



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

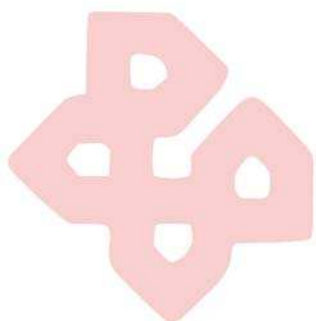
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 01/07/2014

Fecha de aceptación 06/10/2014

GOBERNANDO A TRAVÉS DE LOS PADRES Y MADRES: POLÍTICA EDUCATIVA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES NEOLIBERALES EN INGLATERRA

Governing through parents: education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England



Antonio Olmedo y **Andrew Wilkins**
University of Roehampton (London)
E-mail: a.olmedo@roehampton.ac.uk
andrew.wilkins@roehampton.ac.uk

Resumen:

Este artículo se centra en la relación entre las normas y prácticas de mercado y la construcción de la figura del "padre/madre" en la política educativa británica. Desde la década de los setenta, las familias han sido llamadas a desempeñar ciertos deberes y obligaciones en relación con el estado. Éstos incluyen internalizar responsabilidades frente a los riesgos, asumir obligaciones, desigualdades y un espectro de crisis de las que anteriormente se encargaba el estado. En lugar de categorizar esta situación como "vaciamiento del estado", sostenemos que el rol del estado se ha modificado para permitir que los padres y madres asuman un nuevo papel como sujetos neoliberal, mediante el cual se espera que aprovechen el potencial del mercado en su propio beneficio de forma satisfactoria y (con la esperanza de) llegar a minimizar los tipos de riesgo que se generan en un sistema educativo no regulado. En este texto analizamos algunos aspectos de este proceso de metamorfosis mediante el que se obliga a los padres a asumir algunas normas y prácticas del mercado en el ámbito de la educación. En concreto, nos centramos en como a los padres se les insta a ser 1) consumidores o selectores de servicios educativos, con lo que se les anima a asumir un comportamiento competitivo; 2) gobernantes y guardianes de las escuelas, centrados en evaluar el rendimiento económico y educativo de las mismas; y, finalmente, 3) productores y fundadores de escuelas, con un énfasis en actividades empresariales y emprendedoras.

Palabras clave: Dirección, política educativa, padres, neoliberalismo, participación, elección, escuelas libres

Abstract:

In this paper we explore the relationship between market norms and practices and the development of the figure of the parent within British education policy. Since the 1970s parents in England have been called upon to perform certain duties and obligations in their relation to the state. These duties include internalizing responsibility for risks, liabilities, inequities and the spectre of crises formerly managed by the state. Rather than characterize this situation in terms of the 'hollowing of the state', we argue that the role of the state includes enabling the functioning of the parent as a neoliberal subject, so that they may successfully harness the power of the market to their own advantage and (hopefully) minimize the kinds of risk generated through a deregulated education system. In this paper we examine how parents are compelled to embody certain market norms and practices as they navigate the field of education. In particular we focus on how parents are 1) summoned as consumers or choosers of education services, and thus encouraged to embody through their behaviour a competitive orientation; 2) summoned as governors and custodians of schools, with a focus on assessing financial and educational performance; and 3) summoned as producers and founders of schools, with a focus on entrepreneurial and innovative activity.

Key words: Governance, education policy, parents, neoliberalism, participation, choice, Free Schools

1. El enredo estado-mercado

El mercado se ha convertido en un mecanismo central en la regulación de lo que Jessop (2002) denominó “Estado Competitivo Schumpeteriano”, y, por lo tanto, en la transición hacia la consolidación de “sociedades de mercado” (Polanyi, 2001) o, desde una perspectiva ligeramente distinta, lo que Rose (1996) entiende por “democracias liberales avanzadas”. Lentzos y Rose (2009) sugieren que el nuevo modelo de gobernanza en los países occidentales es posible gracias a la superposición de tres mecanismos: democracia, libertad y responsabilidad. Estos tres términos están estrechamente relacionados y desempeñan un papel clave en la redefinición de la relación entre la ciudadanía y el estado. El “anticuado” estado intervencionista (lo que se puede denominar modelo de estado social o del bienestar, es decir, el estado como agente garante, promotor y responsable del bienestar social y económico de los ciudadanos mediante el control de las dinámicas de redistribución de capital) se reelabora en términos neoliberales en un esfuerzo por aumentar la eficiencia y eficacia del mercado y de *lo económico* como un marco para guiar las relaciones entre ciudadanos y estado. Bajo la lógica neoliberal, el estado se debe entender como un facilitador del mercado, “un creador de mercado, como iniciador de oportunidades, como remodelador y modernizador” (Ball, 2007: 82). Desde esta perspectiva, “asegurar el mercado” se convierte en una tarea clave del estado, pero también en una nueva forma de gobernanza, la cual se centra la mediación de las relaciones entre usuarios y productores de servicios educativos. Por lo tanto, lejos de desaparecer, el estado conserva un importante rol en el desarrollo de la sociedad de mercado y del rol del mercado como centro de gravedad de las dinámicas dentro del campo de la educación. Incluso los más acérrimos defensores del *laissez-faire* sostienen que el estado es aún necesario, pero con un propósito diferente y unas funciones limitadas. Como señala Brown (2000: 630-640),

en el caso de las reglas del mercado, la competición no se basa en “pruebas de linaje”, nacionalidad u otras formas de pertinencia, ni en una competición meritocrática en la que el estado interviene de forma activa en un intento por neutralizar las diferencias materiales y culturales entre contendientes, tratando de asegurar que los resultados educativos expresen diferencias “innatas” en lugar de sociales. Por el contrario, el estado intervendrá para asegurar que se eliminen los obstáculos a la competición de mercado basados en la oferta y la demanda.

Como tecnología política, el mercado se puede entender, por un lado, como un espacio “físico”, donde se producen transacciones de diferentes formas de capital, y, a su vez, como un espacio “virtual” o discursivo dentro del cual se movilizan, aseguran y reproducen de forma recurrente ciertos intereses de clase, significados, imaginarios y estrategias individuales y grupales mediante las acciones de ciudadanos voluntariosos y participativos. En teoría, los partidarios del neoliberalismo presentan el mercado como un espacio abierto, más o menos regulado, en el que los individuos pueden ejercer libremente su derecho de elección para perseguir sus aspiraciones y necesidades. Por un lado, desde un punto de vista discursivo, es un “escenario aséptico”, en el que los riesgos están estratégicamente desequilibrados. En este imaginario, los consumidores no se pueden permitir perder, y, en los casos en los que esto suceda, las consecuencias se presentan como algo que siempre tiene “solución”. El énfasis está en el sujeto como individuo, en las elecciones que cada persona hace, sin necesidad de explicar cómo los resultados de estas elecciones “personales” dependen de las decisiones que otros toman en paralelo. Por una parte, el mercado se concibe como un “espacio libre”, en el que los “malos jugadores” pierden y quedan irrevocablemente expuestos públicamente (este es el caso de la escuela que no consigue el número mínimo de alumnos y alumnas, el maestro o maestra ineficaz, el padre y la madre que colaboran, etc.). La forma en la que los sujetos se posicionan satisfactoriamente como individuos dentro del mercado (mediante la atomización, la auto-búsqueda y la auto-regulación) determina sus posibilidades de éxito o fracaso. Por último, el mercado representa un “estado de potencial y constante peligro”, que nos fuerza a cada uno de nosotros a luchar e implicarnos de forma proactiva para alcanzar una posición mínimamente estable y segura, la cual, una vez conseguida, será re-evaluada, convirtiéndose de nuevo en “territorio inestable e inseguro”. Para el ciudadano/consumidor, la vida se convierte en un proceso constante de encontrar soluciones a corto plazo dentro del mercado debido a la inestabilidad e inseguridad constantes que vive en su día a día (véase, por ejemplo, Ball y Vincent, 1998; Lucey y Reay, 2002). En esta nueva configuración, los individuos están cada vez más atomizados, “solos”. Son “responsables” y están al cargo de su propio bienestar, sin la tradicional “red de seguridad” del estado del bienestar cuando surgen problemas inesperados o imprevistos.

