

Pablo Toledo

Assessment Manager, Southern Cone and Andes en [Cambridge Assessment English América del Sur](#)

Una respuesta sin pregunta: las academy school inglesas

Contenidos

Una respuesta sin pregunta: las academy school inglesas	3
La estructura del sistema educativo inglés	3
Etapas y obligatoriedad	3
Tipos de escuelas	4
El cuasi-mercado y el surgimiento de las academies	6
Las grandes reformas conservadoras	7
New Labour y el surgimiento de las sponsored academies	8
El gobierno de coalición y las converter academies	11
Idas y vueltas del gobierno conservador	13
¿Existe el “efecto academy”?	15
Resultados encontrados	17
Autonomía y colaboración	20
Respuesta sin pregunta	22
Bibliografía	25

Una respuesta sin pregunta: las academy school inglesas

En el año 2000, se creó en Inglaterra un nuevo tipo de escuelas, las academy schools. En 2002 abren las primeras tres escuelas. En 2010 ya había 203. En ese año se permite que cualquier escuela pública se convierta en academy, con efectos arrolladores: en 2014 la cantidad trepaba a 3,879 (National Foundation for Education Research, 2015), y para 2017 el 69% de las escuelas secundarias y el 23% de las escuelas primarias de todo el país son algún tipo de academy (Full Fact, 2017).

Como señalan Eyles & Machin (2015), “el programa ha sido promovido e impulsado con fervor casi evangélico por sus partidarios, y atacado con igual entusiasmo y crudeza crítica por sus detractores”. Por un lado, quienes ven en ellas la herramienta para liberar el potencial de las escuelas para mejorar la educación que dan a sus alumnos. Por el otro, quienes ven en ellas una herramienta de privatización de la educación y desentendimiento del Estado hacia las escuelas que no ha demostrado capacidad para mejorar el sistema.

La estructura del sistema educativo inglés

El sistema educativo inglés es administrado por el Department for Education (DfE). La oficina que elabora los estándares educativos es Ofqual, y Ofsted está a cargo del sistema de inspecciones escolares.

Etapas y obligatoriedad

Todos los niños entre 5 y 16 años tienen la obligación de asistir a la escuela, y el derecho a una vacante gratuita. La educación básica se divide en cuatro Key Stages: KS1 y KS2 abarcan la escuela primaria (5 a 11 años), y KS3 y KS4 la secundaria (11-16). Hay evaluaciones estandarizadas obligatorias al final de KS2 (SATS) y KS4 (GCSE).

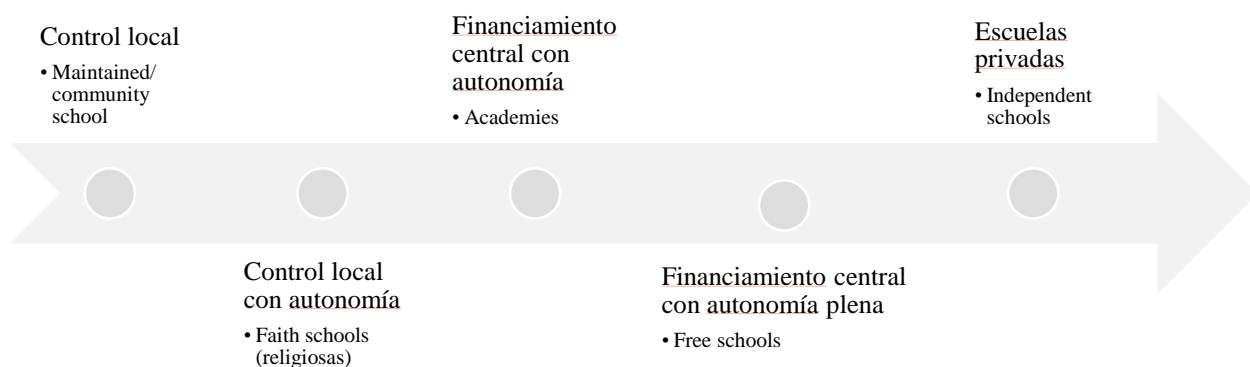
Entre los 16 y los 18 años es obligatorio recibir educación, pero no asistir a la escuela.

