

TENDENCIAS EN LA GESTIÓN DE CENTROS ESCOLARES: PLANTEAMIENTOS DESDE EL «NUEVO LABORISMO» EN EL REINO UNIDO

*Inmaculada Egido Gálvez**

I. INTRODUCCIÓN: TENDENCIAS ACTUALES EN LA GESTIÓN DE CENTROS ESCOLARES

Hace ya más de veinte años que la escuela, como unidad organizativa, viene considerándose un pilar esencial del cambio educativo. Aunque en estos momentos comienza a cuestionarse si este interés en el nivel del centro escolar puede llegar a dar los frutos deseados, lo cierto es que, al hilo de movimientos como el de «escuelas eficaces» o «mejora de la escuela» se ha puesto de manifiesto el papel clave que desempeñan las instituciones educativas y la atención a las mismas ha pasado al primer plano de las políticas educativas prácticamente en toda la escena internacional (BOLÍVAR, 2005).

Por este motivo, son muchos los países que, en Europa y fuera de ella, han emprendido reformas en relación con el gobierno, la gestión y la organización de los centros. Buena muestra de ello dan los artículos de este monográfico, en los que puede apreciarse este afán reformista en distintos lugares del mundo. Ahora bien, en el contexto europeo podría destacarse el Reino Unido como un caso especial. Este país, que puede considerarse «pionero» en la temática que nos ocupa, lleva ya tres décadas experimentando fórmulas diversas para establecer un modelo de gestión de escuelas que constituya la base de la mejora de los resultados del sistema escolar en su conjunto. Dado el alcance de las reformas emprendidas, es interesante analizar con cierto detalle en qué consisten las medidas adoptadas en este país y cuáles han sido hasta el momento los resultados obtenidos.

* Universidad Autónoma de Madrid.

Pero, además de lo anterior, la importancia de los cambios en el sistema de gestión y gobierno escolar hace que el interés por conocerlos vaya más allá del ámbito que corresponde al propio sistema educativo británico. No es la primera vez que éste puede verse como un «laboratorio», donde se ensayan nuevas fórmulas que posteriormente se adoptan —con diferentes matices, según los casos— en otros países (HARCHER, 2004). De hecho, es conveniente recordar que muchas de las reformas iniciadas en el Reino Unido en los últimos años —en sintonía con el resto del ámbito anglosajón— han servido después como «modelo» a las políticas adoptadas en otros países, iniciando una tendencia de reforma en el panorama internacional.

Por esta razón, en las páginas siguientes se presenta brevemente la situación actual del gobierno y la gestión de los centros escolares en el Reino Unido, incidiendo de manera especial en los cambios adoptados más recientemente. En concreto, se analiza el periodo que corresponde a la década de los gobiernos laboristas (1997-2006), en los que los planteamientos de la conocida «tercera vía» se han plasmado en la política educativa del país.

II. LA POLÍTICA EDUCATIVA LABORISTA (1997-2006)

En 1997, tras dieciocho años de gobiernos conservadores en el poder, el Partido Laborista ganó las elecciones generales en el Reino Unido, con Tony Blair al frente y con el lema electoral «educación, educación, educación». En ese momento, quienes habían sido críticos con las acciones de los conservadores, así como una buena parte del profesorado, esperaban un cambio radical en la política educativa británica (GILLARD, 2004). Pero ese cambio no se produjo. De hecho, muchas de las acciones desarrolladas por los conservadores en los años previos han tenido continuación en las emprendidas por los gobiernos laboristas, de manera que, aunque en nombres distintos, buena parte de las políticas educativas de corte neoliberal introducidas en los años 80 y 90 permanecen intactas en el sistema actual.

El primer Libro Blanco sobre educación presentado por el denominado «Nuevo Laborismo» al llegar al gobierno tuvo el significativo título de «Excelencia en las escuelas». Un año después, en 1998, las propuestas principales contenidas en el mismo fueron elevadas a la categoría de Ley con la *School Standards and Framework Act*.

Entre las políticas desarrolladas durante estos primeros años destaca, por el intenso debate social que suscitó, el cuestionamiento del principio de comprensividad en la enseñanza secundaria. Este principio, introducido por los propios laboristas décadas atrás, fue durante años el baluarte educativo del partido y uno de los principales motivos de enfrentamiento con los conservadores. Sin embargo, con el nuevo gobierno se vio sustituido por el principio de «adaptación de la educación a la habilidad de cada niño», lo que se tradujo en una serie de medidas encaminadas a reducir el número de escuelas comprensivas, favoreciendo por el contrario a las tradicionales *Grammar schools* y a las nuevas Escuelas Especializadas. El argumento del gobierno fue que su preocupación eran «los resultados, no las estructuras» (GILLARD, 2004), aunque en la práctica se sentaron las bases para diferenciar la secundaria en ramas bien diferenciadas a partir de los 14 años y fomentar el agrupamiento homogéneo de alumnos en las materias básicas.

