

# LA PARTICIPACIÓN DE PADRES EN LA ELECCIÓN DE CENTROS EN GRAN BRETAÑA: EL CASO DE LAS «GRANT-MAINTAINED SCHOOLS»

María Jesús Martínez Usarralde\*

## I. PRESENTACIÓN. UN PRIMER ACERCAMIENTO

El tópico que a continuación va a tratarse, «participación de los padres en el contexto educativo británico<sup>1</sup>», y más específicamente, el poder concedido a éstos en cuanto a elección del tipo de centro educativo para sus hijos, y que será igualmente materia de reflexión a lo largo de este discurso es, por su propia naturaleza, complejo. Esta dificultad puede interpretarse ya desde su base, esto es, apelando al propio concepto que va a ser objeto de investigación y estudio, tal y como es el de «participación». Así, la complejidad a la que estoy aludiendo y cuya presencia estoy ahora justificando viene también confirmada por la existencia de binomios que han de estudiarse conjuntamente, unidos estrechamente a ese concepto primero de participación. Me estoy refiriendo a los conceptos de «descentralización», por un lado, y «democracia», por otro, fundamentados ambos según

---

\* Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y CC.EE. Universitat de València.

<sup>1</sup> Para el caso inglés, dos documentos cuyo estudio resulta clave para analizar la participación de los padres en la política educativa en Inglaterra y Gales son, en este sentido, el Informe Taylor de 1977, considerado como primer Informe oficial que aborda e insta a la inclusión de los padres como representantes en el gobierno de las escuelas; la Ley de Educación de 1986 (nº 2) que sanciona íntegramente las recomendaciones contenidas en el anterior documento, así como la *Education School Act*, que define el derecho de los padres a ser consultados e informados. Para el caso escocés, dos documentos igualmente ilustrativos son la *School Board Act* de 1988, en la que se fomenta la constitución de asociaciones de padres dentro de la escuela, así como la Circular SOED nº 6/93, en la que se desea que los Consejos Escolares amplíen su ámbito de responsabilidad.

referentes políticos, pero cuya intersección con una «participación» entendida en su más extenso significado, cobrará, según veremos, nuevos tintes. Todo lo anterior llevará a su vez a premisas prometedoras y reflexiones igualmente valiosas, puesto que aunque no esté en nuestra mano quizá una solución rápida y eficaz a todas cuantas problemáticas surjan y se planteen, sí que al menos quedarán expuestas sobre el papel y señaladas como puntos para futuros planteamientos en el campo de la política educativa.

De este modo, lo que tratará de transmitirse a través del artículo es que el actual reto que encierra la participación de los padres al ser responsables de la elección de centro para sus hijos resulta ser de necesario análisis y estudio, porque, atraídos por la novedad, aún no existe una familiaridad con el término ni, lo que es más importante, con lo que éste comporta, las repercusiones que puede tener, la entrada en el juego de nuevas consideraciones, etc. De ahí su trascendencia, que no hay que perder de vista. Quizá la frase más gráfica que transmita esta idea, no exenta de ciertos tintes catastrofistas, es la que preside un artículo al decir que «organizar el compromiso de los padres es como tratar de hervir el océano» (FINE, 1993:682).

En líneas generales, se considera el propio principio de tener la posibilidad de elección del proveedor de la enseñanza, un precedente con un valor intrínseco notable, y, coincidiendo con Gintis (1996), se está reconociendo, de este modo, que al poder personal se añade la trascendencia dada al propio respeto y dignidad que la familia merece. De ahí el manifiesto interés por reconocer que existe actualmente una tendencia a fortalecer la figura parental y convertirla en resorte necesario dentro del contexto escolar, acorde con el principio del proceso democrático participativo, según el cual todos los padres pueden elegir el centro que consideren más adecuado para sus hijos.

Ahora bien, se requiere la consolidación para ello de aspectos todavía reticentes al cambio, a la vez que la asunción de compromisos, de nuevas tareas y responsabilidades, ya que:

«hasta que estos padres sean genuinamente valorados y se confíe en ellos y en su poder de provocar cambios en la educación de sus hijos, la retórica gubernamental sobre el fortalecimiento de los padres continuará siendo pretenciosa» (BLACKEDGE, 1995:316).

Como trasfondo, puede vislumbrarse la búsqueda de calidad, de eficacia, de continua mejora educativa. Ahora bien, ¿a qué precio? Hay autores que no auguran un buen futuro a la citada elección parental al citar que:

«la triste ironía del actual movimiento de reforma educativa es que, a través de un exceso de identificación con las propuestas de elección de escuela, el sano impulso a considerar reformas radicales para hacer frente a los problemas puede resultar canalizado en iniciativas que erosionen aún más el potencial para la deliberación colectiva y la respuesta colectiva»<sup>2</sup>.

A lo largo de este artículo se hará un repaso, en primer lugar, a los referentes teóricos más próximos a la propia participación de los padres, para justificar de algún modo el fenómeno así generado. Posteriormente se reflexionará sobre las aportaciones que realiza al respecto la propia legislación inglesa, paradigmática, de la aplicación de los principios del mercado a la educación y potenciación del principio de elección del cuerpo de padres, la Ley de Reforma de la Educación de 1988<sup>3</sup>. Igualmente, se abordará una de las aportaciones más inmediatas de la legislación citada, potenciadora del fenómeno de participación parental, cual es la creación de las denominadas *Grant-Maintained Schools*. Por último, se analizarán las aportaciones al respecto del Libro Blanco conservador de 1992. Nos interesaremos también por el actual papel y funciones del padre en este nuevo marco así generado y repasaremos el estado de la cuestión en torno al binomio generado entre la educación (la escuela) y el poder del mercado educativo, que la dota de nuevos significados. Finalizaremos con unas reflexiones en torno a los planteamientos más representativos.

En el fondo, una premisa que ha de presidir el repaso que a continuación va a realizarse es que Gran Bretaña demuestra desarrollar contradicciones en el terreno educativo (COLE, 1992). Baste con señalar la evolución de la política económica y la correspondiente a los sistemas educativos; pero también la llamada al

---

<sup>2</sup> APPLE, M. J. (1997): «Educar “a derechas”: neoliberalismo, neoconservadurismo y educación». Conferencia del Ciclo de Conferencias y Mesas Redondas «Lo público y lo privado en la crisis de la Modernidad», organizado por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, en noviembre de 1997.

<sup>3</sup> Del mismo modo, la Legislación en Escocia sobre las *Self-Governing Schools* permite al Consejo Escolar, dentro del cual se ubican los padres como miembros destacados, solicitar un estatus de escuela autónoma, previo acuerdo de la mayoría constituida (EURYDICE, 1997).

Gobierno en animar al libre mercado en educación, a la vez que centraliza el control de los *curricula* escolares. La realidad anterior está mostrando el desencuentro entre los principios históricos de la educación estatal y los que priman en el momento presente: los correspondientes al libre mercado desde la óptica de la elección hecha por el cliente, en este caso el padre. De este modo, todas las diatribas generadas desembocan en la necesidad de poder comprender la lógica de una política que lucha por armonizar el liberalismo económico con el control que el Estado actualmente ejerce sobre la educación.

## II. DEMOCRACIA, DESCENTRALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

La intención de esta parte, introductoria, es analizar el término de «participación», si bien éste necesitará ir de la mano de otros dos referentes, el de «democracia» y el de «participación». Ambos serán necesarios para abordar posteriores apartados, interpretando la realidad educativa que se vive en Gran Bretaña en materia de participación parental.

Y es que vivimos en una sociedad democrática: el ciudadano respira la democracia en el acceso al empleo, en sus relaciones familiares basadas en la participación, en el ámbito civil y escolar, en el propio proceso del aprendizaje... y en la participación y gestión de la propia institución educativa. No puede discutirse la realidad democrática habida en estos ámbitos, al menos a nivel formal, aunque posteriormente se admitan variaciones en su concreción real (por ejemplo, el caso de la mujer y el acceso al mundo laboral, en el que todavía no está tan clara esa tan ansiada igualdad de oportunidades). La UNESCO señala que la democracia encuentra en el acceso a la educación en todas sus dimensiones el baluarte más representativo, y ya no sólo a nivel cuantitativo, sino en cuanto a educación de calidad: unas adecuadas *ratio*, profesorado mejor formado, contenidos más adecuados, participación activa y comprometida por parte de todos los implicados en el propio hecho educativo y en las decisiones que en él se construyen, etc. (FERNÁNDEZ y MAYORDOMO, 1993).

Desde la política educativa, y ante este panorama aparentemente halagüeño, caben hacerse sin embargo preguntas, como «¿se puede deducir que la educación es democrática porque posibilite la igualdad de oportunidades tanto en cantidad como calidad de modo que faculte a cada cual alcanzar el máximo desarrollo que

le permita sus capacidades?» (FERNÁNDEZ y MAYORDOMO, 1993). La realización de toda la colectividad ha de verse, entonces, como uno de los máximos objetivos a conseguir, si es que queremos legitimar y respaldarnos en ese tan amplio concepto de democracia. Y traducido a términos de corte más educativo, me estoy refiriendo a toda medida que favorezca la atención hacia quienes la naturaleza ha hecho más débiles. Toda reforma que cristalice, por ejemplo, la intención de caminar hacia una escuela comprensiva está cumpliendo este ambicioso objetivo.