En este contexto, esta nueva forma de gubernamentalidad¹ (Foucault, 1991) se puede entender como lo que Lentzos y Rose llaman “gobernar sin gobierno de la sociedad”², es decir, “gobernar mediante las decisiones responsables de entidades autónomas, ya sean organizaciones, empresas, hospitales, escuelas, grupos comunitarios o individuos y sus familias” (2009, 233). El mercado, por lo tanto, constituye un nuevo medio de disciplina y “subjetivización” individualizadas. Gobernar, entendido en un sentido foucaultiano como “la conducta de la conducta” (Foucault, 1991), implica la construcción de mecanismos nuevos o renovados para guiar formas de control sutiles e indirectas, así como nuevas concepciones acerca del individuo y del grupo, y del potencial y limitaciones de las acciones de éstos. En este punto, es importante tener en cuenta la distinción de que hace Foucault entre dominación y gobierno, que, como sugiere Rose (1999: 4), es especialmente útil para analizar la dinámica compleja en la que se configuran y redefinen las relaciones sociales:

Dominar es ignorar o intentar machacar la capacidad de acción del dominado. Pero gobernar es reconocer esa capacidad de acción y amoldarse a ella. Gobernar es actuar sobre la acción. Esto implica intentar comprender lo que moviliza los ámbitos o entidades que hay que gobernar: para gobernar hay que actuar sobre estas fuerzas, instrumentalizarlas para moldear las

¹ Texto original en inglés: “Governmentality”

² Texto original en inglés: “Govern without governing society”

acciones, procesos y resultados en la dirección deseada. De ahí que, cuando se trate del gobierno de seres humanos, gobernar consista en presuponer la libertad del gobernado. Gobernar a humanos no es destruir su capacidad de actuar, sino reconocerla y utilizarla para los objetivos de uno mismo.

Actuar en el mercado implica dar forma a una nueva racionalidad, más compleja, en la que hay que tener en cuenta diferentes posibilidades y posiciones. A su vez, modifica las “tradicionales” definiciones, roles y formas de entender los diferentes actores, consumidores y productores; y también de entender el estado, puesto que éste opera como mediador entre ellos (Jessop, 2002). Esto último genera una cuestión interesante en su aplicación en la investigación en política educativa. Tal y como sugiere Ball (2007: 82):

Éste no es el final del estado o de la educación estatal, sino el comienzo, real y simbólico, de un tipo de estado y de educación estatal distinto y de un tipo de relación diferente entre la educación y el estado.

En este artículo, exploramos algunos elementos de estas nuevas relaciones estado-ciudadano centrándonos en el rol cambiante de los padres y madres en el campo de la educación en Inglaterra. Aquí, el rol del estado surge como un actor disciplinario en un escenario neoliberal. El mercado es uno de los instrumentos para generar políticas que crean un entorno “propicio para el riesgo”. No obstante, mediante el “fomento” de incertidumbre, ansiedad y aprensión, a su vez surge una nueva disciplina de individuos fundamentada en dichas reglas del mercado. El ciudadano es llamado a filas como *elector individuo responsable* y la *elección* se convierte en el principal mecanismo organizador de esa responsabilidad. Se espera que el “nuevo” individuo tome las “decisiones correctas”, establecidas a partir de una perenne necesidad de maximizar sus beneficios y de posicionarse en un “lugar más seguro” dentro del espacio social (Brown, 2000). En los apartados que siguen analizamos cómo se han producido los cambios en el discurso de las políticas en educación en Inglaterra desde los años ochenta con el fin de constituir a los padres en agentes implicados en y responsabilizados del gobierno de los servicios educativos: activos, cómplices, discriminantes, desafiantes, etc. Desde esta perspectiva, se puede ver el discurso político como un espacio dinámico a través del cual las élites políticas gobernantes legislan cambios respecto a cómo se puede gobernar mejor a los ciudadanos y cómo se les puede obligar o persuadir para que se gobiernen mejor a sí mismos (auto-gobierno). El argumento principal que cabe señalar aquí es que el discurso político no es simplemente una forma de retórica vacía. Por el contrario, éste tiene consecuencias reales, simbólicas y específicas para aquéllos a quienes va dirigido o a quienes se intenta dirigir, y funciona (aunque no siempre con éxito) con el objetivo de implicar a los ciudadanos en nuevas relaciones, identificaciones y prácticas de pertinencia en relación al estado.

En lo que resta, examinamos el poder productivo del discurso político como una práctica significadora, orientadora y normalizadora. Nuestro objetivo, en este primer momento, no es analizar el efecto de dicho discurso sobre la práctica educativa cotidiana, sino más bien analizar las condiciones de posibilidad, esto es, la construcción de espacios y opciones que llevan a los sujetos a poder imaginarse y pensarse de forma distinta. Para ello, esbozamos los elementos de lo que Clarke denomina “la obra de articulación discursiva y política” (2008: 139), y que hace referencia a las prescripciones profesionales, legales y técnicas que se movilizan con las normativas por medio de recursos y mecanismos destinados reorganizar dicha relación entre los ciudadanos y el estado. Más en concreto, mostramos como los discursos y recursos políticos desde los años ochenta, se utilizan para convertir a los padres y madres en sujetos neoliberales mediante la imposición de restricciones, límites, demarcaciones y juicios sobre la conducta. Las secciones que siguen se organizan alrededor

de tres ángulos interrelacionados o formas de comprender y remodelar la participación familiar como medios y expresiones de este enredo estado-mercado: los padres y madres como *consumidores*, los padres y madres como *gobernadores*, y padres y madres como *productores*.

2. Los padres y madres como consumidores: gobernar mediante elección y competición

Describiendo el desarrollo de las políticas de los ochenta, Jones (2003: 131) destaca que en su trascurso se “destruyeron la cultura educativa desarrollada entre 1944 y 1979, y se puso en marcha la tarea de crear otra distinta, donde los antiguos ‘actores sociales’ quedaban marginados siendo reemplazados por otros nuevos que pasan a ostentar el poder”. La “antigua” cultura educativa se vio como un acuerdo político fuertemente controlado con unas normas y relaciones fruto del régimen del liberalismo expansivo y defensor del bienestar que surgió en la década de los cuarenta. Esto incluyó la creación de nuevas “invenciones gubernamentales” (por ejemplo, la prestación médica, la planificación urbanística o la burocracia de estado expandida) (Miller y Rose 2008) pensadas con el objetivo de salvaguardar y apoyar los derechos de los individuos y las familias sobre la protección social (seguridad económica, cuidados, acceso a provisión de bienestar, etc.). En este período, se ofrece a cada niño y niña acceso a educación pública de carácter gratuito desde el punto de vista de la provisión. La *Local Education Authority* (un servicio gubernamental provincial) toma la función específica de coordinar la admisión escolar y garantizar una plaza escolar a cada niño y niña según su geografía y proximidad a las plazas disponibles. Sin embargo, debido al abrupto surgimiento de retóricas anti-estatales desde distintas posiciones del espectro político durante los setenta, se posibilita la creación de una nueva hegemonía político-cultural (lo que se ha dado en denominar como *New Right [Nueva Derecha]*), la cual arremetió contra el programa político del liberalismo del bienestar acusándolo por su supuesta insostenibilidad económica y su carácter excesivamente dominante, desmoralizador y opresivo (Hirschman 1991).