Los alumnos pueden optar entre permanecer en escuelas preuniversitarias, comenzar una pasantía certificada o un ciclo de formación técnico-vocacional, o combinar trabajo o voluntariado con un programa de formación técnica (Department for Education, 2017).

En enero de 2016, había en Inglaterra un total de 8,56 millones de alumnos en educación básica. Desde 2009, la cantidad de alumnos del sistema creció todos los años y acumuló un incremento de 476,265 alumnos en el período. La mayor parte de ese crecimiento se registra en la escuela primaria, que incrementó la matrícula en 537,820 alumnos en 2009-16 (104,860 sólo en 2015-16). La escuela secundaria acumuló un crecimiento de 8,700 alumnos en 2015-16, y se espera que crezca sostenidamente. Este crecimiento se explica por el número de hijos de las mujeres inmigrantes, que se duplicó entre 1999 y 2010 (Department for Education, 2016). Se estima que la cantidad de alumnos en el sistema crezca un 8.7% en 2017-2026, incluyendo un crecimiento del 19.1% en las escuelas secundarias (Department for Education, 2017).

Tipos de escuelas

Una particularidad del sistema inglés es la existencia de un continuo en las modalidades de gestión. En la siguiente gráfica se muestran algunos de los tipos posibles de escuelas, ordenados según los grados de autonomía con los que cuentan:



Las community schools son escuelas públicas que siguen el currículum nacional (National Curriculum) y dependen de las autoridades educativas locales (LEAs). Operan, como todas las escuelas públicas, con un sistema de demanda subsidiada a través de un voucher educativo.

Las escuelas religiosas siguen el National Curriculum pero tienen libertad para definir su currícula de estudios religiosos y pueden incluir la pertenencia a su credo en los criterios de admisión de alumnos y personal. (UK Government, s.f.)

Las academy schools y las free schools son escuelas financiadas por el Estado independientes de las autoridades locales educativas. Reciben sus fondos directamente del DfE, y no tienen la obligación de seguir el National Curriculum o los términos de pago, selección y contratación docente de las escuelas públicas. Son administradas por privados y responden a un concejo de governors. Se pueden asociar con otras escuelas en multi-academy trusts (MATs), grupos que centralizan tanto la gestión financiera y edilicia como la innovación pedagógica.

Como se desarrollará en detalle más adelante, las academies son transformaciones (voluntarias o forzadas) de escuelas públicas dependientes de las LEAs, a quienes por lo

general alquilan los edificios escolares, muchas de ellas por una suma nominal (Roberts, 2017). Las free schools, en cambio, son escuelas nuevas que se agregan al sistema, con propiedad de sus edificios (a veces financiados por el Estado). El DfE aprueba su fundación y supervisa su funcionamiento. En términos legales están enmarcadas como academies, y son comparadas a las escuelas chárter norteamericanas y las friskolor suecas (Eyles, Hupkau, & Machin, 2015).

El porcentaje de alumnos en escuelas privadas (independent schools) es del 6,81%.

(Department for Education, 2016)

El cuasi-mercado y el surgimiento de las academies

Stephen Ball señala que en Inglaterra se dio un proceso de privatización con “una historia que se desarrolla a partir de un proceso de reforma del sector público y de reforma del Estado que comienza en la década de 1970” (Ball, 2007). Sólo en el período 1979 y 1994 se aprobaron 16 leyes sobre educación y 189 reglamentos y resoluciones con el objetivo de “elevar los estándares, aumentar la elección de los padres, asegurar la eficiencia de la inversión (value for money) del Estado en educación, y aumentar el nivel de accountability” (Le Métais, 1995).

En 1992, Chubb y Moe, ideólogos de las reformas de los 80, se preocupaban por el resultado de las elecciones de ese año: “El laborismo es una causa perdida para la reforma educativa. (...) El mundo se está dando cuenta de que los mercados tienen tremendas ventajas por sobre el control central y la burocracia. Pero el Partido Laborista no es parte de esto”. (Chubb & Moe, 1992)

La historia les demostraría que no tenían de qué preocuparse: el conservador John Major ganó esas elecciones, pero los laboristas recuperaron el poder en 1996 por 14 años sin que el cuasi mercado educativo retrocediera. La política educativa tomó características singulares en cada gobierno posterior, pero los elementos de “elección, autonomía, competencia” que ellos llamaban las “bases” del sistema no hicieron más que consolidarse y ganar centralidad.