La educación democrática también alcanza su más plena potenciación en la planificación (FERNÁNDEZ y MAYORDOMO, 1993), siempre que se base en la participación real, esto es, que pueda vislumbrarse nítidamente la proyección que la comunidad social tiene o cree que puede tener. Lo anterior ha de concretarse de este modo en objetivos también claros y pertinentes, siendo de este modo una manera de legitimar el desarrollo social equitativo.

Los factores precipitantes, que tampoco se deberían perder de vista, que mueven a una descentralización son: la magnitud de la empresa educativa actual, la heterogeneidad de la clientela, los problemas de comunicación y la financiación de los gobiernos centrales. A lo anterior ha de unirse la búsqueda de una constante eficiencia, de la realización de procesos y objetivos, de la consecución eficiente de autonomía y eficacia. De ahí que los gobiernos, ante la situación, y bajo condiciones de relativo consenso, pueden delegar más autoridad sobre materia educativa a las autoridades locales. La descentralización, de este modo, «está generándose con la confianza y creencias mutuas habidas entre los actores que les gustaría ejercer influencia sobre la educación» (LAUGLO, 1995:7), mientras el Estado sigue caracterizándose por la gran inercia, enquistamiento y resistencia a todo cambio, sea de la naturaleza que sea. De hecho, puede hacerse una lectura que camina en esta dirección al referirse a la caída del socialismo en el Este de Europa, y que ha minado la credibilidad de todas las alternativas a los mecanismos del mercado. De ahí que el actual debate se centre en cuestiones sobre la futura capacidad del Estado para financiar y proveer la educación. De ahí también que dicha descentralización resulte a todas luces crucial como tendencia política internacional de la educación.

Sin embargo, quizá sea paradigmático ahora señalar la peculiaridad que presenta en este contexto el caso británico, puesto que las políticas conservadoras y

su evolución «tatcherista» han «destripado» el poder de las autoridades locales educativas (las LEAs) introduciendo un control central más fuerte y convirtiendo a los padres en auténticos adalides de su campaña, en tanto que los laboristas, que se suponían más centralistas en cuanto a políticas educativas, han permanecido en la oposición defendiendo e identificándose con los intereses de los gobiernos locales anteriores.

Avanzando sobre lo dicho, ¿cómo participa, ahora, el padre en la educación? Si el padre, en efecto, participa de forma totalmente legítima y natural en el desarrollo de su hijo, siendo además la primera institución en que el niño recibe los primeros aprendizajes, ¿por qué no continuar esta responsabilidad en el ámbito concreto del aula, de forma compartida? De este modo, su participación, al menos si procede de este argumento, y desde el terreno de lo ideal, no debería ponerse en duda. Además, incluso puede argumentarse que estos primeros aprendizajes dejarán una impronta imborrable y ejercerán de base segura para posteriores conocimientos. Como consecuencia, el padre se dispone a participar en el ámbito educativo. Aunque el grado de compromiso y consiguientes responsabilidades sean muy dispares, desde la postura de «estar enterado» de lo que sucede en el centro educativo, hasta una participación comprometida con proyectos educativos concretos. De todas formas, más allá de los niveles de implicación que se quieran otorgar, los padres se hallan inmersos en las escuelas de sus hijos, pero expresan esa complicidad de diferentes maneras y reconcilian sus diversos *inputs* en una política coherente para una escuela concreta, más que para el sistema educativo en sí, lo cual supone una dificultad añadida (MORGAN, FRASER, DUNN y CAIRNS, 1992).

Lo que se requiere, desde esta perspectiva, es una visión más profunda de la escuela entendida como una auténtica democracia basada en la comunidad, donde los diferentes proyectos de compromiso parental sean reestructurados democráticamente, inventando o reinventando visiones más ricas de la democracia educativa (FINE, 1993)<sup>4</sup>. Haría falta, para ello, «llenar» el concepto de participación de

---

<sup>4</sup> Hay una tesis al respecto defendida por Blackedge (1995), también sustentada por Hoover-Dempsey y Sandler (1995), y Dimmock y O'Donoghe y Robb (1996), al referirse a que cuanto más se comprometen los padres en educación, sus hijos aprenden más efectivamente y las escuelas a las que pertenecen se vuelven más exitosas. Cullinford (1997), en esta línea, añade que cuanto mayor es el diálogo de los padres con los hijos, con profesores y otros miembros de la institución escolar, mejor y de más calidad resulta ser el éxito académico de éstos últimos. A la vez, todo lo anterior revertirá de forma optimizante sobre otros aspectos del alumno, en estrecha relación con los logros

pleno sentido, llevado hasta sus últimas consecuencias, aspirando al avance continuo y conjunto, dentro de un contexto real que busca la eficacia pero siempre de la mano de la calidad educativa. Esto implica alejarse de la visión que la compara a un campo de batalla en el cual una fuerza de presión sustituye y se enfrenta a otra (GIL, 1996). Todavía creo que hace falta una mayor concienciación e inmersión en este difícil pero atractivo mundo de la cultura participativa. Cultura que va enlazada de forma determinante con la democracia que la legitima y con la descentralización que la posibilita, exigiendo un espacio y un tiempo concreto para su manifestación.

### **III. EL CASO INGLÉS: POSIBILIDAD DE LA LIBRE ELECCIÓN DE CENTRO EDUCATIVO**

#### **III.1. Análisis de la legislación inglesa: La Reforma Educativa de 1988, la creación de las GMS Schools y las aportaciones del Libro Blanco de 1992**

Una nota que caracteriza a la política educativa inglesa es su fe en el liberalismo, con la ferviente confianza en las libertades individuales que a su vez reflejan el valor de la libertad. Políticamente, lo anterior implica un favorecimiento y consiguiente viabilidad de una autoridad dispersa, acompañada de una confianza y optimismo en los valores de la educación y el avance continuo del conocimiento así entendido, siempre en aras del desarrollo individual y a la vez del avance hacia un progreso social. Dicho liberalismo en educación se presupone como la aplicación en educación de las fuerzas de mercado, el profesionalismo consolidado y la provisión privada de la educación. En definitiva «sirve como un paraguas

---

educativos: el incremento de su autoestima, el comportamiento mejorado y una mejor atención hacia todos los aspectos conectados a la escuela (MAPP, 1997). Ahora bien, a lo anterior hay que añadir que existen diferentes niveles de implicación y compromiso por parte de éstos, reconociendo que los grados de cooperación que el padre puede tener con la comunidad escolar podrían sintetizarse, en orden de intensidad de su responsabilidad para con el centro en: «propiamente parentales», «constante comunicación», «voluntariado en la escuela», y, finalmente, «miembros en la toma de decisiones escolares» (LYNN, 1997). De todas formas, la experiencia de la propia dinámica generada en las escuelas sugiere que mientras es relativamente fácil de generar dicho compromiso parental durante los primeros años escolares, lo realmente difícil es sustentarlo en un periodo más extenso (MORGAN, FRASER, DUNN y CAIRNS, 1992).

ideológico contra todos los conflictos que dentro del liberalismo puedan surgir» (LAUGLO, 1995:10).

La «Nueva Derecha» (CARL, 1994) se inserta dentro de la lógica liberal para designar a un conjunto de ideologías y constituye una etiqueta para aglutinar diferentes categorías de personas, englobando dos alas ideológicas tan dispares como los laboristas y los conservadores. La educación es así vista desde dos perspectivas, pues la concepción neoliberal inserta el mercado en el sistema educativo estatal y, por su parte, los neoconservadores, profesando esa fe en el mercado, utilizan la imagen de crisis para caracterizar la escuela pública actual y prefieren las influencias más estables de la tradición, la jerarquía y la moralidad que proveen instituciones tales como el Estado, la familia y la iglesia, mostrando con ello cierta ambigüedad en sus planteamientos<sup>5</sup>. De todos modos, ambas coinciden en rechazar la escuela pública de cuño keinesiano, y abogan por el consiguiente establecimiento de la mecánica del mercado en la educación.

A todo lo anterior hay que sumar como ingrediente fundamental esa «mano invisible» que resultan ser los mecanismos del mercado como referente fundamental del liberalismo clásico (y el neoclásico), pero, y siendo congruentes con la base filosófica del principio, ya no sólo como fuente de producción eficiente para el progreso material, sino, y sobre todo, porque se asume de dicho mercado que será el promotor de la libertad individual. Ahora bien, ¿a qué precio? La movilidad individual irá en detrimento del avance colectivo del grupo, con lo cual el propio sujeto habrá de caminar solo. Al final, «no hay una sociedad, sólo individuos y familias» (BALL, 1993:6). Así, las perspectivas del liberalismo acerca del avance y transmisión del conocimiento son vistas como una pre-condición para la autonomía personal, la tolerancia individual... y el progreso social (bastante discutible, si el punto de partida es tan radicalmente individualista).

