD, UK. E-mail: hodgson@hope.ac.uk