En este contexto cobra sentido el crecimiento de las academy schools, “forma condensada de la política de competición del Estado con todas sus tendencias y contradicciones representadas en un microcosmos” (Ball, 2007, pág. 160). Las academies son una pequeña parte de un conjunto de políticas experimentales que redefinen al sector público y sus escalas, “en un giro “de la ‘jerarquía de comando’ a una nueva forma de gobierno ‘policéntrico’ y ‘estratégico’” que descansa en la subsidiariedad y una “autorregulación regulada”, desdibujando la frontera entre lo público y lo privado. En esta “heterarquía”, el Estado no abandona su función de fijar política pero lo hace dependiendo de una red de actores estatales y no estatales – “un sistema de servicio público en el que el Estado cada vez más contrata y monitorea en vez de administrar directamente los servicios educativos”. (Ball, 2009)

Las grandes reformas conservadoras

En 1979 Margaret Thatcher se convierte en Primera Ministra. El Education Act 1979 inaugura su ciclo de reformas educativas introduciendo una mayor selectividad y segmentación de la oferta escolar (Le Métails, 1995), pero el Education Reform Act 1988 es la pieza clave (Sandals & Bryant, 2014, p. 13).

Esta ley sienta las bases de una “privatización endógena”, en la que las instituciones educativas “actúan de formas más empresariales y más como empresas creando sistemas de cuasi mercado que involucran a la competencia en las relaciones entre proveedores alterando las estructuras de oportunidad en las que operan” (Ball, 2008, pág. 117). Las herramientas que implementa son:

Autonomía de gestión: instauro la escuela autogestionada, con plena responsabilidad sobre sus propios fondos, personal y enseñanza. Junto con la autonomía, se delega a la escuela el accountability por el uso eficiente de esos recursos (tanto en rendimiento educativo como gestión financiera) ante los padres

Fórmula de financiamiento: se introduce la fórmula que ata el presupuesto de cada escuela a la cantidad de alumnos que atrae (voucher)

Estándares nacionales: se establece el National Curriculum y los exámenes nacionales estandarizados (SAT y GCSE)

Libre elección de escuelas por las familias, asistida por la publicación de los resultados de exámenes estandarizados

Un criterio importante que atraviesa estas reformas es el traslado de la responsabilidad de gestión, mejora e innovación hacia las escuelas. Las autoridades locales pierden control sobre la currícula y la evaluación, que se centralizan, pero ganan el control presupuestario al decidir sus propias fórmulas de financiación.

New Labour y el surgimiento de las sponsored academies

Los gobiernos laboristas de Tony Blair y Gordon Brown tomaron los fundamentos de cuasi-mercado establecidos por los conservadores y pusieron el foco en la competencia

exógena, “permitir la posibilidad de que nuevos proveedores por fuera del sector estatal provean servicios públicos” (Ball, 2008, pág. 119). En este espacio surgen las *academies*. Otro elemento que jugará en el desarrollo de las *academies* es la apuesta a la autonomía y colaboración entre escuelas o asociaciones público-privadas como fuente de mejoras. Como ejemplo, se plantea a las escuelas urbanas la tarea de resolver desafíos de política educativa (programas Excellence in Cities y London Challenge), y se formalizan los roles de escuelas y directivos escolares de excelencia que toman bajo su tutela a las escuelas o directivos de bajo rendimiento (Sandals & Bryant, 2014, p. 14).

Para “escuelas en áreas de alta desventaja socioeconómica, con baja inscripción y malos resultados educativos, y que eran cada vez más rechazadas por los padres de la comunidad capaces de encontrar alternativas para sus hijos” (Gorard, 2009), se propone reemplazar a la escuela existente por un nuevo modelo. Las *academies*, instauradas en el Learning and Skills Act 2000, tienen sponsors privados aportantes de fondos, a los que se les exigía un aporte mínimo del 10% del capital inicial de la escuela hasta un máximo de dos millones de libras salvo que el sponsor fuera una universidad, en cuyo caso no había requisito de inversión. Los sponsors podían incluir a organizaciones de caridad, escuelas privadas, fundaciones y organizaciones religiosas (Long, 2015).