---

<sup>5</sup> De este modo, la Nueva Derecha ha distorsionado seriamente los principios sociales y democráticos, al dominar una ideología política que, lejos de iluminar el ethos de la participación colectiva del ciudadano, prefiere enfatizar el rol del consumidor individual (VINCENT, 1993). De ahí también que el acento de la Nueva Derecha es puesto sobre la imagen del sujeto individualmente entendido como consumidor, siendo antitético con los objetivos de esa participación colectiva tan idealizada. De ahí que Fine (1993) sostenga que «sin alimentar los efectos perversos de la Derecha privatizante, debemos reconceptualizar una esfera democrática crítica y viva dentro de la educación pública. Y necesitamos hacerlo «con», pero no exclusivamente «a espaldas de» los padres (FINE, 1993:708).



El ascenso de esta Nueva Derecha ha distorsionado seriamente los principios democráticos sociales, ya que los procesos participativos que de este modo se acometan pueden estar motivados por deseos de legitimar la acción creada de y desde las instituciones particulares, dándose por ello un vacío entre la retórica de la participación comunitaria y la realidad introduciendo la cultura empresarial en la que el sujeto emerge individualmente (desde la tradición conservadora). Así,

«las formas sociales democráticas de participación colectiva ofrecen la posibilidad (...) de «existir desde», pero no participar en la dirección y organización de las escuelas y otras instituciones del sector público (...). El padre como consumidor tiene «salida», pero no «voz»» (VINCENT, 1993:230).

De ahí que se haga urgente la reconceptualización crítica y democrática de la esfera pública sin que de este modo se estén alimentando los efectos perversos de la ideología de esta Nueva Derecha. Y todo esto, haciendo al padre protagonista (Fine, 1993). Así,

«ahora hay en política educativa una ideología de mercado compleja y poderosa, y una cultura de elección en la que subyacen idealizaciones peligrosas sobre el trabajo de los mercados, los efectos de la elección parental y los incentivos en educación» (BALL, 1993:3).

Una buena proyección de lo anterior fue la creación de *GM Schools* en las que se pone en práctica lo anteriormente dicho cristalizado en el poder del padre para elegir centro dentro de la propia oferta pública (BEATTIE, 1991). Desde la Ley de Educación de 1980, el Gobierno se ha comprometido a aumentar los poderes a los padres, bajo el dilema *parents know best* (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 1992:4). Estas intenciones además cristalizaron en el documento «*Carta a los Padres*» (1994)<sup>6</sup>, aunque ya antes, en la Reforma educativa de 1988, se había

<sup>6</sup> La Carta a los Padres es un documento publicado y distribuido por el gobierno. En su presentación puede leerse: «Esta es vuestra Carta. Os dará nuevos derechos como padres individuales, y nuevas responsabilidades y elecciones personales» (REAY, 1996). En ésta se indica que la acción del actual mercado educativo está firmemente sustentada en la creencia de los efectos beneficiosos que la elección parental posee (BOWE, GEWIRTZ y BALL, 1994). Así, el texto señala que (CROZIER, 1996:25): «La Carta de los Padres os ayudará a conseguir la mejor educación para vuestros hijos. Podéis hacerlo con más éxito como participantes activos dentro de la escuela y sus profesores». Crozier (1997) piensa que con el objetivo citado, «para conseguir la mejor educación para sus

asegurado ya formalmente la posibilidad de que el padre emitiera su voto secreto ballot. Éste se convirtió en un instrumento poderoso de elección parental, al permitir a los padres elegir la forma de control para cada escuela<sup>7</sup>.

De este modo el gobierno se muestra satisfecho con los resultados conseguidos: una estela de escuelas autogestionadas que suponen a su vez una cooperación conjunta del sector público y el privado. Son el fruto, en definitiva, de una sociedad libre. Aún así, la visión de la elección como un elixir que todo lo sana (CARL, 1994) debe ser ampliamente cuestionada y debatida.

En esta reforma educativa, una atención particularmente alta recibe el tópico correspondiente a la información que el padre tiene derecho a recibir: información no sólo correspondiente al procedimiento y las consecuencias que siguen a la adquisición por parte de los establecimientos educativos del estatus de *Grant-Maintained School* (EDUCATION REFORM ACT, 1988:57), sobre las que tiene única y verdaderamente poder, sino también respecto a las consecuencias que de todo ello se deriva (en el caso de que, por decisión consensuada de estos padres, se haya optado por la constitución final de esta nueva modalidad de escuela): especificación del número de miembros del profesorado propuesto, número y nombres de los miembros que forman parte del cuerpo de gobierno (cinco de los cuales serán padres, precisamente), publicación de las propuestas, nombre del director de

---

hijos», se está presentando de este modo una estrategia que apela a los sentimientos de los padres para que éstos operen en el mercado educativo, al situarlo en el rol de consumidores. En esta línea, otra crítica planteada es que la citada Carta no fue leída por un 60% de los padres a quienes iba dirigida, pero, a pesar de esto, de ese 40% que la habían leído, más de la mitad no la encontraron útil en ningún sentido. Al final, parece que la Carta a los Padres no pareció conceder el tipo de información con la cual se promueve la actual tendencia de poder optar al tipo de escuela que se desee (THOMAS y MCLELLAND, 1997:192).

<sup>7</sup> Mediante esta estrategia, la política de la elección se dirige hacia la perspectiva del consumidor, siendo de este modo crucial no sólo para la evaluación del éxito político en términos de objetivos, sino también para predecir el impacto futuro (POWER, HALPIN y FITZ, 1994). Lo ideal, tal y como indica Fernández (1996) es que los padres adquieran un estatus de autonomía que tal vez les beneficie si saben utilizarla, a la vez que los establecimientos educativos que deseen acogerse a las leyes de mercado se verán libres de parte de la burocracia anterior. Mediante este *Opting Out*, más de 300.000 alumnos han optado por salir del control de las Autoridades Locales de educación e integrarse en el sistema central, pasando a denominarse *Grant-Maintained Schools*, siempre que así lo decida la mayoría simple de los padres y lo apruebe el Departamento de Educación y Ciencia, que financiaría directamente a dichas escuelas. Las repercusiones son analizadas a lo largo del presente artículo.

la escuela, objetivos de la propuesta adoptada, tales como la admisión de los alumnos, la de niños con necesidades educativas especiales o la implementación de otras propuestas (EDUCATION REFORM ACT, 1988:61), etc. El resto de funciones asignadas a los padres se concentran en el organismo colectivo creado en los centros educativos.

Sin embargo, y con el fin de paliar los conflictos, actualmente se pretende una «Reforma de esa Reforma», en la que se amplíe el espacio de intervención parental. Junto a estos, otros referentes que justifican la aparición de esta reforma son: la búsqueda de una mayor calidad educativa, un tratamiento más pertinente de la diversidad, la búsqueda de una mayor autonomía y una más efectiva «rendición de cuentas» (*accountability*) por parte de la política educativa (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 1992).

Un análisis pormenorizado de dicha ley revela que la presencia de los padres como miembros susceptibles de usar las virtualidades de la participación es poco reconocida. Así, se cuestiona si el padre posee, en el marco del conjunto de proyectos político-educativos de Inglaterra, la necesaria entidad e individualidad para poder sentirse inmerso en un sistema verdaderamente descentralizado. La realidad más inmediata viene dada por el hecho de que el padre es considerado como miembro del Cuerpo de Gobierno de las *Grant-Maintained Schools*. Las funciones de los padres, como colectivo independiente, se desdibujan y se perfilan atribuciones generales de todo el cuerpo, como son: los cambios del carácter y premisas de la escuela (EDUCATION REFORM ACT, 1988:52), la posibilidad de adquirir y disponer de tierras y otras propiedades, así como las referentes a la opción de contratación de nuevos profesores o equipos de profesores, o a la inversión de infraestructura en el colegio (EDUCATION REFORM ACT, 1988:53).

Con el fin de paliar estas deficiencias apareció el Libro Blanco del Departamento de Educación (1992) en el que se describía el nuevo marco en el que debían desenvolverse los padres en el panorama británico escolar. En el transcurso del mismo, se convierte al padre en protagonista insustituible. En dicho documento se mostraba que la capacidad de elección del padre se amplía; la decisión sobre el centro escolar en el que se educarán sus hijos no se restringe a la polaridad «centros públicos *versus* privados», sino que incluso entre las primeras opciones puede elegir, en forma de *Grant-Maintained Schools*. En un primer momento, vertidas muchas esperanzas en ellas, se auguró que estas serían «las

Joyas de la Corona del poder de los padres» (POWER, HALPIN y FITZ, 1994:210). Otra definición consistía en convertirla en una tercera opción educativa, salvando así la inevitable bifurcación de las dos vías anteriores, entre la oferta estatal y las escuelas independientes. En esta línea se pretende finalizar con el dualismo existente en el que sólo las clases medias y altas tienen derecho a la elección (CAULDWELL REID, 1996).