Además de lo anterior, se iniciaron diversas reformas en relación con el curriculum, el sistema de titulaciones de la secundaria y las condiciones de trabajo del profesorado. Concretamente en este último aspecto se estableció en el año 2000 el denominado *Performance Threshold*, que permite a los profesores más experimentados acceder a mejoras salariales si cumplen una serie de estándares de actuación, incluyendo el estándar de logro de los alumnos. Esta remuneración ligada a resultados fue duramente criticada por los sindicatos, especialmente por la *National Union of Teachers*, que se opusieron a la misma incluso por vías jurídicas.

Tras las elecciones generales de 2001 se inició la segunda legislatura del gobierno laborista. En el terreno educativo la iniciativa del nuevo gobierno no se hizo esperar, ya que en noviembre de ese mismo año se hizo público el Libro Blanco *Schools Achieving Success* que pasaría a convertirse en Ley en 2002. Varias de las medidas adoptadas en la misma se encaminaban a fomentar la implicación del sector privado en el sistema escolar, continuando también el «asalto» a la comprensividad.

La norma más controvertida de este periodo fue, sin duda, la *Higher Education Act* de 2004, que reformó el sistema de financiación de la enseñanza superior y otorgó a las universidades la capacidad de incrementar sustancialmente las tasas académicas, estableciendo paralelamente un sistema de becas y préstamos a los estudiantes. Dicha ley fue rechazada por un buen

número de diputados laboristas y consiguió su aprobación en el Parlamento gracias al apoyo de los conservadores.

En 2005, por primera vez en la historia del país, el Partido Laborista ganó la tercera elección consecutiva, aunque con una mayoría parlamentaria más limitada que en las previas. De nuevo, sanidad y educación fueron dos temas centrales en la campaña electoral. En estos dos últimos años ha continuado incrementándose la controversia en materia de política educativa, siendo precisamente el tema del gobierno y la gestión de los centros escolares una de las cuestiones clave del debate.

III. EL GOBIERNO Y LA GESTIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES CON EL «NUEVO LABORISMO»

Con el fin de comprender la política educativa del Nuevo Laborismo en relación con la gestión y el gobierno de los centros escolares, es conveniente remontarse a las medidas introducidas en este ámbito desde la época de Margaret Thatcher a finales de los años 70. Para los conservadores, el incremento de la autonomía de las escuelas fue uno de los «cinco grandes temas del cambio educativo» (DfEE, 1992). Las reformas realizadas durante los casi veinte años de gobierno conservador tuvieron en común la aplicación de la idea económica de libre mercado al mundo de la educación. De hecho, se utilizó ampliamente la metáfora del «mercado» y la visión de padres y alumnos como «clientes» o «consumidores» de las escuelas. La ley de 1988 se orientó a reforzar la responsabilidad de las escuelas sobre sus resultados por medio de políticas de matrícula abierta que reforzaron la posibilidad de elección de los padres y fomentaron la competencia entre centros.

Paralelamente a la competencia entre centros, se otorgó a los mismos una importante responsabilidad en los asuntos económicos con un sistema denominado «gestión local de escuelas» (*Local Management of Schools: LMS*). Este sistema delegó en las instituciones escolares la gestión de sus propios presupuestos, tarea que previamente recaía en las autoridades locales de educación (LEAs). Adicionalmente, la ley estableció también la posibilidad de que los centros se transformaran en «Escuelas de financiación directa» (*Grant-Maintained Schools*), es decir, escuelas que optan por salir del con-

trol de las LEAs y pasan a convertirse en instituciones con autogobierno que reciben sus fondos directamente desde la Secretaría de Estado de Educación.

Sintetizando, puede considerarse que con las reformas conservadoras las escuelas inglesas ampliaron su margen de autonomía, aunque también su obligación de rendir cuentas sobre los resultados obtenidos. Paralelamente, el papel de las autoridades locales de educación se redujo de forma significativa, ya que incluso las inspecciones de los centros pasaron a manos de compañías privadas.

Como cabía esperar, estas medidas fueron duramente criticadas por el Partido Laborista, entonces en la oposición, tanto por la ideología subyacente a las mismas como por su posible impacto en el sistema educativo (EGIDO, 1997). Entre otras muchas cuestiones, se acusó a los conservadores de aplicar las teorías neoliberales, que ven a los centros escolares desde una óptica empresarial, y de minimizar la intervención del Estado en detrimento de la equidad del sistema (BOWE, BALL y GOLD, 1992).

A pesar de lo anterior, la llegada de los laboristas al poder en 1997 no significó cambios importantes en el sistema de gestión y dirección escolar establecido por los gobiernos previos, sino que su política en este aspecto puede considerarse claramente continuista. Así, aunque el estatus de las «Escuelas de financiación directa» (*Grant-maintained Schools*) fue abolido formalmente, a todos los centros se les dio la oportunidad de convertirse en «Escuelas de Fundación» (*Foundation Schools*), con unas características muy similares a las anteriores.

Además, los laboristas extendieron las «Escuelas Especializadas» creadas por los conservadores. Estas escuelas enseñan el curriculum nacional, pero se especializan en determinadas ramas del curriculum, como las ciencias, la informática o la música, y pueden seleccionar al 10% de su alumnado en función de su capacidad. Un requisito para que una escuela pueda obtener este estatus es conseguir la aportación financiera de un patrocinador privado. Cuando los laboristas llegaron al poder en 1997, existían 196 escuelas de este tipo. En agosto de 2002 ya había 1000 y los planes prevén que el número llegue hasta 2000 en el año actual.