El discurso oficial sobre el rol de los sponsors seguía las líneas de la incorporación de la lógica empresarial dentro de la política pública: “Los sponsors desafían el pensamiento tradicional sobre cómo se administran las escuelas y cómo deberían ser para los estudiantes. Buscan una ruptura absoluta con la cultura de bajas aspiraciones que aflige a muchas comunidades y sus escuelas. Queremos que esto ocurra, y por eso les confiamos a ellos el gobierno de las *academies*” (Department for Education and Skills, 2007).

La intención del gobierno era que las academies mejoraran sus estándares educativos “con enfoques innovadores para gestión, governance, enseñanza y currículum” (Gorard, 2005). Para ello las escuelas pasan a responder directamente del DfE, sin injerencia de la autoridad local, y ganan la libertad de definir sueldos fuera de convenio, contratar maestros sin considerar los requisitos de calificaciones oficiales, cambiar la jornada escolar y desarrollar especializaciones temáticas y planificaciones curriculares independientes del National Curriculum. Pueden también seleccionar hasta un 10% de sus alumnos por la aptitud hacia su especialización curricular.

El gobierno promueve la idea de las federaciones de academies, en las que “una escuela fuerte que trabaja de cerca con una escuela asociada más débil, compartiendo buenas prácticas y ayudando a elevar los estándares y asegurar la mejora (...) Creemos que estos modelos colaborativos ofrecen una oportunidad adicional para que las escuelas trabajen juntas hacia el propósito común de mejorar los estándares y resultados de cada niño” (Department for Education and Skills, 2007). Este incentivo a la colaboración es también un desplazamiento de los focos de innovación y responsabilidad de la política educativa, consolidando un nuevo modelo de estatización en el que la política no es diseñada e implementada por el estado sino que surge del juego de autonomía para los actores con fijación de estándares y monitoreo de resultados por parte de la burocracia educativa: “Las academies son ejemplo del nuevo rol de las autoridades locales como ‘comisionadoras’ en vez de ‘proveedoras’ de escuelas” (Department for Education and Skills, 2007).

El objetivo de este “tratamiento de shock” es “poner escuelas de bajo rendimiento en camino a un crecimiento sostenido” (National Foundation for Education Research, 2015).

Esto es coherente con lo que Ball llama el “nuevo managerialismo”, que pone a los gerentes como “emprendedores de la política, motivados, llenos de recursos y capaces de cambiar el marco de referencia más allá de las normas y procedimientos establecidos” (Ball, 2007, pág. 25).

Las transformaciones a la propuesta de 2000 a lo largo del gobierno laborista tuvieron que ver con una relajación de los requisitos para los sponsors (respondiendo a la falta de postulantes dentro de las condiciones originales), y con una posición más abierta hacia la apertura de academies en general. Luego del Education and Inspections Act 2006 las autoridades locales incluyen la transformación en academy en el repertorio de intervenciones para escuelas que no alcanzan estándares en exámenes o inspecciones de Ofsted (Long, 2015).