La escuela, por su parte, responderá ante el cúmulo de expectativas vertidas sobre ella con un «fuerte liderazgo» muy unido a ese compromiso parental (DAVIES y JONHSON, 1996). Dicho carácter no se conseguirá, según el Libro Blanco, invirtiendo más dinero en la escuela objeto de reforma (mayores y mejores bibliotecas, nuevas facilidades, mejores edificios...) sino que «uno de los factores más significativos en la creación de buenas escuelas va a ser siempre el compromiso de los padres en la vida y progreso de las mismas» (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 1992:7).

El padre, en definitiva, ha recuperado el poder de elegir sobre lo próximo, lo más cercano, altamente atraídos por la propuesta del estatus que ofrecen las *GM Schools*. Ahora bien, si los derechos de los padres están altamente reconocidos, tal y como se indica en el Libro Blanco, ¿por qué éstos parecen difuminarse en el documento para dar lugar a un más restringido «derecho a una actualizada y comprehensiva información para que ellos puedan formar parte del conjunto?» (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 1992:13). Surge la creencia, a mi parecer, de equiparar el «tener derechos y poder» con el «estar informado», una pobre plasmación de lo primero, si se queda sólo en la realización de lo segundo, y que ya se utilizó y esgrimió como argumento de peso en la anterior Reforma Educativa de 1988. De ahí que Blackedge (1995) cuestione el hecho de que la Reforma actual trate de fortalecer a los padres, alimentando su escepticismo con la idea de que es más probable que dicha legislación se centre en la noción de elección y compromiso parental como instrumentos de control. Sólo de esta forma se orienta dicha elección hacia el consumo de la educación y su consiguiente surgimiento de escuelas privadas.

Las *LEAs*, por su parte, pierden su anterior poder desde el momento en que los efectos actuales de la Ley de Reforma Educativa parecían redundar en el fortalecimiento del poder del gobierno central en la política educativa a expensas de las primeras (BLACKEGDE, 1995). Aún así, el papel de las *LEAs* retiene ciertas res-

ponsabilidades: en primer lugar, atender la demanda de Educación Especial, así como otros servicios de mantenimiento o referidos a alumnos con necesidades educativas especiales (BEATTIE,1991). En segundo lugar, tiene la responsabilidad de mantener escuelas primarias, secundarias y escuelas especiales si los padres deciden no conceder su voto de confianza a las *GM Schools*. Aquellas escuelas que permanecen bajo el control de las *LEAs* continúan estando sujetas a las provisiones de la legislación escolar local, bajo el reconocimiento de las fronteras que el propio gobierno ha puesto para diferenciarlas lo más posible.

Su origen laborista y sus actuaciones «demasiado socializantes» (FERNÁNDEZ, 1996) consiguen que grandes cambios se ciernan sobre las tradicionales *LEAs*, ya que el constante crecimiento de *GM Schools* hará seguramente considerar a las primeras la necesidad de repensar un camino más efectivo de repartir sus responsabilidades sobre la educación, a la luz de sus circunstancias particulares. Sin embargo, la estructura política no dota a las autoridades locales de la flexibilidad organizativa necesaria, y equiparable a las de *GM Schools*, que responda con efectividad ante la propia dinámica evolutiva surgida de y desde la educación (DEPARTMENT FOR EDUCATION,1992).

Así, el gobierno nacional de la Nueva Derecha asumió una mayor autoridad a expensas de las *LEAs* (CARL, 1994) desde la perspectiva de que la elección parental representa una estrategia para amoldar la educación hacia direcciones conservadoras. Parecen unirse fuerzas, cuya naturaleza no se acierta a hacer pública, que se empeñan en que el tradicional poder otorgado a las autoridades locales se diasporice, perdiendo su influencia anterior (VINCENT, 1993).

El balance final respecto al surgimiento de *GM Schools* se mostró satisfactorio, como reacción exitosa a las esperanzas vertidas y depositadas por parte del gobierno (TASK FORCE HUMAN RESOURCES:1993). Lo anterior puede ser corroborado en cifras: así, en diciembre de 1993, 1.379 escuelas se habían embarcado en el proceso de convertirse en *GM Schools* (POWER, HALPIN y FITZ, 1994). En una proyección realizada en abril de 1994, se estimaba que habría ya alrededor de 1.500 *GM Schools*. Eurydice (1996) señala que en 1995 más del noventa por ciento del alumnado británico asistía a éstas. Finalmente, en 1996, 3.900 escuelas secundarias, así como 19.000 escuelas primarias, podrían pasarse al régimen de *Grant-Maintained*. Cauldwell y Reid (1996) señalan que en definitiva, durante los años que han pasado desde la aparición de la ley, 24.503 escue-

las en Inglaterra han conseguido un estatus de GM, y cerca de 670.000 alumnos han sido educados en este régimen a través de la misma.

### **III.2. Análisis de una variable: Padres. Tipologías de padres**

Uno de los elementos más cercanos pero a la vez más controvertidos de este discurso es el correspondiente a la figura del padre. ¿Cuáles son sus expectativas, cuáles sus deseos, sus valores... sus intenciones? He considerado trascendente y, a la vez, sumamente atractivo, analizar sintéticamente las clasificaciones existentes en torno a «tipologías de padres» que nos vamos a encontrar siguiendo el criterio «elección de centro educativo» (y siendo además coherentes con teorías que vinculan dicha elección al estado socioeconómico de esos padres).

No se trata de encorsetar al factor humano, generando clasificaciones de corte artificial, que puedan resultar incluso ofensivas; pero por otro lado, ha de justificarse la división así generada añadiendo que las propias circunstancias del contexto británico han obligado al surgimiento de prototipos fácilmente reconocibles, añadiendo incluso el apelativo de «caricaturizables»: esto último lo justificaré con sus propias declaraciones<sup>8</sup>. Soy consciente de que esta hipótesis, algo precipitada, será mejor comprendida en el transcurso de las próximas líneas, en los que trataré de sumergirme en la lógica de la elección y su funcionamiento.

Si nos acercamos al ámbito escolar, nos encontramos también con un conjunto de ideas valiosas que nos ayudarán a legitimar posteriormente mayores cotas de poder para los padres. Europa, «reina de las paradojas, contrasentidos y contradicciones» (GONZÁLEZ-ANLEO, 1996), llega a proponer, como se ha visto,

---

<sup>8</sup> No hay que perder de vista el poder delegado sobre el contexto, y reconocer «que los patrones de elección son complejos y situacionalmente específicos» (POWER, HALPIN, FITZ, 1994). *Bowe, Gewitz y Ball (1994)* también refuerzan este argumento al señalar que en toda investigación se necesitan considerar los efectos ideológicos de la elección, y separar todo aquello que distorsione en los debates políticos la complejidad de los procesos de elección en contextos sociales reales. Finalmente, y conectando con el elemento social, *Reay (1996)* acaba, dentro de este argumento, reconociendo que si bien la elección educativa tiene lugar en contextos social y económicamente estructurados, la elección parental no puede ser conceptualizada adecuadamente sin reconocer el impacto de la clase social, las influencias al acceso diferencial al poder social y los recursos materiales que singularizan a los electores.

unos conceptos de «democracia» y de «participación» relativamente vacíos de contenido, por cuanto no se ven realmente reflejadas las expectativas familiares.

Una de las consecuencias más graves de ese desencuentro entre la teoría político-educativa y la práctica más inmediata es la divergencia manifiesta entre las percepciones que poseen los padres y los maestros de lo que se espera de una institución escolar, así como de su respectiva eficacia, puesto que mientras los primeros priorizarán los resultados del rendimiento de sus hijos, los segundos valorarán el proceso de aprendizaje sobre cualquier otra variable (GAZIEL, 1996; THOMAS y MCLELLAND, 1997). Este criterio podría condicionar enormemente la elección que el padre tenga que realizar, puesto que los intereses y miras son, necesariamente, discrepantes. Resulta trascendente señalar esta realidad, porque el primer paso para esa «participación» de la que ya se habló ha de ser, precisamente, la «interacción», el compromiso mutuo entre profesores y padres. En contra de esto, el profesor acepta el juicio, acaso, de sus colegas, pero nunca de los «clientes».

En este contexto tan poco propicio es lógico que surjan movimientos que se empeñan en contraponer al padre frente al profesor, tal y como el la opción de entender al padre como un «redentor» (FINE, 1993) cuya voz ha de expandirse necesariamente en una esfera pública que ya ha perdido las vibraciones democráticas, o entender que el padre ha de ser un salvador (FERNÁNDEZ, 1996) que protege a sus hijos de las negligencias de los profesionales, siendo los primeros los verdaderos guardianes de los últimos (E.C.L.,1993). Apple (1997) reconoce que son los defensores de estas teorías quienes argumentan precisamente que sólo intensificando la «voz» de los padres y su consiguiente posibilidad de elección se les podrá brindar, a éstos y a sus hijos, la oportunidad de conseguir esa «salvación educativa». Esta visión tan fuertemente «parentocrática» está además justificada por autores que señalan cómo precisamente los profesores, a su vez, se implican en una ideología de bienestar de los alumnos que mina la autoridad que los padres pueden tener, acusando a éstos de los problemas escolares de los niños (WYNESS, 1995). Ante esta confrontación reconocida en mayor o menor grado, se plantea la necesidad de una cuidadosa renegociación de las responsabilidades que ambos colectivos han de compartir.