De manera similar, los *City Technology Colleges* creados por los conservadores fueron sustituidos por las *City Academies*, denominadas *Academies*

a partir de 2002. Estas Academias son centros de enseñanza secundaria que tienen el estatus de escuelas independientes (privadas), por lo que están fuera del control de las LEAs y cuentan con un amplio margen de libertad en la definición de su currículum y en la contratación de profesorado. Puede tratarse de centros de nueva creación o de centros que reemplazan a escuelas con malos resultados, aunque en ambos casos su finalidad es mejorar el rendimiento escolar en las áreas en las que éste no es satisfactorio e incrementar las aspiraciones educativas en zonas desfavorecidas. Cada Academia tiene un patrocinador privado (persona u organización) que aporta el 20% de los costes de capital, quedando el resto de la financiación a cargo del gobierno. A cambio de esa aportación, el patrocinador pasa a ser propietario de los solares y edificios de la escuela y puede intervenir en la gestión y el gobierno de la misma, tanto en el plano curricular como organizativo. Al igual que las Escuelas Especializadas, las Academias pueden seleccionar al 10% de su alumnado en función de sus capacidades. El compromiso del gobierno es que para el año 2010 haya 200 Academias a lo largo del país.

Durante todo su mandato, una de las preocupaciones centrales de los laboristas han sido los centros de bajo rendimiento. Se ha experimentado con fórmulas diversas con el fin de mejorar los resultados de las escuelas que, según las evaluaciones nacionales, se encuentran en esta categoría. Así, en 1998 se inició el *Bacon School Programme*, cuya finalidad era identificar escuelas con éxito para que ayudasen a escuelas «fracasadas», proporcionándoles ejemplos de buenas prácticas. Este programa, que finalizó oficialmente en 2005, ha sido sustituido por otros muy similares: el *Leading Edge Partnership Programme* para escuelas secundarias y los *Primary Strategy Learning Networks*, para las de primaria.

En la misma línea, en 1999 comenzó el proyecto *Fresh Star*, por el que se contrataban directores de éxito para revitalizar determinadas escuelas comprensivas con bajo rendimiento. En este caso el resultado no fue el esperado, ya que al cabo de poco tiempo la mayoría de los directores dimitieron y el programa desapareció.

Un paso importante en este camino fue la Ley de 2002, que estableció un sistema de contratos que permitía a organizaciones privadas prestar su apoyo en la gestión a las escuelas que no logran los resultados esperados. Con esta ley las propias escuelas pueden también vender sus servicios a otros centros.

Siguiendo con este planteamiento, en la presente legislatura, iniciada en 2005, el gobierno de Tony Blair presentó un nuevo Libro Blanco, titulado *Higher Standards, Better Schools for All. More Choice for Parents and Pupils*. En él se ha ampliado el alcance de las reformas previas, ya que se trata de conseguir un sistema escolar «radicalmente nuevo» que pretende que la mejora de la educación se realice básicamente dentro de cada escuela, dando el protagonismo del cambio a los propios centros y a los padres.

Según se indica desde la Secretaría de Estado de Educación, los esfuerzos realizados por el profesorado y por la administración educativa desde 1997 han conducido a una mejora sustancial y sostenida de los resultados alcanzados por los alumnos, junto a una reducción muy significativa del número de escuelas con malos resultados. Pero ello no es suficiente, ya que aún persiste una gran distancia entre los centros de alto y bajo rendimiento. En este sentido es importante tener presente que «las escuelas han demostrado que lo hacen mejor cuando trabajan conjuntamente y aprenden unas de las otras, cuando comparten el entusiasmo y la experiencia de otros socios y cuando trabajan de manera cercana con su comunidad local» (DfES, 2005c).

Las palabras del propio Blair en la introducción del Libro Blanco sintetizan el planteamiento del mismo (DfES, 2005a):

«¿Qué hemos aprendido del proceso de reforma? Hemos visto cómo las escuelas especializadas con patrocinadores externos, un fuerte liderazgo y un sentido claro de misión, orientadas por la adquisición y la retención del estatus de especialización, han mejorado más rápidamente que el resto de las escuelas comprensivas. Hemos visto que las Academias, a pesar de ser todavía relativamente nuevas, han mejorado este año en más de tres veces la media nacional en las áreas con mayores problemas y desventajas.

Lo que es importante en esas escuelas es su ethos, su sentido de propósito, la fortaleza de sus líderes, profesores y personal de apoyo, la motivación de sus padres y alumnos. Y gran parte de ello procede de la actitud de autoconfianza de sus directores y su personal y del impulso que sus patrocinadores económicos y educativos traen a su desarrollo, respaldado por su voluntad de innovar y usar su libertad con imaginación».

Con esta premisa, se pretende que todas las escuelas tengan la oportunidad de adquirir un estatus de autogobierno similar al que en estos momentos tienen las Academias. Además, todas tendrán la oportunidad de trabajar con

socios colaboradores externos que les ayuden a incrementar sus resultados, pasando a convertirse en un nuevo tipo de escuelas, las *Trust Schools*: «Las escuelas que adquieran un *Trust* son una clave esencial de esta visión: escuelas con la flexibilidad, libertad y confianza necesaria para transformar los resultados de sus alumnos y ampliar sus oportunidades» (DfES, 2005c).