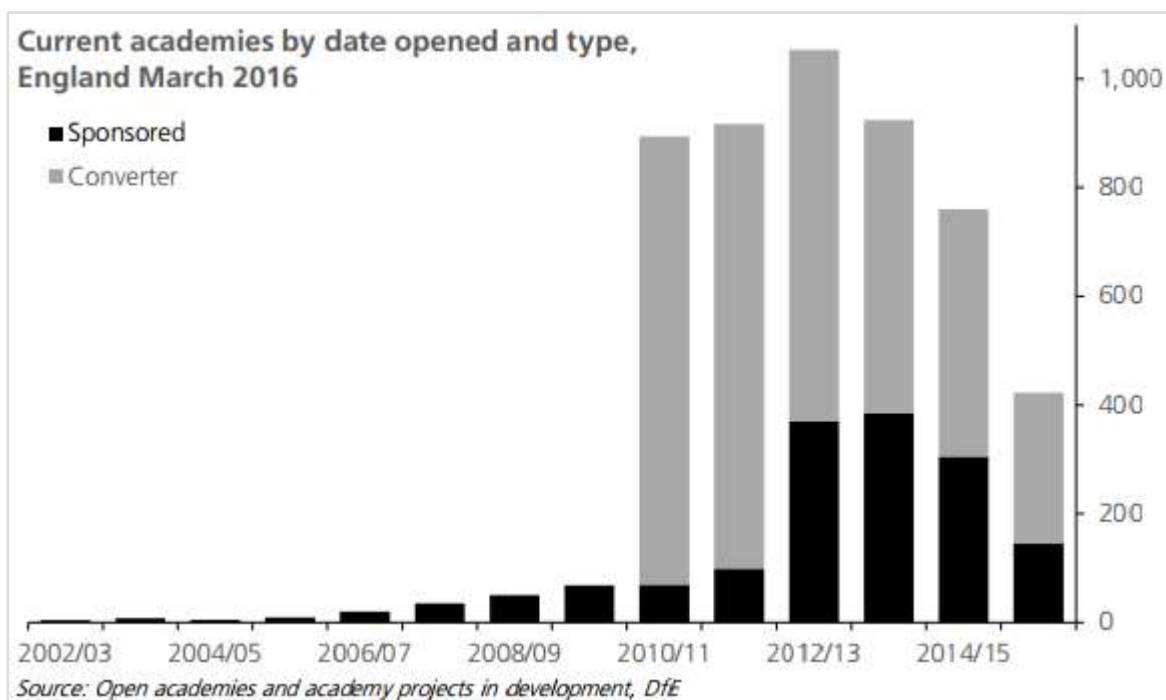
El plan laborista era llegar a 400 academies, “un número conseguible” que “jugará un rol decisivo y altamente positivo” para el sistema educativo (Department for Education and Skills, 2007). Llegan a marzo de 2010 con 203 academies y planes para abrir 100 más el transcurso de ese año. Si bien sostienen la posición de que las academies tienen mejor rendimiento, “los ministros destacaban que la academización no podía ser la solución para todas las escuelas secundarias” (Long, 2015).

El gobierno de coalición y las converter academies

En 2010, el laborismo es reemplazado por un gobierno de coalición de los conservadores (al frente, con David Cameron como primer ministro) y el Partido Liberal-Demócrata. Apenas asumen el gobierno, anuncian su intención de permitir que cualquier escuela pueda convertirse en una academy. Esta política se cristaliza en el Academies Act 2010.

Esta ley habilita dos nuevas categorías que darán lugar a una explosión en el número de academies en el sistema. En primer lugar, habilita a las autoridades de cualquier escuela a pedir al Department for Education su conversión en academy (de ahí el nombre de converter academy, para diferenciarse de las sponsored academies existentes). Esto incluye a escuelas primarias y escuelas con alto rendimiento en inspecciones de Ofsted, así como a escuelas especiales. Por otra parte, permite que se establezcan “escuelas adicionales” bajo el sistema de academies, denominadas free schools (Long & Bolton, 2016), comparables en su naturaleza con las escuelas chárter estadounidenses y las friskolor suecas (Eyles, Hupkau, & Machin, 2015).

El siguiente gráfico, extraído de Long & Bolton (2016), muestra la explosión en el número de nuevas academies a partir de esta ley. En el año escolar 2010/11 se registran 800 nuevas converters, y la misma cantidad en el año siguiente. En los dos años subsiguientes crece también la cantidad de sponsored academies con 400 creaciones en 2012/13 y 14/15.



Idas y vueltas del gobierno conservador

Tras las elecciones de 2015, el Partido Conservador obtiene la mayoría en el Parlamento. David Cameron conserva su puesto hasta que renuncia el 24 de junio de 2016 a raíz del referéndum por la salida de la Unión Europea y es sucedido por Theresa May.

La plataforma de campaña de los conservadores para 2015 anunciaba que “convertiremos a todas las escuelas de nivel bajo o en riesgo de fracasar [coasting] en academies. (...)

Cualquier escuela juzgada por Ofsted como en necesidad de mejoras será tomada por los mejores directores (respaldados por sponsors expertos y escuelas cercanas de alto rendimiento) hasta que puedan demostrar que tienen un plan para mejorar rápidamente” (Long & Bolton, 2016). También anunciaba la apertura de 500 nuevas free schools para crear 270.000 nuevas vacantes en el sistema.