¿Qué es, según lo visto, lo «ideal»? Si la verdadera participación debe entenderse como una intervención en las decisiones que afectan a una persona o grupo,

la participación integrada y orgánica de los padres implicaría aspectos como (GIL, 1996): tomar parte en la concreción de los objetivos que afectan a la educación de sus hijos, intervenir en las tomas de decisiones que se refieren a los objetivos anteriores y participar en la evaluación de la labor educativa, sabiendo que cuando los grandes objetivos se han concretado, es posible controlar y evaluar los resultados a corto y largo plazo.

Pero, ¿qué es lo «real»? Que hay dificultades en el bosquejo de la citada participación. Problemas que, así, surgen y forman parte de la cotidianeidad, son:

— Falta de tiempo de la familia para mantener relaciones periódicas con el centro educativo.

— Falta también de previsión para evitar llegar a situaciones extremas y, sobre todo, para obtener buenos resultados de la educación.

— Finalmente, puede presentarse incluso una carencia de objetivos educativos claros y definidos, ya sean genéricos, ya específicos, por parte de la familia.

Además, se genera un círculo vicioso, porque, ¿cómo van a imponerse objetivos si antes no se tiene interés en recopilar una información suficiente? Se hace prioritaria la realidad de que «hay que estimular a los padres para que reflexionen sobre ella y hagan llegar su parecer al colegio» (GIL, 1996:25). Los cauces de viabilización de esta premisa son muchos, y variados, cumpliendo todos ellos el requisito mínimo de «participación» de los padres: el Consejo Escolar, la Asociación de Padres, la organización de ciclos de formación y orientación para padres, tareas de colaboración con el centro, etc; hasta llegar a las «aulas abiertas» todavía prácticamente utópicas. Sería interesante promover toda serie de actividades en esta línea que llamen a la consolidación de la cultura participativa por parte de los padres, siempre desde ese ámbito «natural» y espontáneo, ese espacio de interés, de problemas, en el que el propio chico se halla inmerso buena parte del día: el aula. Educar en esa participación se hace necesario, y no seguir delegando cada vez más y más (y ficticias) responsabilidades en la escuela, con sus consiguientes desconfianzas y desalientos.

En nuestro objeto de estudio, el derecho de elección de los padres así entendido, además, crea un mercado interno dentro de la escuela pública (FERNÁNDEZ, 1996). De esta manera, el derecho a elegir se convierte en un principio formador de la vida social que no exige ninguna justificación, porque el consumidor



tiene derecho a elegir, y por tanto es totalmente natural que se elijan los mejores servicios (MUNN, 1993). Ante esta suposición de base caben perfilar tres agrupaciones de padres, que tendrán en común esa necesaria (e incluso excesiva) dependencia de los mecanismos del mercado.

Partiendo del hecho de que es el padre el que elige centro para su hijo, Gewirtz, Ball y Bowe (1995) realizan un estudio muy interesante debido a la metodología cualitativamente divergente utilizada<sup>9</sup>. Ésta consiste en dejar que los padres hablen, en una conversación aparentemente informal en la que resultan grabadas sus voces. Si, como ocurre en el tercer caso, los padres desvían la conversación hacia cuestiones que carecen de interés, los expertos reconducían el tema a través de cuestiones en mayor o menor grado dirigidas. De este modo, y a veces inconscientemente, surgen por parte de los padres sugerencias, protestas... o simplemente afirmaciones muy plásticas. Se expondrán a lo largo de la explicación de las tres categorías ejemplos que corroboren lo dicho al respecto.

Así, si se introduce, a nivel de retórica política, que la elección de escuela se presenta como un mecanismo que hace más responsables a los consumidores, de ello se sigue automáticamente que dicho grado de responsabilidad no será el mismo entre unos padres y otros, y factores de toda índole serán los que fijen los criterios demarcatorios. El mismo hecho de la complejidad de la elección en los contextos reales consigue que, por su propia naturaleza, se generen dos discursos diferentes: el genuinamente teórico, que cantará las virtualidades de la libertad de elección de centros y el más realista, que criticará la flagrante discriminación y desigualdad que resultan de ese primer principio teórico aparentemente neutral.

---

<sup>9</sup> La metodología llevada a cabo por Gewirtz, Ball y Bowe ha sido criticada por algunos autores. Así, si bien ellos mismos reconocen la complejidad que conlleva confeccionar estudios acerca de la elección de los padres, optan por adoptar una metodología heurística y se decantan por el uso de la metáfora como vía de solución ante la problemática de interpretación que el propio lenguaje conlleva. Si bien reconocen que dicha elección no es neutral, acaban apelando a la transcendencia que supone entender al padre como «observador del paisaje», siendo éste el fruto de mensajes complejos y contradictorios, enmarcados por las circunstancias materiales y sociales. Tooley (1997) arremete contra éstos y pone en evidencia la pertinencia de los análisis cualitativos realizados, reconociendo que son vagos y no pueden generalizarse, de modo que resultan ser poco operativos. La atribución de las familias en tres categorías es un ejemplo de ello, obligando a encorsetar a familias que apenas tienen aspectos comunes con cada uno de los tres modelos generados. Increpa a los autores el hecho de que no acompañen sus estudios de criterios detallados y de métodos de aplicación más satisfactorios, invitando a rectificar y animando a dar más evidencia de cara a su hipotética aplicación.

Porque hay, en el fondo, un «lenguaje de cambio» que ejerce su poderoso influjo tan sólo entre aquéllos que están intelectual y económicamente preparados para recibirlo y se muestran receptivos ante ello (CARROLL y WALFORD, 1996). El resto, quedará definitivamente «fuera de» sus redes. De ahí que:

«La implementación de las reformas del mercado en la educación es esencialmente una estrategia de clase que tiene uno de sus mayores efectos en la reproducción de las ventajas y desventajas de las clases sociales (e incluso étnicas)» (BALL, 1993:4).

Esto queda demostrado con la tipología que se establece y que legitima lo anteriormente señalado (GERWIRTZ, BALL y BOWE, 1995):

1) Los «electores privilegiados» (*skilled people*): Son los pertenecientes a la clase alta, aunque también, lenta pero progresivamente, a la clase media, cada vez más pujante. Inteligentes y formados, poseen además capital social, económico y cultural.

La conjunción inicial de todos los factores anteriores consigue que vean la escuela actualmente con un escepticismo sano, reflejándose en el propio proceso de elección y en la complejidad que entraña el mismo: de ahí que la tendencia de hacer transferencias de primaria a secundaria siguiendo el mismo carácter del colegio elegido es totalmente lógica. En definitiva, tienen deseos y aspiraciones sobre éstos, lo cual es altamente positivo, y además ellos mismos perciben el proceso de elección como algo complejo: «Me encontré con que cuantas más elecciones teníamos, más vueltas dábamos al asunto». —Mrs. Morden, 31 diciembre 1991—.

De este modo, el propio proceso de elección se entremezcla con un ya muy complicado *ethos* afectivo que es el que preside su *modus vivendi*: la «percepción de», el *feeling*, la impresión, el clima ... creados en la escuela, así como otras peculiaridades, son consideradas por estos padres, mientras en otros *tipus* de padres pasarán probablemente desapercibidas:

«Él es muy diferente a su hermano; por ello buscamos algo que fuera también diferente... Tienes que encontrar algo con el que sepas que tu hijo se sienta feliz (...). Es muy importante encontrarlo debido a la personalidad de mi hijo. Es bastante importante para mí elegir lo que nos hace sentirnos felices porque sabemos que él se siente feliz». —Mrs Roding, 12 diciembre 1991—.

Los modos de elección se convierten en modos de reflexión, pero también en modos de clasificación y distinción para reproducir la asociación, y más la oposición entre clases y escuela. De esta manera, cabe concluir pensando que el instrumento más potente que tiene este tipo de padre, además de la concienciación de su poder, es el rol de codificación que ellos han creado y a la vez necesitan: éste consiste en saber y comprobar con satisfacción que la escuela elegida es diferente, y que no es más que la lógica continuación a su grado de confianza vertido, así como la habilidad y profundidad de su percepción. Son en efecto *sophisticated decodes* (GERWITZ, BALL y BOWE, 1995) o el poder específico que ejerce el capital cultural, sostenido por Ball (1993) y Grozier (1997), que conducirá no sólo a clasificaciones, sino, lo cual resulta más peligroso, a selecciones y exclusiones arbitrarias. De ahí que autores como Power, Halpin y Fitz (1994) coincidan en criticar a la política escolar de las *GM Schools* no precisamente por el propio proceso de elección, sino por la vía a través de la cual dicha elección se distribuye socialmente.