Pero en lugar de abandonar el rol intervencionista del estado, la *Nueva Derecha* simplemente dotó a su nueva forma de dirigir y liderar la sociedad de un tono religioso-moral (Brown, 2006). De ahí el término “neoliberalismo”: un énfasis en el individualismo posesivo y en la eficiencia de los mercados (liberalismo) *más* la dirección e intervención gubernamental en áreas en las que las actitudes y comportamientos de los mercados no existen o en las que haya que inventarlos o complementarlos. Así, la rearticulación del rol del estado se capta mejor con lo que Hall (1979: 15) describió como “populismo autoritario”, es decir, el poder del estado unido a la autoridad moral y religiosa. La subjetividad neoliberal, por ejemplo, es una forma de agencia moralizada. Se centra en la producción (creación, dirección, incitación) de individuos que no solo se responsabilizan de los eventos, riesgos, costes o crisis que previamente gestionaba el estado, sino que también consideran que sería *moralmente repugnante o irresponsable que lo hicieran otros*. Esta lógica lleva implícita una práctica divisoria en la que se pueden organizar el comportamiento y las actitudes mediante variables binarias como acción-inacción, merecedor-no merecedor, dispuesto-no dispuesto, efectivo-inefectivo, etc (Wilkins, 2010).

La *Nueva Derecha* (y posteriormente el gobierno conservador de Thatcher en los años ochenta) promovió una nueva racionalidad política que reorganizaba el equilibrio entre los derechos y las obligaciones de la ciudadanía (Dwyer, 1994). En el caso específico de la

educación, se invitó a los padres y madres asumir un número de responsabilidades y obligaciones que los hacían más “activos” y “efectivos” como progenitores. Según observan Keat y Abercrombie (1991: 1), la neoliberalización de las instituciones del estado del bienestar durante los ochenta tuvo lugar, por una parte, con la reorganización de la provisión del servicio público siguiendo una lógica de mercado derivada del sector privado. Por otra parte, “se presentó como una cuestión “cultural”, relacionada con las actitudes, valores y formas de autoconocimiento propias de actividades individuales e institucionales”.

Así, los padres pasan a ocupar una posición central en este nuevo enclave político como exigentes y ávidos electores/ consumidores de servicios educativos (“activo”) y no como receptores de una provisión proveniente de las decisiones del gobierno local (“pasivo”). Se les anima, por ejemplo, a adoptar una orientación consumista de la educación, esto es: calculada, exigente e individualista. De esta forma, cualquier negativa a participar siguiendo esta lógica se presenta como una transgresión del deber parental (Wilkins, 2011), lo que sirve para situar elementos de *agencia moral* dentro el ámbito de las relaciones y prácticas familiares. Ahora se trata a los padres y madres como consumidores de servicios educativos, con la responsabilidad y el deber de escoger una escuela adecuada para sus hijos e hijas. Estos poderes y libertades se consagraron en las leyes (*Education Acts*) de 1980 y 1986 y la *Education Reform Act* (ERA) introducida por el gobierno conservador en 1988. Más adelante, en los noventa, estos deberes y responsabilidades se consagraron aún más con *The Parents Charter* (DES 1991), en cuya primera página, y en mayúscula, se puede leer la siguiente afirmación:

Estos son tus estatutos. Te proporcionarán nuevos derechos como padre/ madre individual, y te otorgarán nuevas responsabilidades y opciones para elegir.

Más adelante, el documento explica como “estos estatutos te ayudarán a convertirte en un socio más eficaz para la educación de tu hijo” (DES, 1991: 1). La introducción de tablas de comparación/ jerarquización de escuelas (*league tables*) y la creación una oficina de inspección escolar independiente (Ofsted) durante los noventa se producen con el objetivo de permitir que los padres se convirtieran en “socios aún más efectivos” al ofrecer mayor y mejor información, lo cual subraya el papel del estado como proveedor de servicios públicos que se rigen de acuerdo con leyes donde los ciudadanos aparecen como titulares de los derechos del consumidor (véase *The Parents Charter*, DES 1991, y *The Citizens Charter*, 1991). Dentro de esta lógica, se plantea como necesario, a la vez que práctico, el que los padres y madres estuvieran lo suficientemente informados sobre el abasto de los servicios públicos disponibles para cumplir de la mejor forma posible con sus deberes y responsabilidades como ciudadanos activos e individuos que toman decisiones. Se pueden apreciar intentos parecidos de vincular el consumismo con modelos eficientes de implicación del usuario durante los años 2000 cuando el gobierno (en este caso del partido laborista, *New Labour*) insistió en que “estar mejor informado” era una “inversión legítima para ejercer una ciudadanía efectiva” (Ministers of State, 2004: 3.4.3). En los años 2006 y 2007, el aún en el gobierno partido laborista introdujo la figura de los “asesores de elección”, unos expertos en admisión escolar contratados por el gobierno para asesorar a los padres y madres en el manejo y la preparación del formulario de elección de escuela (véase DCSF, 2006, 2009). Estos servicios se crearon específicamente para identificar las familias que “encuentran que el sistema es difícil de comprender y por lo tanto de utilizar para el óptimo interés de su hijo/a”, o que simplemente “no saben o no quieren implicarse con el proceso” (DCSF, 2006: 2). Estas tendencias en las políticas reflejan el neoliberalismo *por excelencia*, esto es, la necesidad intervención gubernamental allí donde los comportamientos o actitudes de mercado no existen y, por tanto, necesitan ser creados, alimentados o consolidados. Cuando

se observan bajo la lente de la clase social, la elección de centro privilegio en efecto a aquéllos con más recursos económicos y mejor informados, en particular a aquéllos que pueden navegar y negociar los caprichos del mercado y las formas de interrelación que distinguen a los buenos de los malos consumidores o usuarios de servicios. Esto incluye a padres y madres con “codos afilados”, voces que resuenan más altas que otras y buenos contactos. Reay y Ball (1997: 89) argumentan que, en realidad, la elección de centro opera como un “dispositivo social mediante el cual las diferencias de clase social se traducen en desigualdad educativa”.

Influenciada por la teoría de la elección pública del momento (Niskanen, 1973), la racionalidad política para estas declaraciones morales y legales era que los padres y madres, cuando están lo suficientemente informados sobre sus posibles opciones, se convierten en “maximizadores” de la utilidad racional: “siempre buscan el mayor beneficio posible al menor coste en sus decisiones” actuando en base a “un comportamiento básicamente egoísta, centrado en sí mismos, e instrumental, eligiendo cómo actuar en base a las consecuencias para su bienestar personal” (Dunleavy, 1991: 3). Esto crea ciertos dilemas éticos y morales para los padres y madres, especialmente los que se plantean mentir en el formulario de admisión (lo cual es un fraude legal) para que su hijo o hija consiga una plaza en la escuela “correcta”. Sin embargo, un dilema ético como éste rara vez gana al extraño mandato moral de actuar según los imperativos del mercado (Jordan et al., 1994). Oria et al (2007) demuestran algo similar en su propio trabajo sobre elección de centro en familias de clase media, donde argumentan que la promoción de elección escolar genera y legitima un sentimiento de irresistible obligatoriedad moral por asegurar una cierta ventaja posicional y competitiva.