La intención del gobierno es crear un sistema público de escuelas independientes y gratuitas en el que los propios centros decidirán si desean adquirir el estatus de *Trust School* o convertirse en una escuela de Fundación con autogobierno, sin la interferencia de trabas burocráticas innecesarias. Las Academias permanecen también como un aspecto central del programa y las escuelas privadas tendrán mayores facilidades para integrarse en el nuevo sistema.

IV. ¿QUÉ SON LAS «TRUST SCHOOLS»?

Como se ha mencionado, la principal novedad del Proyecto de Ley de 2006 es la creación de un nuevo tipo de centros: las *Trust Schools*. Legalmente estos centros seguirán considerándose como Escuelas de Fundación, con la peculiaridad de que estarán asociadas con una organización externa para formar un *trust*. En otras palabras, las *Trust Schools* pretenden incrementar sus resultados a través del refuerzo de colaboraciones a largo plazo con socios externos. Dichos socios pueden incluir empresas, universidades o grupos comunitarios, que permiten a la escuela aprender de otras escuelas y colaboradores externos. Además, dan a las fundaciones empresariales y a otras organizaciones la oportunidad de estar más implicadas en el sistema educativo y en su comunidad local.

No hay un único modelo de *Trust School*, aunque un rasgo común a todas ellas es que se trata de centros que implican a socios externos en su gobierno sobre bases sostenibles a largo plazo. Las *Trust Schools* estarán respaldadas por una organización que comparte sus aspiraciones para con los alumnos y pueden ayudarlas en su proceso de mejora continua. De igual modo, la formación de un *Trust* puede responder a distintos modelos, aunque ninguno de ellos es prescriptivo. Lo más común, sin embargo, es que la mayoría de los centros opten por uno de los tres modelos siguientes:

- Una escuela individual trabajando con un *Trust*.

- Un grupo de escuelas locales trabajando con un *Trust*.
- Un grupo de escuelas a lo largo del país trabajando con un *Trust*.

Las *Trust Schools* se basan en algunas experiencias previas que han dado buenos resultados, como algunas asociaciones de escuelas secundarias, pero simplifican el sistema existente hasta el momento. En la práctica, las asociaciones de centros con entidades externas a los mismos han sido en el pasado experiencias puntuales, de escasa duración y difíciles de mantener en términos de esfuerzo y de tiempo. Generalmente se ha tratado de acuerdos informales que dependían en buena medida de la voluntad de las personas implicadas y que conllevaban un exceso de burocracia. Convertirse en un *Trust* es una manera sencilla de establecer relaciones más sostenibles.

En algunos casos las escuelas pueden desear formar su propio *Trust*, diseñado especialmente para ellas. En otros, las escuelas pueden trabajar con un amplio rango de organismos públicos, privados o voluntarios, que legalmente se consideran organizaciones sin ánimo de lucro. Entre ellos pueden citarse:

- Otras escuelas.
- Universidades y centros de enseñanza superior.
- Organizaciones benéficas.
- Fundaciones empresariales.
- Grupos comunitarios.
- Otras instituciones locales.
- Cualquier combinación de los anteriores.

El hecho de que haya una variedad de modelos contribuye a que el sistema educativo sea más diversificado, lo que a su vez hace que sea más flexible e innovador, ofreciendo un abanico más amplio de posibilidades a los alumnos. Va en la línea, además, del compromiso del gobierno de lograr una mayor posibilidad de elección para los padres.

Para facilitar la asociación de las escuelas con nuevos socios se ha creado la figura del «*Commissioner*» de escuelas a nivel nacional, que es el encargado de dirigir el cambio y tomar las medidas oportunas cuando la libertad de elección de los padres se vea obstaculizada.

Existe un amplio número de organizaciones que pueden desear establecer *Trust* en colaboración con las escuelas. Los *Trust* pueden estar formados por grupos del vecindario, por asociaciones de padres, por organizaciones de caridad o por universidades, entre otros. De manera específica se anima a las escuelas subvencionadas, la mayoría de las cuales son escuelas de la Iglesia de Inglaterra, a que se conviertan en *Trust Schools*.

El procedimiento para convertirse en una *Trust* es sencillo, ya que sólo es necesaria una votación del consejo escolar del centro (denominado consejo de gobierno). Los actuales consejos tienen de ese modo la capacidad de crear su propio *Trust* o de establecer lazos de cooperación con otro ya existente. Antes de la votación, el consejo debe consultar a los padres para garantizar que éstos están de acuerdo tanto con el proceso en general como con el *Trust* particular que se propone adquirir. En el caso de que la escuela se incorpore a un *Trust* de carácter confesional, ello no la convierte de manera automática en una escuela confesional, sino que se requiere un proceso estatutario aparte.