2) Los electores «semi-cualificados» (*semi-skilled*): El abismo comienza a pronunciarse. Aquí tenemos a un grupo cuyas cualidades intrínsecas se desdibujan, viniendo estas características definidas bajo el criterio cuantitativo o de grado con respecto al grupo anterior: el propio hecho de la elección queda reducido, se hace una recensión mucho menos detallada y sólo se atiende a los aspectos más superficiales, como pudieran ser las características positivas y las negativas, de una manera informal. Mucho más abandonados en este aspecto, se fían y dejan llevar por la elección hecha por familiares o amigos, anteriormente. En definitiva, son los *outsiders* o personas bastante ajenas/extrañas con respecto a las potencialidades (o detracciones) que muestra la institución elegida.

Quizá sea interesante resaltar en este caso una tendencia mayoritaria, de la que se aprovecha como veremos el actual mercado, y es que se muestran altamente influenciados por los tentáculos de la publicidad y la propaganda surgidas desde los propios centros, desde la profusión de atractivos folletos que compiten en diseño original y a la vez con apariencia de lujo y confort (como si lo que se vendiera fuera un apartamento o un centro de descanso de lujo, en vez de aulas). Estos mensajes, polisémicos, son, muchas veces, engañosos, cuando no confusos:

«Recibe buena prensa, en los exámenes han tenido siempre buenos resultados académicos, y además yo había hablado con varias personas (...) de la gente que yo sé

que tiene hijos mayores y ya han ido a estas escuelas, he oído buenas referencias de ellos». —Mrs. Pritchard, 13 octubre 1993—.

Frente a ese *ethos* que señalamos con respecto al primer grupo, ahora es la confusión y el fatalismo los que dominan la elección. No prevalecen, así, criterios como la cualidad del niño, sino un «esperemos y ya veremos», lo cual me parece especialmente preocupante. De este modo, la confirmación (sin reflexión) llega a ser casi automática, puesto que «todas las escuelas son iguales»:

«Para mí, todas las escuelas son iguales. Quiero decir que me gustaría que ella hubiera ido a la misma escuela que sus amigos, pero está más lejos que (...), por ello tiene que coger un autobús o algo, y se haría un lío. Tal y como lo veo, la llevamos a (...), y así estuvimos satisfechos con ella». —Mr. Fairlop, 16 diciembre 1992—.

3) Los «desconectados», o la educación entendida como «necesidad». Éstos ya permanecen prácticamente descartados del circuito y dinámicas de elección. Creen que la habilidad del niño es innata, y que no se adquiere en el contexto del aprendizaje: las facilidades, la distancia, seguridad, métodos pedagógicos, la agrupación, y la política educativa adquirida por el centro es algo que no sólo no valoran, sino que desconocen.

Y es que la información es limitada, carente de riqueza y utilidad. Es interesante señalar además una tendencia que los autores confirman, y es el hecho de que ellos mismos se discriminan y se muestran marcadamente racistas, al hablar despectivamente de «negros» o «hispanos» dentro de los centros a los que asisten sus hijos y que probablemente sean los que coadyuven a los malos resultados generales de dichos centros.

Se forman como consecuencia enclaves locales para grupos sociales particulares, resultando de todo ellos una automarginación y una autolimitación artificialmente creadas. ¿Hay que echar de todo esto la culpa al mercado? Tal y como señalan los propios autores: «los oponentes de los mercados educativos han señalado que la retórica de los conservadores lleva a obscurecer el mercado en el sentido en el cual el sistema basado en la elección privilegia ciertos tipos de familias y discrimina a otras» (GEWIRTZ, BALL y BOWE, 1995:22). Las estrategias en forma de desventajas competitivas están ahora ideológicamente encorsetadas y facilitadas en la práctica por la desregulación y la elección de padres.

Otro estudio, ya para finalizar, llevado a cabo por Gorard (1996) clasifica a éstos, además de reconocer previamente el carácter procesual que conlleva intrínsecamente todo proceso de elección de centro, en cinco tipologías de padres, siguiendo unos criterios de diferenciación muy semejantes a los anteriores:

— los «eclécticos», que consideran varios tipos de escuelas antes de elegir, sin cerciorarse de elementos, como, por ejemplo, la historia que los centros poseen;

— los «desconectados» (utilizando la misma terminología que los primeros), que no tienen demasiado claras las causas que impulsan a su actual opción, y no consideran tampoco las otras tipologías de escuela;

— los «centrados en los hijos», que buscan aquellos centros que se acomoden a la personalidad de sus propios hijos, demandando una mayor familiaridad. Eligen tras haber sopesado todas las opciones. Están preparados para trasladar a su hijo a otra área «si es necesario»;

— los «centrados en los padres», cuya elección ejercida sobre la escuela se efectuará acorde con sus percepciones y opiniones; y

— los «padres consumidores» (sobre los que se incidirá precisamente en el siguiente apartado), que desarrollarán estrategias sibilinas y sofisticadas, cumpliendo así sus preferencias, integrándose de este modo en los micro-procesos que la propia elección escolar comporta.

#### **IV. EN BUSCA DE HIPÓTESIS: ESCUELA Y MERCADO**

El uso del mecanismo del mercado en educación persigue fundamentalmente mejorar la eficiencia, siempre de la mano del valor de la libertad individual, propios de la ideología liberal (LAUGLO, 1995). Así, el mecanismo mercantil asume que los servicios deben ser de buena calidad, y la utilización eficaz de recursos serán mejor conseguidos a través de la competición. En lo que compete a la educación, las instituciones educativas competirán por los clientes, libres ahora de elegir dentro de un mercado educativo emergente.

La paradoja es, ahora, reconocer si el padre está siendo sujeto u objeto en materia de elección (FINE, 1993). Otros autores lo expresan con estas palabras: «el gobierno parece haber creado una situación en la que, lejos de que los padres

escojan escuelas, las escuelas podrían estar eligiendo a los padres» (Cole, 1992:339). En otras palabras, ¿están los padres verdaderamente preparados para juzgar adecuadamente la calidad de las escuelas?, o al contrario ¿acaso no tienen demasiado clara la decisión a tomar y por ello dejan la educación en manos de instituciones educativas que se acaban convirtiendo en empresas que proveen a éstos de una «educación a la carta», ante un público indiferente y poco crítico? Dos posturas se presentan ante esta situación. En primer lugar, y por un lado, los defensores de la elección parental tienden a minimizar el problema de fondo, consistente éste en la falta de preparación de los padres. Se argumenta que ésta última ha de ser considerada como una falta de confianza hacia el consumidor-padre y que está delatando preocupantes posturas paternalistas, que se descompensan claramente al ser comparadas y cotejadas con la facultad que los primeros poseen para elegir inteligentemente otras facetas de su vida (GINTIS, 1996). ¿Qué hay que pensar, entonces, respecto a la capacidad de los padres de elegir el tipo de centro que se desea para sus respectivos hijos?

Por otro lado, como segunda postura esencial, la racionalidad de los mecanismos del mercado se defenderá además con sus armas, como es la asunción de que a los clientes se les informarán adecuadamente sobre la calidad de los servicios ofrecidos por los diferentes proveedores (GOLDRING, 1991), para que sobre éstos recaiga la responsabilidad de elegir. Ello supone afirmar que los clientes son en sí mismos los mejores y más acertados jueces de lo que se demanda en educación.

Entonces, ¿cómo entender una escuela así traducida, montada sobre la filosofía empresarial? No olvidemos que nos hallamos en una sociedad que se ha dado por denominar «posmodernista», siendo un síntoma de cambios más profundos dentro del capitalismo con la manifestación quizá más paradigmática, el consumismo o surgimiento de ese *homo economicus*. En los mercados postmodernos «comprar una educación se convierte en el sustituto de conseguir una educación» (BOWE, GEWIRTZ y BALL, 1994). Todo lo anterior afecta en este caso al colectivo de padres de tal modo que se establece un tipo de reciprocidad entre los empleados y los grupos de interés, tendente a conseguir la maximización de las inversiones, más que a conseguir ganancias en términos de calidad. Pero nadie está a salvo, porque cada vez es, por otra parte, menos probable que los mercados generen la diversidad, calidad y niveles de servicios que los padres (ahora consumidores) desean y demandan. Son los efectos perversos de un consumismo llevado a su extremo, al que bien puede aplicarse la metáfora darwiniana de la selec-

ción natural a la que actualmente está abocada la educación en particular y la sociedad en general, ya sea aplicado a instituciones escolares, ya en cuanto a categoría de padres, ya de alumnos (BALL, 1993).

Uno de los recursos, a mi parecer, más sugestivos, utilizados sobre la población estudiantil es precisamente el discurso generado en torno a la especialización<sup>10</sup>. En el Libro Blanco del Departamento de Educación inglés (1992) se señala de forma insistente la incidencia que este factor posee para la política educativa, fuertemente cohesionada con la filosofía económica del *accountability* (no ha de olvidarse la fe ciega depositada en los resultados de los exámenes, así como en la comparación sistemática entre las escuelas desde estos patrones). La especialización, unido al factor de la diversidad, se convierten en objetivos prioritarios, y aunque se señale que «ahora el grueso de los cambios en el sistema educativo hacia la diversidad, mayores estándares y elección, son diseñados para permitir a todos los niños a completar su potencial» (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 1992:10), opino que se está dando pie a la inserción de otros muchos factores que pueden oscurecer unos objetivos tan optimista y neutralmente originados.