Como el actual Primer Ministro británico David Cameron afirmara en una ocasión, el “ciudadano activo” es una persona que “entra en el juego del sistema” (citado en Webster y Elliott, 2008). Así pues, el individualismo posesivo y el comportamiento interesado y poco ético se convierten en justificables, e incluso fundamentales, para el rol de elector activo que se promueve desde estas posiciones. El requerimiento forzoso de escoger se convierte en un mandato sobre el comportamiento, la necesidad de ser calculador, moralizador (actuar en interés del niño/a), egoísta y comprometido en buscar la ventaja competitiva familiar por encima de la consideración sobre el interés público, la orientación pública, la ética pública, la justicia o la equidad. Justicia, en otras palabras, se traduce mediante una llamada al auto-interés y al individualismo posesivo, esto es, la consecución y satisfacción de los deseos y necesidades del individuo. Según Clarke (2007: 98), el ciudadano/a simboliza relaciones e identificaciones que están mediadas por el “reino de lo público” –esto es, un espacio, lugar o práctica en el que “las personas como ciudadanos desempeñan sus obligaciones con respecto al otro; se implican en la deliberación mutua; y colectivamente persiguen el ‘interés público’”. En este caso, dicho “reino” se reorienta entorno a las tensiones entre las figuras del consumidor (privado) y el ciudadano (público), dando lugar a conjuntos de relaciones y prácticas potencialmente conflictivas.

3. Los padres y madres como gobernadores: gobernar mediante la participación regulada

Otra dimensión de este proceso de construcción de los padres y madres como sujetos neoliberales (activos, efectivos, responsables y estimulantes) se produce mediante la invitación a participar ejerciendo el rol de gobernadores escolares. En línea con los

requisitos de la *Education Act* de 1944, cada escuela debe proporcionar la “constitución de [un] organismo de directivos o gobernadores” (Sección 17 [1]). Más adelante, en los años setenta, especialmente en torno a la publicación del mencionado *Taylor Report*, estos órganos de gobierno recibieron poderes y responsabilidades específicos para establecer relaciones entre la escuela y los diferentes grupos y partes interesadas, sobre todo las familias. Como observan Kogan *et al* (1984: 4-5),

los años setenta fueron una década de opinión pública activa sobre las escuelas, y su control...y también sobre si los “deseos de los padres y madres” influían de alguna forma en la educación que los niños y niñas recibían.

Por lo tanto, la legislación previa (la *Education Act* de 1944 y la *Education Act* [Nº 2] de 1968) apuntaba la existencia de gobernadores escolares, pero no fue hasta la *Education Act* de 1980 que el gobierno hizo intentos para especificar finalmente las competencias y composición de este órgano de gobierno escolar, y asignar derechos estatutarios a los padres y madres para ser elegidos como gobernadores e, de esta forma, poder influir en el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Las sucesivas reformas posteriores (*Education Act* [Nº 2] de 1986, *Education Act* de 1993, *Education Reform Act* de 1988, *Education Act* de 2002 y *Education Act* de 2006) aumentaron las responsabilidades de los gobernadores escolares, con el objetivo principal de “dirigir la escuela con vistas a promover altos niveles de resultados educativos” (*School Standards and Framework Act* de 1998, Pt. II, Cap. III, Sección 38). Los órganos de gobierno escolar están compuestos por representantes de distintos sectores (voluntarios, no ejecutivos y no remunerados) incluyendo: padres y madres de alumnos y alumnas del centro (representantes parentales), personal docente y no docente (representantes de personal), personas significativas del ámbito local propuestas por la comunidad (representantes comunitarios), funcionarios electos elegidos localmente, normalmente consejeros (representantes de la *Local Education Authority*), y personas designadas por la fundación, diócesis o cuerpo patrocinador de la escuela (representante de la fundación o de la asociación).

El rol y la responsabilidad cambiante de los gobernantes desde los ochenta es importante para percibir cómo se ha convocado a las familias en torno a esta figura generando relaciones específicas entre éstos y el estado (como socios, guardianes, administradores, animadores, “amigos críticos” y, por encima de todo, sujetos neoliberales). Actualmente, es importante mencionar la naturaleza participativa democrática de los órganos de gobierno escolares, lo que Ranson *et al.* describen como “el mayor experimento democrático en la participación pública voluntaria” (2005: 357). El anterior gobierno laborista británico supuso un impulso similar específico de los órganos de gobierno escolares, lo que se denominó como el “modelo de los socios” que está “diseñado para asegurar la representación de los actores clave (padres, personal, comunidad, autoridad local, fundación y patrocinadores)” y que “ayuda a que los órganos de gobierno rindan cuentas a los padres, estudiantes, personal y comunidad local” (DfES, 2005: 7). En este momento, se asignan derechos estatutarios (aplicables mediante revisión judicial) a los representantes escolares, sean representantes de familias o de la comunidad, que garantizan su participación efectiva en el gobierno de los centros. El “modelo de socios”, al menos en teoría, implica formas de “representación” que incluyen aspectos de jerarquía mínima, diversidad social y cultural, valoración equitativa del conocimiento especializado y el laico, y formas de participación abierta que dé cabida a puntos de vista conflictivos y que favorezca la atención a la diferencia y la deliberación. Sin embargo, el rol de los órganos de gobierno escolar en Inglaterra ha cambiado radicalmente desde los ochenta. El impulso participativo-democrático de los órganos de gobierno escolar es muy cuestionable en una época en la que las escuelas

están cada vez más orientadas a comportarse como empresas (con un énfasis en la rendición de cuentas, eficacia, reducción de presupuesto y con la expectativa de que encuentren fórmulas para generar beneficios propios).

Según concluyeron Deem, Brehony y Heath (1995) en su investigación sobre órganos de gobierno escolar, es difícil que los gobernadores escolares se comporten como “ciudadanos críticos” (que se impliquen como sujetos políticos con intereses y formas de participación potencialmente conflictivos) cuando se les limita a comportarse como “voluntarios de estado” que asumen deberes burocráticos y de gestión, y que cumplen un número reducido de medidas utilitarias de contabilidad. Casi veinte años más tarde, la situación continúa siendo prácticamente la misma (véase Wilkins, 2014). De hecho, hay quien considera que tomarse en serio el potencial democrático de los órganos de gobierno (el potencial de mediar la diferencia y la deliberación para asegurar la negociación colectiva y de propiedad compartida de los recursos públicos) es demasiado radical, arriesgado o poco práctico. De esta forma, el impulso antidemocrático se “agrava con la desconfianza de los intereses sectoriales por parte de los órganos de gobierno, su intento de evitar los conflictos internos, y la desconexión entre el gobierno escolar y otras formas de gobierno o activismo comunitario” (Dean *et al.*, 2007: 49).