En cuanto a su sistema de organización y gobierno, las *Trust Schools* tienen características peculiares. Una de las más importantes es que el *Trust* tiene la capacidad de nombrar a miembros del consejo de gobierno de la escuela, e incluso de nombrar a la mayoría de éste, si así se determina. Cuando una escuela adquiere la categoría de *Trust*, tras la consulta a los padres, decide si los miembros del consejo nombrados por el *Trust* serán mayoría o minoría en el mismo. La razón que se ha esgrimido para ello son los buenos resultados que han obtenido las escuelas que ya cuentan en sus consejos con miembros nombrados por distintos patrocinadores, ya se considera que esas personas han aportado a las escuelas nuevas experiencias y un serio compromiso por mejorar los niveles de rendimiento. Si un patrocinador nombra a varios miembros del consejo para una o varias escuelas, a esos beneficios se añade la posibilidad de establecer un *ethos* común a un conjunto de centros y una mayor facilidad para compartir buenas prácticas e innovaciones exitosas.

Junto a los representantes del *Trust*, el Consejo de centro puede incluir también padres electos, profesores y representantes de la comunidad local o de la autoridad local de educación de referencia. En el caso de que el *Trust* nombre a la mayoría de los miembros del consejo, es preceptivo que exista

también un Consejo de Padres, con el fin de asegurar que los padres tienen suficiente capacidad de intervención en el gobierno de la escuela.

Además de lo anterior, las *Trust Schools* manejan sus propios bienes (activos). Aunque siguen formando parte de los planes de gastos de las autoridades locales y no reciben una financiación adicional por parte del Estado, tienen libertad para manejar sus recursos financieros. En caso de cierre de una escuela, tanto los terrenos y edificios como los bienes pasarán al propietario original (normalmente la LEA). Tienen también mayor flexibilidad para emplear a su propio personal y para determinar los salarios de los profesores dentro del sistema nacional de remuneraciones.

En el plano académico, estas escuelas deben respetar el currículum nacional, pero tienen una libertad mayor para adaptarlo y para introducir innovaciones. Asimismo la escuela puede establecer sus propios criterios de admisión de alumnos, respetando la legislación vigente y el Código de Admisión.

Los directores y los consejos de gobierno de las escuelas son, por tanto, los responsables de los resultados de su escuela. Este amplio margen de autonomía se considera necesario, ya que se parte de que para proporcionar una educación verdaderamente personalizada, cada escuela necesita ser libre para desarrollar su propio *ethos* y modelar su currículum, su organización y su uso de los recursos, decisiones que no pueden ser prescritas uniformemente desde la administración. Las escuelas deben tener la posibilidad de trabajar conjuntamente con los padres, los alumnos y la comunidad local en sus propios procesos de reforma, sin la interferencia del gobierno central o local. De hecho, estos centros tienen la posibilidad de solicitar a la Secretaría de Estado flexibilidad adicional en cualquiera de los aspectos tratados (recursos, personal, currículum, etc.), siempre que justifiquen que ésta es necesaria para la mejora de los resultados.

Ninguna escuela está obligada a convertirse en *Trust*, aunque la LEA tiene la posibilidad legal de integrar en un *Trust* a las escuelas que tengan un bajo rendimiento en los exámenes nacionales. De igual modo, si hay problemas con una *Trust School*, la LEA puede intervenir, ya que formalmente estos centros no están fuera de su autoridad. En la práctica, sin embargo, el papel de las LEAs se ve aún más reducido con estas reformas.

Además de la flexibilidad y la diversificación del sistema escolar, algunos de los beneficios concretos que esperan lograrse con este sistema son descritos desde la Secretaría de Estado de Educación (DfES, 2005d):

- Una asociación entre una escuela de éxito y otra de bajo rendimiento dará oportunidades para aumentar las posibilidades de ambos centros. Para la escuela de éxito puede suponer la oportunidad de mejorar más aún, extendiendo las buenas prácticas y reforzando el desarrollo profesional continuo y la moral de sus empleados, mientras para las escuelas de bajo rendimiento la asociación supone una oportunidad de acceder a nuevas perspectivas, apoyo y experiencia.
- El trabajo con centros de formación superior da a las escuelas la oportunidad de adquirir una experiencia educativa adicional, por ejemplo rediseñando el curriculum de la etapa de secundaria, ampliando las oportunidades de elección disponibles para los alumnos y ayudando al crecimiento de sus aspiraciones y expectativas.
- La asociación con universidades puede ayudar a las escuelas a preparar mejor a sus alumnos para los estudios superiores, proporcionándoles la formación más adecuada y contribuyendo a un incremento de sus aspiraciones y a la motivación de los estudiantes.
- Una red de escuelas trabajando en colaboración puede mejorar los resultados y compartir las mejores prácticas. Si esa red se encuentra afiliada a una universidad o un centro de formación, las escuelas pueden además beneficiarse de una formación profesional específica para sus profesores.
- Una escuela que opere como un *Trust* con una fundación empresarial puede aprender de la experiencia de sus socios y beneficiarse de un gobierno reforzado.
- Trabajar con otras empresas y socios locales en una comunidad local, por ejemplo en un área desfavorecida, puede crear nuevas oportunidades para los niños y contribuir a la satisfacción de sus necesidades.