Otro de los elementos a los que se recurre es a la reconversión de elementos escolares. Con respecto a éste, me centraré tan sólo en un aspecto, paradójico, y éste es la excesiva preocupación por el diseño (y ello, entendido desde diferentes estrategias y recursos de acción) de las escuelas inglesas.

Y es que la excesiva preocupación por el diseño supone que lo superficial entra en primer plano. Es lo que se denominan las «nuevas semiologías» de la cultura escolar, totalmente dependientes de un *marketing* cada vez más obsceno que prioriza el hecho de que la imagen ha de prevalecer ahora sobre la calidad (COLE, 1992; CAULDWELL y REID, 1996). Para ello se utilizan nuevas técnicas sofis-

---

<sup>10</sup> La especialización se convierte en un arma poderosa, desde que la educación se deja llevar por ideologías educativas que acentúan los criterios de resultado (los logros en las pruebas) como buenos indicadores de la calidad del proceso (KUSHNER, 1997). Las CTC británicas (City Technology Colleges) son la concreción material de este espíritu eficientista. Estas escuelas son mantenidas por la industria y, en el caso de las GMS, estas instituciones escapan al control de las LEAs, resultando un tipo de centros fuertemente configurado y singularmente construido por el gobierno (BALL, 1993). En estas instituciones educativas se seleccionan a alumnos para que estudien de forma especializada aspectos tecnológicos del currículum (COLE, 1992). De lo anterior surge una situación «semi-privada» en beneficio de unos niños y a expensas de otros.

ticadas, panfletos cargados de iconos visuales, prospectos de vivos colores y apariencia moderna, sobre los cuales, lógicamente, se invierte cada vez más y más dinero, mientras se abandonan otros aspectos «menos importantes», como son el de la «calidad» del centro.

Detrás de todo este universo artificial y engañoso, se están cerniendo, sin embargo, consecuencias muy peligrosas: la manipulación de la verdad, los mensajes implícitos y subliminales, etc., el engaño ante una hiperrealidad simulada, unas alucinaciones estéticas de la realidad (GERWIRTZ, BALL y BOWE, 1995). ¿Y los valores...?

## V. CONCLUSIONES: ¿QUIÉN GANA? ¿QUIÉN SE ENGAÑA?

No es fácil concluir. Me conformo con haber dejado al menos sentado el estado de la cuestión, con haber planteado interrogantes, de difícil solución, que dejan al descubierto la barrera que separa la teoría, tan utópica, de la realidad, contextualizada en un espacio, en un *modus-vivendi*, en unos padres con responsabilidades y derechos. Los padres ingleses pueden elegir ahora entre convertir los centros educativos en *GM Schools*, pasando, con ello, la escuela a depender del gobierno, y no de las *LEAs*, y todo lo anterior desde la legitimidad que otorga la legislación educativa británica y mostrando, en consecuencia, las nuevas responsabilidades que conlleva la figura de «padre-elector».

De este modo, subyace, de una manera pausada, pero, no obstante, constantemente al acecho, la acción de un Estado que ha apostado fuerte por el padre, entendido éste como individuo más que como colectivo. Así, desde el neoliberalismo, y bajo el convencimiento de seguir fieles a sus propias raíces, entre las que destaca el firme rechazo a ese Estado proteccionista, se ha acabado traduciendo la filosofía de éste último para servirla a sus propios propósitos. Porque el padre, en la actual situación, se halla controlado, quizá más que nunca. Se ha producido, así, una curiosa contradicción. En efecto, tras esa cobertura de «libertad de elección de centro», ahora el padre elegirá un determinado circuito, y sus intereses como ciudadano se verán claramente detectados. De ahí que:

«a no ser que esta minoría de padres sea genuinamente valorada y creída dentro de sus ideas de compromiso y de cambio en la educación de sus hijos, la retórica del gobier-



no británico sobre el poder de los padres continuará siendo una pretensión. El fortalecimiento de unos cuantos no es el fortalecimiento de todos» (BLACKEDGE, 1995:316).

Llegados a este punto, y siendo coherentes con el marco democrático que sirve de excusa, de la mano del mercado más competitivo, se genera un conflicto importante en el padre, embarcado en la aventura de las *GM Schools*. Dicho conflicto puede entenderse, a mi modo de ver, desde dos dilemas, ambos igualmente sugestivos. Por un lado el padre que elige, puede conseguir ahora perfectamente el que su hijo se marche a estudiar al colegio deseado. Éste puede hallarse emplazado mucho más allá de su entorno, y los padres se vuelven mucho más reticentes a participar en dicha comunidad, al desconectarse psíquica y emocionalmente de la misma, menos interesados en ejercer su poder e influencia. De hecho, «la pérdida de una comunidad geográfica puede ser el mayor contrapeso frente al interés parental despertado por la elección escolar» (COOPER, 1991:236). De este modo, si esta tendencia se hace mayoritaria (de un modo extensivo, en determinadas zonas), el poder de elección disolverá poco a poco el compromiso local y colectivo, y las consecuencias de esto pueden ser muy graves, al perder uno de los brazos que están legitimando la cultura participativa: la participación en la comunidad local. Este dilema quedaría, entonces, resumido en: «padre como miembro de la comunidad» *versus* «padre como elector de un centro más allá de la anterior». Son los intereses del padre como actor los que están en juego.

El otro dilema también se torna atrayente, puesto que esta tendencia ha ido despertando en Gran Bretaña, a partir de los años sesenta: ¿qué ocurre cuando el padre se convierte en un miembro del cuerpo de gobierno escolar? Puede darse la singularidad de que, irónicamente, cuanto más se convierten en parte del proceso formalizado de toma de decisiones, menos pueden caracterizarse éstos como participantes en cuanto a «clientes» de las escuelas. Como señala Cooper (1991), ahora el conflicto residiría en: «padre como «proveedor» en cuanto a miembro del gobierno escolar» *versus* «padre en cuanto a «consumidor» de ese producto, la escuela. O, más allá, con otros dos roles añadidos, el de ciudadano y el de consumidor individual, buscando otros consumidores con similares intereses y expectativas (VINCENT, 1993). Todas estas imágenes son fruto de un movimiento que camina hacia una orientación cada vez más claramente dirigida al «cliente-individuo» y que asigna al ciudadano el papel de consumidor habitual (FERNÁNDEZ, 1996).

Sin embargo, no ha de caerse en la utopía de que el padre tiene, en el primer caso, entidad propia o poder individualizado, sino que el anterior es alcanzado mediante la conjunción de todos ellos. Es más, aun cabría cuestionarse si los padres tienen la suficiente experiencia y tiempo para comprometerse con el cuerpo de gobierno, o para convertirse en *parent governor* (MORGAN, 1990), pero ésa es otra cuestión. Aún así, pienso que resulta interesante plasmar el dilema generado, al menos teóricamente: ¿qué ocurre cuando el equipo escolar local (con padres) entra en conflicto con la autoridad política de las LEAs? Encuentros, discusiones, acuerdos, resolución de conflictos, etc; serán sin duda estrategias adecuadas, sin olvidar la búsqueda y consecución de intereses comunes.

El hecho de que el padre se haya de convertir en un miembro activo y, por tanto, participar en los procesos de decisión de la escuela es una realidad que, dentro de una cultura democrática, se hace indiscutible, al menos sobre el papel. Es lo que ocurre en el caso británico, en el que los padres se sentían prisioneros ante las escuelas públicas asignadas por el poder local (COOPER, 1991). El verdadero problema estriba cuando fuerzas de corte muy divergente a las educativas se empeñan en utilizarlo, al hacerles creer que poseen verdaderamente la llave de un poder que al final son ellos mismos quienes acotan y, en definitiva, manejan. De ahí esa continua sensación de vacío entre la retórica de la participación en la comunidad y la realidad (VINCENT, 1993). En un futuro, deberían repensarse las alianzas establecidas entre el poder burocrático, el que controla e informa, y el poder asignado a todo el colectivo de padres.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. J. (1997): «Educar «a derechas»: neoliberalismo, neoconservadurismo y educación». Conferencia del Ciclo de Conferencias y mesas redondas «Lo público y lo privado en la crisis de la Modernidad», organizado por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, en noviembre de 1997.
- BALL, S. J. (1993): Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 1, pp. 3-21.