Además, la demanda de lo que políticamente se presenta como “buena gobernanza” (un intento por situar los estándares profesionales y conocimiento técnico como mecanismos centrales para la prestación de servicios) ha tenido incidencia en el rol, responsabilidad y composición de los órganos de gobierno escolares hasta el punto de que voluntarios individuales resultan privilegiados sobre otros en base a su ‘capacidades duras’ en el campo de las finanzas, negocios, análisis de datos y control de riesgos, así como de sus ‘capacidades blandas’ en negociación, comunicación y *networking* (Wilkins, 2014). En Inglaterra, muchas escuelas están pasando a un estatus de *Academy* (un total de 2.481 centros de secundaria públicos según una estadística reciente publicada en el Departamento de Educación británico [DfE, 2013a]), lo cual les confiere la capacidad legal de gestionar su propio presupuesto y actividades tanto financieras y educativas, fuera del control de las *Local Authorities* y rindiendo cuentas directamente al Departamento de Educación. Las *Academies* y *Free Schools* en Inglaterra (“escuelas independientes con financiación pública”) requieren de los órganos de gobierno escolares para ejercer dichas responsabilidades legales (tomar decisiones sobre presupuesto, currículum escolar, recursos humanos, instalaciones, y estrategia) que hasta entonces habían sido competencia de la administración local. Esta importante transferencia de poder y responsabilidad implica un aumento del riesgo (de mala gestión, mala formación, mala evaluación, mala supervisión, malos objetivos, malos estándares de rendición de cuentas, etc.). El gobierno ha reaccionado en parte a este problema (podría decirse que obligado por ellos mismos) solicitando la inspección y profesionalización de todos los órganos de gobierno escolares; una estrategia específica para que los órganos de gobierno se gestionen a sí mismos en función de estándares profesionales y conocimiento técnico que será proporcionado por gestores de “gran calidad” y “gran calibre”, los cuales, supuestamente, poseen las habilidades y conocimiento relevantes para mejorar la provisión. Según apuntó el Secretario de Estado de Escuelas británico Lord Nash (GUK, 2013) en un discurso en el congreso nacional de la *Independent Academies Association* (IAA, “Asociación Independiente de *Academies*”),

por supuesto que no me opongo a que padres y madres y personal formen parte del órgano de gobierno, pero habría que designar a las personas con una función clara y según sus habilidades y experiencia como gestores; no solo por el hecho de representar grupos de interés concretos... En muchos aspectos, gestionar una escuela es como gestionar un negocio, por lo que

necesitamos más personas del ámbito de la empresa que se ofrezcan para convertirse en gestores.

Visto de esta forma, los representantes parentales son, en alguna medida, cómplices del de la rutina de introducción de prácticas neoliberales en las escuelas públicas ya que su contribución como voluntarios “preparados” debe apuntar a asegurar que éstas sean reorganizadas en torno a principios de mercado. Por ejemplo, actualmente las principales funciones estratégicas de los gobernantes escolares incluyen “asegurar la claridad de visión, ética y dirección estratégica”; “responsabilizar al director del rendimiento educativo de la escuela”; y “supervisar la actividad económica de la escuela y asegurarse de que el dinero se gestiona correctamente” (DfE, 2013b). Del mismo modo que los padres como consumidores se sitúan en la anteriormente mencionada dinámica activa-pasiva, aquí los padres y madres se construyen como gobernadores interpelados por una práctica divisoria que separa a aquéllos padres y madres que están preparados de los que no lo están, primando el conocimiento y la experiencia con una aplicación y utilidad empresarial que promueva una percepción eficiente y efectiva de la escuela:

Los órganos de gobierno desempeñan un rol vital como líderes no ejecutivos de nuestras escuelas. Su función es marcar una dirección estratégica de la escuela y responsabilizar al jefe de estudios del rendimiento educativo y financiero. Se trata de una tarea exigente, y pensamos que cualquier persona propuesta para dicho órgano debería, por tanto, tener las habilidades para contribuir a la gestión efectiva y al éxito de la escuela... Esto podría incluir destrezas específicas como la habilidad para comprender los datos o las finanzas, o una capacidad general, por ejemplo la capacidad y el deseo de aprender (DfE, 2014: 2:1)

4. Los padres y madres como “productores”: gobernar mediante la autonomía y la responsabilidad

La última dimensión del proceso de construcción de los padres y madres como sujetos neoliberales está relacionada con el nuevo rol que el gobierno actual les asigna como “productores” y “edu-emprendedores” en un sentido literal. Hay que entender esta nueva faceta de la participación parental en la educación en el contexto del nuevo marco político que ha desplegado el actual gobierno de coalición conservador/liberal-demócrata, cuyo programa político se articula en torno a los principios de la denominada *Big Society*. Basada en un empoderamiento retórico de los actores locales, la *Big Society* implica el devolución del poder del gobierno central a los grupos locales, organizaciones filantrópicas, empresas sociales con y sin ánimo de lucro, involucrándolos en procesos de puesta en práctica y evaluación de políticas a nivel local y nacional. Esta iniciativa es un buen ejemplo de lo que Rose (1996: 56) definió como “una nueva pluralización de las tecnologías ‘sociales’” basada en estrategias de diversificación y descentralización. El modelo resultante desplaza la aparente incompatibilidad entre formas de coordinación anárquicas (basadas en el mercado) y jerárquicas (centradas en el estado) y las sustituye por estructuras más flexibles (*heterarquías*) en donde un grupo heterogéneo de viejos y nuevos actores con diferente procedencia, perfiles e intereses comparte relaciones, responsabilidades y procesos de toma de decisiones a distintos niveles (Jessop, 1998).

En resumen, las heterarquías están compuestas por diferentes formas de relaciones coordinadas: creación de redes interpersonales, relaciones interorganizativas, y/o niveles de dirección intersistémica. Estos nuevos espacios políticos heterárquicos comprenden intentos y actividades de individuos y organizaciones para controlar, o dirigir, las estructuras de

sistemas en los que no necesariamente están involucrados de forma directa. Al desarrollarse sobre el contexto y las condiciones en los que operan estos sistemas, la intención de las actividades heterárquicas es influir estratégicamente en los planes y los procesos internos de toma de decisiones de los demás, mientras se evita la necesidad de implicarse directamente en sus “operaciones primarias”. Esto implica apartarse de las anteriores formas descendentes de coordinación imperativa y apunta a lo que Rose y Miller (1992) identificaron como procesos de “gobierno en la distancia”, los cuáles conllevan procesos de diálogo continuo y creación de alianzas entre políticos y otros actores de diferentes ámbitos. Lejos de un “retroceso” (Peck y Tickell, 2002) o de un “vacío” total (Rhodes, 1994) del estado, este nuevo modelo implica una “extensión” del gobierno, es decir, la creación de nuevas estructuras y tecnologías de gobernanza que redefinirán sus roles y responsabilidades pero, al mismo tiempo, lo resituarán estratégicamente tanto en términos normativos como institucionales. El discurso de David Cameron, actual Primer Ministro británico, en la Cámara de los Comunes en 2011 defiende abiertamente este nuevo “deber” del gobierno dentro de un estado interconectado y cada vez más plural:

(...) estamos hablando de un flujo completo de cosas que hay que hacer. En primer lugar, tenemos que delegar más poder a la administración local, para que las personas puedan hacer más y tener más poder. En segundo lugar, tenemos que abrir los servicios públicos, hacerlos menos monolíticos, y decir a la gente: si quieres crear escuelas nuevas, puedes; si quieres crear una cooperativa o una mutua dentro del sistema sanitario, si eres parte del sistema sanitario, puedes (...) no creo que baste con que simplemente el estado se retire y que la *Big Society* aparezca milagrosamente. En nuestro país hay personas increíbles, que están montando grandes organizaciones comunitarias y empresas sociales, pero nosotros, el gobierno, también tenemos que catalizar y agitar e intentar ayudar a construir la *Big Society*.³