V. EL DEBATE POLÍTICO Y SOCIAL

Como no podía ser de otro modo, las reformas descritas en los apartados anteriores han sido objeto de dudas y críticas. Lo peculiar en este caso es que los ataques más duros no proceden del partido opositor, sino precisamente de las filas del propio Partido Laborista, de los sindicatos y de los intelectuales que no hace mucho tiempo se mostraban públicamente cercanos a Blair.

De hecho, la Propuesta de Ley del 2006, que ha sido calificada como el «buque insignia» de la política educativa del gobierno en este tercer mandato, pudo seguir su curso en el Parlamento gracias al apoyo del Partido Conservador, ya que un importante número de parlamentarios laboristas se opuso a ella.

Muchas de las dudas hacen referencia a las posibilidades de aplicación práctica de la propuesta y a sus posibles efectos. No está tan claro que a las empresas les interese tomar parte en un sector que aporta escasos beneficios y menos aún que los resultados de los alumnos vayan a mejorar si lo hacen (WILCE, 2006). Por el contrario, hay quien teme que este sistema otorgue a determinados grupos políticos o religiosos la posibilidad de intervenir en el curriculum, como de hecho ya sucedió hace algún tiempo con dos Academias, patrocinadas por un empresario que impuso en el curriculum de la asignatura de ciencias naturales la enseñanza del creacionismo (GILLARD, 2002).

Hasta el momento, parece cierto que el interés de las empresas y de otras organizaciones por tomar parte en esta iniciativa ha sido reducido, a pesar de los esfuerzos realizados desde la Secretaría de Estado para conseguir socios externos (WILCE, 2006). No obstante, han empezado a trabajar en esta línea algunas organizaciones que ya actúan como patrocinadores de Academias y Escuelas Especializadas. Entre ellas pueden citarse compañías como Microsoft, universidades como la *Open University* y organizaciones religiosas como la Iglesia de Inglaterra, a la que pertenecen la mayor parte de las escuelas confesionales subvencionadas del país y que viene prestando desde hace tiempo servicios a otros centros no confesionales.

Por parte de las escuelas, tampoco se ha mostrado hasta el momento un gran interés en el tema, de manera que el cambio parece ir más lento de lo que se esperaba. Un problema adicional es qué tipo de empresas o compañías pueden actuar como socios y hasta qué punto su actuación será desinteresada.

A pesar de lo anterior, el gobierno considera que muchas empresas darán la bienvenida a la oportunidad de comprometerse con su comunidad local o con la nación en su conjunto, compartiendo su experiencia y contribuyendo al desarrollo del país. El compromiso con los que en el futuro serán sus empleados es algo positivo para las empresas y puede también reportar beneficios para el desarrollo de sus empleados actuales. De igual modo, se considera que las Universidades y los centros de educación superior son socios muy adecuados, ya que la relación con las escuelas de su área local o incluso a nivel nacional en determinadas áreas, será beneficiosa también para ellas.

En relación a los resultados persisten también las dudas. En el sistema sanitario se inició una reforma de corte similar, que introdujo Hospitales de Fundación y *Trust* sanitarios, con una amplia autonomía de gestión. Tras algunos años, muchos de ellos se encuentran en serias dificultades financieras, mientras tampoco ha podido demostrarse una mejora real en su funcionamiento. Por otra parte, determinadas experiencias concretas desarrolladas en el ámbito educativo, como es el caso de las Academias, han dado lugar a evaluaciones muy dispares.

Uno de los argumentos más generalizados de quienes se oponen a estas reformas es que este sistema está transformando la educación pública inglesa en una especie de híbrido público-privado, redibujando los anteriores límites del Estado (HATCHER, 2004). Tras el discurso de la modernización del sistema educativo, del incremento de su calidad y de su eficiencia, el gobierno laborista está abriendo la educación al sector privado.

Por el contrario, desde el gobierno, la intervención del mundo de los negocios en la educación se considera básica para la formación del «capital humano» necesario para el progreso económico del país, a la vez que permite la reducción del gasto del Estado en este sector. Adicionalmente, se trata de una estrategia orientada a la creación de una industria educativa británica fuerte, capaz de competir en la economía global.

En la base de estas críticas se encuentra el viejo debate acerca del conflicto entre los principios del mercado y los derechos de los ciudadanos (CROUCH, 2000). Cuando el Estado deja de ser directamente responsable del funcionamiento de los servicios, se pierde el vínculo existente entre el usuario y el proveedor. Se reduce la capacidad de los ciudadanos para influir en las políticas, mientras se incrementa la de las empresas.

Los sindicatos cuestionan también esta reforma, alertando del peligro que puede suponer intentar incrementar la rentabilidad del servicio educativo mediante la reducción del número de empleados en los centros y la contratación de nuevos profesores con salarios más bajos que los actuales (HATCHER, 2003). Además, consideran que la flexibilidad en los sistemas de admisión del alumnado de la que disfrutaban estos centros adolece de falta de transparencia y puede traducirse en la práctica en una selección encubierta.

Se considera también que con estas medidas el gobierno no sólo quiere abrir el mercado del sistema escolar a las empresas, sino que quiere animar a las propias escuelas a convertirse en empresas. Dado que los colegios pueden ofrecer sus instalaciones y servicios a escuelas y comunidades, en la práctica pueden operar como compañías comerciales que desempeñan actividades lucrativas. Existen ya algunos ejemplos de este tipo de «escuelas empresarias» que han obtenido importantes beneficios económicos por medio de la venta de cursos *on line*. Si con la implicación de las empresas en el sistema educativo se produce una «mercantilización exógena», la creación de escuelas empresarias conduce a una «mercantilización endógena» del sistema escolar (HARCHER, 2004).