- BEATTIE, N. (1991): Politicians and parents: Recent legislation in England and Wales and Massachussets, *International Journal of Educational Research*, 3/4, pp. 293-307.
- BLACKEDGE, A. (1995): Minority Parents as School Governors in Chicago and Britain: empowerment or not?, *Educational Review*, 3, pp. 309-317.
- CARL, J. (1994): Parental Choice at National Policy in England and the United States, *Comparative Education Review*, 3, pp. 294-322.
- CARROLL, S. y WALFORD, G. (1996): A panic about School Choice, *Educational Studies*, 3, pp. 393-409.
- CAULDWELL, J. y REID, Y. (1996): Grant-Maintained Heads' Reflections on Opting Out», *Educational Studies*, 2, pp. 245-262.
- COLE, M. (1992): Education in the Market-Place: a case of contradiction, *Educational Review*, 3, pp. 335-345.
- COOPER, B. (1991): Parent choice and school involvement: Perspectives and dilemmas in the United States and Great Britain, *International Journal of Educational Research*, 3/4, pp. 231-249.
- CROZIER, G. (1996): Black Parents and School Relationship: a case study, *Educational Review*, 3, pp. 253-267.
- CROZIER, G. (1997): Empowering the Powerful: a discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children's schooling, *British Journal of Sociology of Education*, 2, pp. 187-199.
- CULLINGFORD, C. (1997): Parents from the Point of View of their children, *Educational Review*, 1, pp. 47-58.
- DAVIES, D. y JOHNSON, V. (1996): Crossing boundaries: an introduction, *International Journal of Educational Research*, 1, pp. 3-7.
- DELHAKHE, A. (1998): La participación social en la gestión de la enseñanza obligatoria en los países de la Unión Europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 4, pp. 237-251.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (1992): *Choice and diversity. A new framework for schools* (London, HMSO).

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1994): *Self-Government for Schools* (London, HMSO).

DIMMOCK, C. A. J.; O'DONOGHUE, A. y ROBB, A. S. (1996): Parental Involvement in Schooling: an emerging research agenda, *Compare*, 1, pp. 5-16.

E.C.L. (1993): Parents- A New Keyword in Education, *Teachers College Record*, 4, pp. 677-683.

EDUCATION REFORM ACT (1988): Chapter 40 (London, Her Majesty's Stationery Office).

EURYDICE (1996): *Consultative Councils and other forms of Social Participation in Education in the European Union* (Luxembourg, European Commission. Education Training Youth. July 1996).

EURYDICE (1997): *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea* (Bruselas, Eurydice).

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. y MAYORDOMO, A. (1993): *Política educativa y sociedad* (Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación).

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1996): Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo, en PEREIRA, F.; GARCÍA MÍNGUEZ, J.; GÓMEZ, A. J. y BEAS, M., *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (Barcelona, Corredor-Pomares), pp. 289-331

FINE, M. (1993): Aparent Involvement: Reflections on Parents Power, and Urban Public Schools, *Teachers College Record*, 4, pp. 682-711.

FULLER, B. y ELMORE, R. (1996): *Who chooses? Who loses?* (New York, Teachers College Press).

GAZIEL, H. (1996): School effectiveness and effectiveness indicators: parents', students', teachers' and principals' perspectives, *International Review of Education*, 5, pp. 475-494.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J. y BOWE, R. (1995): *Markets, choice and equity in education* (Buckingham & Philadelphia Open University Press).

GIL, J. A. (1996): La participación educativa de los padres, Familia y Escuela, *Vela Mayor*, 8, pp. 21-26.

- GINTIS, H. (1996): Libertad de elección escolar: planteamientos y opciones, *Perspectivas-UNESCO*, 4, pp. 679-693.
- GOLDRING, E. B. (1991): Parents: Participants in an organizational framework, *International Journal of Educational Research*, 2, pp. 215-227.
- GORARD, S. A. C. (1996): Three Steps to «Heaven»? The family and school choice, *Educational Review*, 3, pp. 237-252.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. y SANDLER, H. M. (1995): Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference?, *Teachers College Record*, 2, pp. 310-331.
- HORNBY, G. (1990): The organisation of Parent Involvement, *School Organizations*, 2 y 3, pp. 247-271.
- KRIEGER, J. (1992): La política social en la era de Reagan y Thatcher, en MILIBAND, R.; PANITCH, L. y SAVILLE, J. (Eds.), *El Neoconservadurismo en Gran Bretaña y Estados Unidos* (Valencia, Edicions Alfons el Magnànim-IVEI), pp. 169-196.
- KUSCHNER, S. (1997): Los pecados de nuestros padres. Gran Bretaña: ¿cambio o continuidad?, *Cuadernos de Pedagogía*, 262, pp. 76-83.
- LAUGLO, J. (1995): Forms of decentralisation and their implications for education, *Comparative Education*, 1, pp. 5-25.
- LYNN, L. (1997): Family Involvement in Schools: It Makes a Big Difference, but Remains Rare, *The Harvard Education Letter, Special Issue on Parent Involvement*, september-october 1997, vol. 13, n.º 5. Documento electrónico sin paginar.
- MC BEATH, J. (1996): Improving schools: a home-school partnership in Scotland, *International Journal of Research Education*, 1, pp. 25-33.
- MAPP, K. (1997): Making the Connection Between Families and Schools, *The Harvard Education Letter, Special Issue on Parent Involvement*, september-october 1997, vol. 13, n.º 5. Documento electrónico sin paginar.
- MELNICK, C. (1991): Parents and Teachers as Educative Partners, *International Journal of Education Research*, 2, pp. 125-129.
- MORGAN, A. (1990): Parent Governor? That Doesn't Mean a lot, Does, it?, *School Organization*, 1, pp. 83-90.

- MORGAN, V.; FRASER, G.; DUNN, S. y CAIRNS, E. (1992): Parental Involvement in Education: how do parents want to become involved?, *Educational Studies*, 1, pp. 11-21.
- MUNN, P. (1993): Consejos escolares, responsabilidad y control, *Revista de Educación*, 300, pp. 7-21.
- NAVARRO, V. (1997): *Neoliberalismo y Estado del Bienestar* (Barcelona, Ariel Sociedad Económica).
- POWER, S.; HALPIN, D. y FITZ, J. (1994): Parents, Pupils y Grant-Maintained Schools, *British Educational Research Journal*, 2, pp. 209-225.
- REAY, D. (1996): Contextualising Choice: social power and parental involvement, *British Educational Research Journal*, 5, pp. 581-595.
- SCHWARZ, B. (1992): Los años de gobierno Thatcher, en R. MILIBAN, L. PANITCH y J. SAVILLE (Eds.), *El Neoconservadurismo en Gran Bretaña y Estados Unidos. Retórica y realidad*, pp. 91-136 (Valencia, Edicions Alfons el Magnànim-IVEI).
- TASK FORCE HUMAN RESOURCES (1993): *Administrative and Financial Responsibilities for Education and Training in the European Commission* (Bruselas, Eurydice European Unit).
- THOMAS, G. y MC LELLAND (1997): Parents in a market-place: some responses to information, diversity and power, *Educational Research*, 2, pp. 185-194.
- TOOLEY, J. (1997): On School Choice and Social Class: a response to Ball, Bowe and Gewirtz, *British Journal of Sociology of Education*, 2, pp. 217-231.
- VINCENT, C. (1993): Community Participation? The Establishment of «City's Parents Centre», *British Educational Research Journal*, 3, pp. 227-241.
- WHITAKER, R. (1992): Neoconservadurismo y Estado, en R. MILIBAND, L. PANITCH y J. SAVILLE (Eds.), *El Neoconservadurismo en Gran Bretaña y Estados Unidos. Retórica y realidad*, pp. 9-46 (Valencia, Edicions Alfons el Magnànim-IVEI).
- WYNESS, M. G. (1995): Schooling, Welfare and the Policyng of Parents, *British Journal of Sociology of Education*, 3, pp. 373-387.

---

## RESUMEN

---

El artículo analiza el actual interés concentrado en la figura parental como protagonista en el contexto escolar británico. Desde la Ley de Reforma Educativa de 1988, este colectivo puede elegir la tipología de centro escolar que desea para sus hijos, propiciando la extensión de las *Grant-Maintained Schools*, instituciones escolares centralizadas y alejadas del control de las autoridades locales británicas.

Se reconoce también la particularidad que presenta la política educativa británica, que inserta el mercado en el sistema educativo estatal, con las consecuencias que el propio proceso de elección comporta para los padres. Se estudian igualmente las clasificaciones de tipologías de padres, en función de los mecanismos de elección de centro escolar utilizado. Finalmente, se reflexiona sobre las repercusiones que todo lo anterior posee para la figura del padre como miembro activo de la comunidad escolar y de la cultura neoliberal británicas, en un marco global en el que «democracia», «descentralización» y «participación» se enlazan como principios íntimamente unidos.

---

## ABSTRACT

---

The article analyzes the current interest got around the figure of parents like main characters in the British school context. From the Law of Educational Reform of 1988, this community can choose the type of school center that wants for its children, propitiating the extension of the *Grant-Maintained Schools*, centralized scholar institutions and far from the control of the British Local Authorities.

It is also recognized the particularity that the British educational politics presents which inserts the market in the state educational system, with the consequences that the own election process carries for the parents. The classifications of parents' types are studied equally, in order to know the mechanisms of election of scholar center. Finally, it is meditated on the repercussions that all the above-mentioned possesses for the parents' figure like active members of the school community and of the British neoliberal culture, in a general framework in which «democracy», «decentralization» and «participation» are principles that link among them.