Según afirma Hatcher (2011: 499), con iniciativas como la *Big Society* y el programa de *Free Schools* (véase más adelante) “el gobierno de coalición está sustituyendo la democracia local mediante el gobierno local electo, incluyendo la provisión y asignación de plazas escolares, por un sistema fragmentado de mercado”. El rol del gobierno se encamina hacia lo que se puede entender como un “estado supervisor”, que “no ofrece soluciones a problemas concretos sino que identifica los problemas, o ‘retos de la sociedad’, para los que hay que encontrar una solución” (Hodgson, 2012: 539). El nuevo escenario también implica un cambio de rol de las familias en la educación. Se les pide que asuman una responsabilidad no solo para la trayectoria sus hijos e hijas, sino que también contribuyan como miembros activos de la comunidad educativa, como se vio en las dos secciones previas. A todo esto hay que sumar, esta nueva “invitación” a producir mediante su implicación directa en el diseño, creación, gestión y administración de las escuelas, en base a sus expectativas y necesidades. El discurso del Primer Ministro británico ahonda en esta idea:

Para mí, hay una sola palabra en el corazón de todo esto, y esa palabra es responsabilidad. Necesitamos que las personas asuman más responsabilidad. Necesitamos personas que actúen de forma más responsable, porque si tomas cualquier problema en nuestro país y solo piensas: “Bueno, ¿qué puede hacer el gobierno para solucionarlo?”, eso solo puede llegar a ser la mitad de la respuesta (...) Así pues, responsabilidad es la clave absoluta. Si te formulas la pregunta, “¿Puedo asumir más responsabilidad? ¿Puedo hacer más?”, a menudo, la respuesta es no. ¿Cuán fácil es, si no estás satisfecho con la educación, juntarse y montar una escuela nueva? Es increíblemente difícil. ¿Cuán fácil es intentar evitar el cierre del pub de tu pueblo y conseguir que funcione? Es increíblemente difícil. ¿Cuán fácil es convertirse en voluntario si te quieres implicar y hacer más, con las anticuadas leyes sobre vetos, prohibiciones y antecedentes

³ <https://www.gov.uk/government/speeches/pms-speech-on-big-society>

penales? Es extremadamente difícil. Así pues, se trata de dar a la gente más poder y control para mejorar sus vidas y comunidades. En resumidas cuentas, se trata de eso.

Lo destacable en esta cita no es el hecho que el Primer Ministro británico considere que la gestión de una escuela comporte el mismo nivel de competencia e impacto social que la gestión de un pub de barrio. Las citas anteriores suponen un claro ejemplo del cambio hacia nuevas configuraciones políticas basadas en la responsabilidad y el deber. Las palabras de Cameron ponen el énfasis en las nuevas formas de agencia moral que son la base de la nueva gubernamentalidad neoliberal, lo que Shamir (2008: 4) define como la “moralización de la acción económica”, subrayando el hecho que “mientras que la obediencia había sido la llave maestra práctica de las burocracias verticales, la responsabilidad es la llave maestra práctica de gobernanza”. Aquí la responsabilidad es un concepto más amplio y complejo de lo que habitualmente se entiende como “responsabilidad social”. De hecho, se ha convertido en una fuente de autoridad que “opera en el nivel de los actores individuales, reconfigurando roles e identidades (...) con el fin de movilizar de forma activa a dichos actores designados para desarrollar y llevar a cabo tareas de autogobierno” (Shamir, 2008: 8). Según esta lógica, se espera y se fomenta que los padres y madres, entre otros, estén moralmente animados a emprender acciones, a asumir un papel clave en la organización de los servicios públicos. En este sentido, relacionado con las iniciativa de la *Big Society*, el gobierno del Reino Unido ha creado recientemente el proyecto de *Free Schools* en Inglaterra, lo que representa un ejemplo más de esta nueva sensibilidad de gobernanza. Con el objetivo de promover el programa de *Free Schools* y fomentar la creación de tales formas de coordinación, se establece la *New Schools Network*, una organización benéfica financiada en gran parte por el Departamento of Educación británico⁴. Según se afirma en su página web:

Cuanto más te conectas, más sólida es la oferta de tu grupo. Los grupos de Free Schools de mayor éxito son los que tienen un espectro variado de individuos, habilidades y contactos (...) Habría que permitir que los grupos de maestros y maestras, padres y madres, organizaciones y asociaciones benéficas pudieran crear escuelas con la libertad de ofrecer lo que los padres y madres quieren [eso es lo que autoriza el programa de Free Schools].⁵

El proyecto de las Free Schools se impulsó en 2010 permitiendo la creación en Inglaterra de escuelas financiadas directamente por el gobierno pero que permanecen fuera del control de las autoridades locales; tienen su propio criterio de admisión; siguen su propio plan de estudios; y no están limitadas por acuerdos con sindicatos nacionales. El programa ha generado gran debate y controversia, no solo entre los partidos políticos, sino también en los sindicatos de maestros y maestras, organizaciones profesionales, grupos de padres y madres y de comunidades locales. El secretismo del proceso de aplicación, la poca claridad en los criterios para la aprobación de propuestas y el hecho de que la Ley por la Libertad de Información británica no sea de aplicación a la mencionada *New Schools Network*, dado su estatus benéfico, son los principales motivos de debate. También hay un incremento de investigaciones que cuestionan el modelo, resultados e impacto de los programas que utiliza el ministro de educación británico como ejemplos de buenas prácticas para apoyar este nuevo

⁴ Después de una convocatoria competitiva, la aportación actual consiste en más de 1 millón de libras para los cursos académicos 2011-12 y 2012-13. Sin embargo, según denunció el *The Guardian* en 2010, la asociación benéfica recibió 500.000 libras directamente del Departamento de Educación sin ninguna convocatoria de por medio en ese momento. Véase: <http://www.guardian.co.uk/education/2010/jul/06/michael-gove-new-schools-transparency> Para más detalles sobre la aportación actual, véase:

http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a00199422/new-schools-network-awarded-grant-to-support-free-school-applicants?utm_source=dvr.it&utm_medium=twitter#

⁵ <http://newschoolsnetwork.org/network/introduction>

proyecto (*Free Schools* suecas, *Charter Schools* en los Estados Unidos, y *Academies* de Inglaterra, véase, por ejemplo, Ravitch, 2010; Lundahl *et al.*, 2013; Gunter, 2011). Por otro lado, como sugiere Higham (2013, 4), el proceso de “responsabilización” toma forma claramente en el proceso de aplicación de *Free Schools* gestionado por el gobierno. Se requiere que los proponentes de *Free Schools* incluyan una visión educativa, detallen el currículum y la planificación de personal de la escuela, y aporten pruebas tanto sobre como responden a las necesidades de los padres y madres como de su competencia como proponentes”. Este aspecto genera preguntas importantes sobre quién puede tener acceso y solicitar plaza, la naturaleza cuantitativa y cualitativa del capital y las competencias que se requieren en todo el proceso y su expansión en la sociedad y, finalmente, la motivación y objetivo de los diferentes grupos para entrar en el programa (Higham muestra que los grupos parentales representan el porcentaje más alto [19%] de proponentes totales en la primera ronda de aplicaciones, seguidos por los maestros [17%], grupos religiosos [16%] y otras escuelas privadas [14%]).