En resumen, el argumento común de quienes se muestran críticos con la reforma es que ésta es impropia de un gobierno laborista, que ideológicamente debería oponerse a un principio clave del neoliberalismo como es el de la privatización de los servicios públicos.

Evidentemente, hay también opiniones favorables a la reforma. Quienes la defienden, consideran que la intervención de fundaciones, iglesias o grupos empresariales en la educación es la respuesta lógica al descontento existente con los resultados del actual sistema escolar. Dado que las reformas educativas impuestas desde arriba parecen haber mostrado ya a las claras su ineficiencia en la solución de los problemas, se considera lógico establecer un proceso que otorgue una mayor libertad a las instituciones escolares y a los propios padres para implantar soluciones concretas a problemas concretos. El Estado debe, por tanto, dejar más espacio para impulsar la iniciativa de todos los que deseen colaborar en la enseñanza.

Precisamente es la capacidad de los padres para elegir su opción dentro de un abanico escolar diverso lo que el gobierno laborista considera que re-

dundará en beneficios para la educación. Tony Blair lo expresa del siguiente modo:

«La elección de los padres puede ser un poderoso conductor de la mejora de los niveles. Las tablas de rendimiento y los informes de las inspecciones escolares han dado a muchos padres la información que les permite hacer juicios objetivos sobre los niveles de eficacia y los resultados de una escuela. Ello ha constituido una importante presión para que las escuelas mejoren» (DfES, 2005a).

De hecho, en el Libro Blanco, Blair señala los buenos resultados obtenidos por los sistemas educativos de los países donde se ha reforzado la capacidad de elección escolar. Cita como ejemplo el sistema sueco, que obtiene excelentes resultados y en el que los padres pueden elegir una escuela alternativa a la que en teoría les correspondería, incluyendo un amplio rango de escuelas privadas financiadas por el Estado. Hace también referencia al sistema vigente en el Estado norteamericano de Florida, en el que los padres pueden cambiar de centro a sus hijos si la escuela no obtiene un rendimiento adecuado: «De nuevo, los estudios muestran que las puntuaciones en las pruebas mejoran más rápidamente donde las escuelas saben que los niños son libres para irse a otra parte» (DfES, 2005a).

Siguiendo este argumento, la respuesta de Blair ante las críticas vertidas sobre la reforma es contundente:

«La derecha dirá que no hemos ido suficientemente lejos [...] Parte de la izquierda dirá que estamos privatizando servicios públicos y concediendo demasiado a la clase media. Ambas críticas están equivocadas y son simplemente una versión de la vieja mentalidad de nivelar por lo bajo que nos mantuvo tanto tiempo en la oposición» (BLAIR, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHEAGA, I. (2005): *Variedad y elección, la receta de Blair para mejorar la enseñanza secundaria*. Acerprensa. (Documento en línea) <http://www.aceprensa.com/art.cgi?articulo=11975>

BAKER, M. (2005): *Forward to the past for schools?* (Documento en línea) <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4382220.stm>

- BASH, L. y COULBY, D. (1989): *The Education Reform Act. Competition and Control* (London, Cassell).
- BEARE, H. y BOYD, W. L. (eds.) (1993): *Restructuring Schools. An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools* (Bristol, The Falmer Press).
- BLAIR, T. (1998): *La tercera vía* (Madrid, El País-Aguilar).
- BLAIR, T. (1998): «Tony Blair's speech on education reform». *The Guardian*, October 24, 2005. <http://education.guardian.co.uk/policy/story/0,,1599651,00.html>
- BOLÍVAR, A. (2005): «¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula», en *Educación Social*, Campinas, vol. 26, n.º 92, pp. 859-888.
- BOWE, R., BALL, S. J. y GOLD, A. (1992): *Reforming Education and Changing Schools. Case studies in Policy Sociology* (London, Routledge).
- CARL, J. (1994): «Parental Choice as National Policy in England and the United States», en *Comparative Education Review*, vol. 38, n.º 3, pp. 294-322.
- CHAPMAN, J. et al. (eds.) (1996): *The Reconstruction of Education. Quality, Equality and Control* (London, Cassell).
- CHITTY, C. (1989): *Towards a New Education System. The Victory of the New Right?* (London, The Falmer Press).
- CHITTY, C. (2004): *Education Policy in Britain* (Basingstok, Palgrave Macmillan).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1992a): *Choice and Diversity: A New Framework for Schools* (London, HMSO).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1992b): *The implementation of Local Management of Schools* (London, HMSO).
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1996): *Education Act* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1985): *Better Schools* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1986): *Education (n. 2) Act*. (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1988): *Education Reform Act*. (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1989): *Education (School Government) Regulations* (London, HMSO).

- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1990): *Developing School Management: The Way Forward* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT (1997a): *Education Act*. (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT (1997b): *Excellence in Schools (White Paper)* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT (1997c): *Excellence for all children (Green Paper)* - (Cm 3785) (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT (1998): *The Learning Age — A Renaissance for a New Britain (Green Paper)* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (2001): *Schools — Achieving Success (White Paper)* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (2002): *Education Act 2001* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (2003): *Every Child Matters* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (2005a): *Higher Standards, Better Schools For All. More choice for parents and pupils (White Paper)* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (2005b): *Education Act*. (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (2005c): *Trust Schools Prospectus* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (2005d): *What's trust schools offer* (London, HMSO).
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS (2006): *The Education and Inspections Bill* (London, HMSO).
- EGIDO, I. (1997): «Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos comparativos», en *Revista Española de Educación Comparada*, n.º 3, pp. 215-245.
- EGIDO, I. (1998): *Directores Escolares en Europa: Francia, Reino Unido y España* (Madrid, Escuela Española).

- EGIDO, I. (1999): *Política educativa y autonomía escolar. Una investigación sobre modelos europeos* (Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid).
- EGIDO, I. (2006): «El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos», *Avances en supervisión educativa* n.º 4. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=98&Itemid=32
- EURYDICE (2005): The Education System in the United Kingdom. <http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=O>
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005): *Sistemas Educativos de Hoy* (Madrid, Ediciones Académicas, 4.ª ed).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. y GARCÍA RUIZ, M. J. (2005): *Temas candentes de la educación en el siglo XXI* (Madrid, Ediciones Académicas).
- GILLARD, D., (1997): *New Labour - new values?* <http://www.dg.dial.pipex.com/articles/educ18.shtml>
- GILLARD, D., (2002) *Creationism: bad science, bad religion, bad education* <http://www.dg.dial.pipex.com/articles/educ23.shtml>
- GILLARD, D. (2004): Education in England: a brief history <http://www.dg.dial.pipex.com/history/index.shtml>
- HATCHER, R. (2003): «Inglaterra: Cuando las barbas de tu vecino veas pelar...», en *Suatea*, n.º 126 (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/25510>)
- HATCHER, R. (2004): «Privatización y sistema escolar en Inglaterra», en *Crisis*, n.º 5 (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/25509>).
- JONES, K. (1989): *Right Turn: The Conservative Revolution in Education* (London, Hutchinson Radius).
- LAWTON, D. (1992): *Education and Politics in the 1990s. Conflict or Consensus?* (London, The Falmer Press).
- LAWTON, D. (1994): *The Tory Mind on Education* (London, The Falmer Press).
- LAWTON, D. (2004): *Education and Labour Party Ideologies 1900-2001 and Beyond* (London, Routledge-Falmer).
- NATIONAL UNION OF TEACHERS (2005): *A Good Local School for Every Child. The Response of the National Union of Teachers to the Government's White Paper: High Standards, Better Schools for All* (NUT).

WILCE, H. (2006): «The Trust Schools that nobody wanted», en *The Independent*, 20 abril.

WINCH, C. (2000): *New Labour and the Future of Training* (London, PESGB).

RESUMEN

Son muchos los países que en estos momentos se encuentran inmersos en procesos de reforma de la educación que afectan a los sistemas de gestión y gobierno de las instituciones escolares. Dentro de ellos, el caso del Reino Unido es especialmente relevante, tanto por el alcance de las reformas emprendidas en relación con este tema desde hace ya tres décadas, como, sobre todo, por la influencia que dichas reformas han venido ejerciendo en los últimos años en otros países. Partiendo de ello, este artículo sintetiza las reformas adoptadas en el gobierno y la gestión de los centros escolares en el Reino Unido en el periodo que corresponde a la década de los gobiernos laboristas (1997-2006). Tras un esbozo general de la política laborista en materia de educación, se describen las principales acciones políticas adoptadas por este partido en el ámbito de la organización y los sistemas de gestión de las escuelas, centrandó la atención de manera especial en la creación de un nuevo tipo de centros, las *Trust Schools*. El artículo finaliza con una referencia al debate político y social surgido al hilo de estas reformas, más criticadas precisamente desde el propio Partido Laborista y desde los sectores de izquierda que desde su principal oponente político, el Partido Conservador.

PALABRAS CLAVE: Sistema educativo del Reino Unido. Política de la Educación. Reforma de la educación. Organización y gestión de centros. Trust School.

ABSTRACT

Nowadays, many countries are immersed in processes of educational reform that affect to the systems of management and government of educational institutions. Within them, the case of the United Kingdom has been specially important, as much by de scope of the reforms undertaken in relation to this subject during three decades, like, mainly, by the influence of

these reforms in other countries. Based on this, the article synthesizes the reforms adopted in the government and the management of schools in the United Kingdom during the decade of the governments of the Labour Party (1997-2006). After a general outline of the educational politics of the Labour Party, it describes the main political actions adopted by this party in the systems of organization and management of schools, focusing specially the attention in the creation of a new type of school, the *Trust Schools*. The article finalizes with a reference to the political and social debate arisen from these reforms, more criticized indeed from the Labour Party and the sectors of left that from its main political opponent, the Conservative Party.

KEY WORDS: United Kingdom, system of education. Educational Policy. Educational Reform. Organization and management of schools. Trust School.