Asimismo, la implicación en el proceso de *Free Schools* exige tener ciertas habilidades, conocimientos, competencias, contactos y alianzas. La aplicación y el proceso de implantación de las escuelas libres se fundamenta básicamente en grupos parentales que utilizan la capacidad e inteligencia de profesionales (legales y financieros, por ejemplo), que trabajan con la administración local para determinar las necesidades basadas en la demografía existente, que sacan partido de la capacidad de conexión y contactos para pedir ayuda a voluntarios profesionales y que movilizan capital social y cultural acumulado. Todas estas acciones requieren una actitud emprendedora, un deseo y capacidad de formar alianzas, de negociar contratos, de asegurar el apoyo de la comunidad. Sin embargo, lo anterior no parece ser atractivo y adecuado para todos los padres y madres por igual. Si observamos con detenimiento las características e índices de éxito del proceso de admisión en términos de quiénes son y dónde están las personas más preparadas y dispuestas a asumir esta responsabilidad, Higham apunta que “los proponentes más capacitados para cumplir con los requerimientos de acceso del gobierno no son, en término medio, los más dispuestos a identificar y servir las comunidades desfavorecidas”. Citando datos secundarios del Departamento de Educación británico, destaca que aunque “el 60% de las 24 escuelas libres se sitúan en el 50% de las *Super Output Areas* (LSOA)⁶ más desfavorecidas, 19 de ellas aceptan menos alumnos con becas de comedor⁷ que las escuelas equivalentes de la misma autoridad local” (2013: 14-15). Las iniciales muestras exploratorias que aparecen en la bibliografía existente dibujan una situación que genera preguntas importantes relacionadas con procesos de democratización y con los problemas de justicia social y perpetuación de las desigualdades que pueden aparecer con estas reformas. Estos datos causan preocupación por los efectos negativos que esta iniciativa puede provocar en las dinámicas de reproducción social existentes. Según concluye el estudio de Higham (2013: 16), “en lugar de estar bien diseñadas para las complejas necesidades de las comunidades desfavorecidas”, el programa de *Free Schools* “[...] parece estar ideado para desviar recursos públicos a actores más aventajados”.

La *Big Society* lleva aún más allá la lógica de la elección individual como mecanismo básico de la organización y el funcionamiento de los servicios públicos. El rol y la responsabilidad de los ciudadanos (y, en nuestro caso, los padres y madres) pasan a ocupar las

⁶ Las *Super Output Areas* son un sistema de organización demográfica para generar estadísticas, que organiza la población en grupos de unas 1.500 personas con el fin de determinar el estado e identificar las necesidades de la población.

⁷ Ésta es una medida tradicional dentro del sistema inglés para determinar el perfil socio-demográfico de las escuelas.

tareas de de diseño, organización y gestión escolar, lo que resitúa el rol tradicional del gobierno “limitándolo” a “asesorar los proyectos de negocio que se generan para establecer las Free Schools, determinar los niveles presupuestarios para las escuelas, y proporcionar y responder opiniones sobre el rendimiento” (Hodgson, 2012: 542). Estas funciones forman parte de una transformación más profunda de la esfera política en la que los procesos de “desgubernamentalización del estado” (Rose, 1996) producen nuevas formas de organización en las que los gobiernos ya no ejercen un control monopolizado de las acciones del estado. Los padres y madres se convierten en los nuevos sujetos (y sustento) del gobierno. Libertad, responsabilidad y autonomía son, por lo tanto, los principales valores del nuevo sujeto, que se fundamentan en la lógica de elección y competición condicionada por el mercado (Rose, 1996: 57). Esto representa el paso del individuo al ciudadano (en la concepción liberal del término), al individuo como sujeto omni-consumidor/ consumidor, autónomo, conectado y con contactos. Éste último se convierte en agente autogobernado que asume la responsabilidad de la competición y la propia mejora a través de técnicas de “autogestión disciplinada” (Ozga, 2009: 152). Estas nuevas subjetividades, y sus consiguientes principios complementarias sobre la naturaleza humana, el riesgo y la reflexividad, la ética y la libertad, ni están alejadas ni son antagonistas al poder y su tecnología. Al contrario, son el resultado de configuraciones de poder, tecnologías y racionalidades políticas y técnicas de autogobierno (como hemos visto en el caso de las Free Schools).

5. El ‘estado’ en el que nos encontramos

En este artículo hemos comenzado un análisis sobre el funcionamiento del discurso y la práctica políticas en educación que se dirige a convertir a los padres y madres en agentes responsabilizados con obligaciones morales que se benefician de y extienden el avance de las soluciones técnicas que proporciona el mercado. Este artículo se ha centrado en seguir las propuestas de nuevas posiciones, significados y prácticas individuales con las que se invita, y en algunos casos se obliga, a los padres y madres a entablar relaciones con el estado como sujetos neoliberales: consumidores, gobernadores y productores. Con ello, hemos mostrado cómo el estado adjudica a los padres y madres nuevas responsabilidades y obligaciones de manera que los riesgos, desventajas, desequilibrios y crisis potenciales que un mercado educativo desregulado produce sean absorbidos por parte de la intervención directa un grupo de actores no estatales. En el primer caso, hemos destacado cómo se convierte a los padres y consumidores en consumidores o selectores de servicios educativos. “obligándoles” a actuar en base al propio interés y adoptar formas de comportamiento competitivas (bajo el reformulado eslogan de “ciudadanía activa”) para asegurarse la mejor educación posible para sus hijos e hijas. En la sección siguiente hemos observado cómo se invita a los padres a convertirse en gobernadores o guardianes (custodios) de los servicios educativos. El rol de dirigente en este contexto es el de mejorar la rendición de cuentas de los financiadores (el Departamento de Educación británico) y del órgano regulador (inspección de escuelas, Ofsted) actuando como “amigo crítico” del liderazgo de la escuela y asesorando en el rendimiento financiero y educativo. Desde esta perspectiva, los padres cargan con la responsabilidad de asegurar el valor del gasto público y de apoyar el liderazgo de la escuela en la toma de decisiones arriesgadas relacionadas con la estrategia, las finanzas, el currículum y el cumplimiento de la legalidad y los estatutos. Finalmente, nos centramos en las nuevas soluciones de las políticas que abren la posibilidad de que los grupos parentales creen y gestionen sus propias escuelas con el apoyo y financiación del gobierno central. Este es un nuevo paso y una nueva dimensión en la construcción de las subjetividades neoliberales en educación. En nombre de la ampliación de la democracia y del establecimiento de la *Big*

Society, el gobierno inglés ha impulsado recientemente el proyecto de las *Free Schools*, un intento de implicar grupos de padres y madres, entre otros, en la organización y provisión de servicios educativos básicos. Desde este momento, se espera que las familias adopten la figura de productor en el mercado educativo. Con ello, también el rol del gobierno se revisa, centrándose en tareas secundarias y no de primera línea, como por ejemplo el asesoramiento y la evaluación de la provisión de servicios. Las decisiones sobre modelos pedagógicos, formato y contenido del currículum, resultados y éxito académico de los estudiantes recaen ahora en la nueva figura del padre/ madre-productor/ a.

En los tres casos presentados, es importante recordar que la participación, el compromiso y el “éxito” en los procesos disciplinarios del mercado educativo dependen de la implementación de un conjunto de significados (capital simbólico), de disposiciones y de un volumen total de capital (la suma total de sus diferentes dimensiones: capitales económico, cultural y social) disponible para los individuos o las familias (Bourdieu, 1990). Los individuos de diferentes grupos sociales no perciben el espacio y las oportunidades para interactuar en el mercado de la misma forma. Así, la clase social es útil como una forma de estructurar el comportamiento de los actores en el sistema educativo, donde también se puede captar la clase social como efecto, como el resultado de las decisiones del actor dentro del sistema educativo (Ball, 2003). Pero la naturaleza del mercado fácilmente difumina la influencia de la clase social y, por lo tanto, el desarrollo de mecanismos de reproducción social. La supuesta libertad y responsabilidad para interactuar dentro del mercado y el carácter individual de este tienden a olvidar la existencia de dinámicas compartidas entre grupos.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. London: Routledge.
- Brown, P. (2000). The Globalisation of Positional Competition? *Sociology*, 34(4), 633-653.
- Brown, W. (2006). American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, 34(6), 690-714.
- Clarke, J. (2007). It's not like shopping: Citizens, consumers and the reform of public services. En Bevir, M., Trentmann, F. (eds.) *Governance, consumers and citizens: Agency and resistance in contemporary politics* (pp. 97-118). Hampshire/ Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Clarke, J. (2008). Living with/ in and without neo-liberalism. *Foccal*, 51, 135-147.
- Dean, C., Dyson, A., Gallannaugh, F., Howes, A. y Raffo, C. (2007). *Schools, Governors and Disadvantage*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Deem, R., Brehony, K. y Heath, S. (1995). *Active citizenship and the governing of schools*. Buckingham: Open University Press.
- DES (Department of Education and Science) (1988). *Education Reform Act*. Londres: HMSO.
- DES (Department of Education and Science) (1991). *The Parent's Charter: You and Your Child's Education*. Londres: HMSO.
- DfES (Department for Education and Skills) (2005). *Governing the School of the Future*. Londres: HMSO.

- DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2006). *Choice Advice: Guidance for Local Authorities*. Londres: DFES.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2009). *Children's Services: Improvement Support for Local Authorities and Children's Trusts. A National Prospectus 2009-10*. Nottingham: DCSF Publications.
- Dean, C., Dyson, A., Gallannaugh, F., Howes, A. & Raffo, C. 2007. *Schools, Governors and Disadvantage*. Joseph Rowntree Foundation: York
- Deem, R., Brehony, K. & Heath, S. 1995. *Active citizenship and the governing of schools*. Buckingham, Open University Press
- DfE (Department for Education) (2013a). *Open academies and academy projects in development*. Recuperado de <http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/academies/b00208569/open-academies>
- DfE (Department for Education) (2013b). *Governors' Handbook*. Londres: Crown Copyright.
- DfE (Department for Education) (2014). *Constitution of governing bodies of maintained schools – proposed changes to regulations*. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/270668/Constitution_of_governing_bodies_con_doc_final_draft.pdf
- Dunleavy, P (1991). *Democracy, Bureaucracy and Public Choice: Economic Explanations in Political Science*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Dwyer, P (1998). 'Conditional Citizens? Welfare rights and responsibilities in the late 1990s. *Critical Social Policy*, 18 (4), 493-517.
- Foucault, M (1991). Governmentality. In M. Foucault, G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- GUK (2013). *Speech delivered at the Independent Academies Association (IAA) national conference*. GOV.UK. Londres, 8 de julio. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/speeches/lord-nash-speaks-to-the-independent-academies-association-iaa-national-conference>
- Gunter, H (2011). *The State and Education Policy: The Academies Programme*. London: Continuum.
- Hall, S (1979). The Great Moving Right Show. *Marxism Today*, January, 14-20.
- Hatcher, R (2001). Getting down to business: schooling in the globalised economy. *Education and Social Justice*, 3(2), 45-59.
- Higham, R (2014). Free schools in the Big Society: the motivations, aims and demography of free school proposers. *Journal of Education Policy*, 29(1), 122-139.
- Hirschman, A.O (1991). *The Rhetoric of Reaction*. Cambridge, Mass.: Bleknap Harvard.
- Hodgson, N (2012). The Only Answer is Innovation: Europe, Policy, and the Big Society. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 532-545.
- Jessop, B (2002). *The future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.
- Jones, K (2003). *Education in Britain: 1944 to the Present*. Cambridge: Polity Press.
- Keat, R. and Abercrombie, N (eds). 1991. *Enterprise Culture*. London: Routledge

- Kogan, M, Johnson, D., Packwood, T. y Whitaker, T (1984). *School Governing Bodies*. London: Heineman.
- Lentzos, F., & Rose, N (2009). Governing insecurity: contingency planning, protection, resilience. *Economy and Society*, 38(2), 230-254.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S., & Lundström, U (2013). Educational marketization the Swedish way. *Educaiton Inquiry*, 4 (3), 497-517.
- Ministers of State for Department for Health, Local and Regional Government, and School Standards (2004). *The Case for User Choice in Public Services*. Recuperado de http://archive.cabinetoffice.gov.uk/opsr/public_service_reform/choice_in_public_services/index.asp
- Miller, P y Rose, N (2008). *Governing the Present. Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Policy Press.
- Niskanen, W.A (1973). *Bureaucracy: Servant or master*. Londres: Institute of Economic Affairs.
- Oria, A., Cardini, A., Stamou, E., Kolookitha, M., Vertigan, S., Ball, S., and Flores-Moreno, C (2007) 'Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice.' *Journal of Education Policy*, 22 (1), 91-106
- Peck, J., & Tickell, A (2002). Neoliberalizing space. *Antipode*, 34(3), 380-404.
- Polanyi, K (2001). *The great transformation: the political and economic origins of our time*: Beacon Press.
- Ranson, S., Arnott, M., McKeown, P., Martin, J. y Smith, P (2005). The participation of volunteer citizens in school governance. *Educational Review*, 57 (3), 357-371.
- Ravitch, D (2010). *The Death and Life of Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Reay, D. and Ball, S.J. 1997. "Spoilt for choice: the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23 (1): 89-101
- Rhodes, R. A. W (1994). The hollowing out of the state: the changing nature of the public service in Britain. *The Political Quarterly*, 65(2), 138-151.
- Rose, N. S (1996). Governing "advanced" liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne & N. S. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason: Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government* (pp. 37-62). Chicago: University of Chicago Press.
- Rose, N. S (1999). *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. S., & Miller, P (1992). Political Power Beyond the State: Problematics of Government. *British Journal of Sociology*, 43 (2), 173-205.
- Shamir, R (2008). The age of responsabilization: on market-embedded morality. *Economy and Society*, 37(1), 1-19.
- Webster, P. and Eliot, F (2008). David Cameron's fudge on faith school fakes. *Times Online*, January 23. Recuperado de <http://timesonline.co.uk/tol/news/politics/article3234697.ece>
- Wilkins, A (2010). Citizens and/ or consumers: Mutations in the construction of meanings and practices

of school choice. *Journal of Education Policy*, 25 (2), 171-189.

Wilkins, A (2011). School choice, consumerism and the ethical strand in talk. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (3), 357-370.

Wilkins, A. 2014. Professionalizing school governance: The disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors. *Journal of Education Policy*. iFirst