Estas promesas de campaña se trasladan de forma directa al Education and Adoption Act 2016. El día siguiente a la promulgación de esta ley, el gobierno publica Educational

Excellence Everywhere, un informe sobre educación en el que plantean el objetivo de “un sistema guiado por las escuelas en el que toda escuela sea un academy” para el año 2022.

Los fundamentos de la propuesta se apoyan en cuatro criterios:

Dar autonomía y accountability a maestros y directores de excelencia “pondrá a las personas en mejor posición para tener éxito y resultará en estructuras de liderazgo más eficientes”

Se incrementará la posibilidad de responder a cambios en el rendimiento – se priorizará la respuesta al cambio y la responsabilidad por sobre “un requisito arbitrario de que todas las escuelas de una localidad sean administradas por la misma entidad, sin importar su eficacia”

Las escuelas operarán en grupos más sustentables y se acabará “el sistema dual” que es “ineficiente e insostenible” en el largo plazo

Las autoridades locales educativas “dejarán de administrar escuelas y se enfocarán en advocar por los alumnos y sus padres” (Department for Education, 2016)

En su introducción, el informe plantea que “creemos que la forma mejor y más rápida de que las escuelas mejoren es que el gobierno confíe en los más eficientes líderes educativos de este país, dándoles la libertad y el poder, y haciéndolos responsables de estándares que fijaremos (sin pedir disculpas) en puntos altos para todos los niños, que serán medidos de manera justa y rigurosa. (...) en 2010 comenzamos una histórica devolución del poder de los gobiernos central y local a los mejores líderes educativos” (Department for Education, 2016).

Esta propuesta de conversión obligatoria provocó una fuerte resistencia, y en octubre del mismo año el gobierno anunció que no presentaría leyes que la llevaran a la práctica. Las

principales críticas tuvieron que ver con forzar a escuelas sin problemas de rendimiento a un cambio innecesario y costoso, hacia un sistema que no había demostrado de forma concluyente que mejorara la educación de los alumnos. En una aparente paradoja, los sindicatos docentes vieron en la medida un avance de la privatización de la educación pública y un retroceso del Estado, mientras que el Comisionado de Escuelas de Londres y el think tank conservador The Bow Group se opusieron por considerarlo una recentralización del poder desde las autoridades locales al Estado nacional (Long & Bolton, 2016).

En marzo de 2017, como apoyo a uno de los obstáculos a la creación de free schools, el gobierno abre LocatEd, una empresa estatal de bienes raíces que gestiona y financia la compra de propiedades para las nuevas escuelas, con un presupuesto de 2 mil millones de libras (en un momento en el que el gobierno recibe fuertes críticas por los recortes a los fondos escolares a partir de una nueva fórmula de financiación única nacional y asignaciones presupuestarias que se consideran insuficientes para el crecimiento del sistema). En abril de 2017 el DfE autoriza la creación de 131 nuevas free schools.

¿Existe el “efecto academy”?

Desde su creación, se han realizado distintos estudios y evaluaciones para evaluar el rendimiento de las academies. La tarea resulta compleja, y los resultados no son concluyentes o unívocos.

Una diferencia fundamental que complica el llegar a conclusiones es que “tanto en el sentido institucional como en términos de qué tipo de escuelas se convertía en academy, las conversiones previas al Academies Act y las posteriores son diferentes” (Eyles,

Hupkau, & Machin, 2015). Las escuelas que se transformaban en academies durante el gobierno laborista eran escuelas de muy bajo rendimiento académico con malos resultados en sus inspecciones, y con poblaciones de nivel socioeconómico bajo. Para ellas la conversión implicaba el reemplazo de una escuela en un ciclo de fracaso por una con nueva gestión y una inyección de recursos de los sponsors.

Las escuelas pre-2010 en promedio se ubican en el percentil 4 de resultados para los exámenes de KS4, mientras que las escuelas post-2010 se ubican en el percentil 50 (percentil 56 si se toman sólo las conversiones post-2011). En cuanto a los alumnos en condiciones de recibir viandas escolares, un indicador de nivel socioeconómico, el promedio de las escuelas que se convertían en academies antes de 2010 estaba en el percentil 88 de distribución, mientras que las escuelas post-2010 se ubican en el percentil 57. Esto sostiene la hipótesis de que “el modelo inicial de tratar de mejorar escuelas de bajo rendimiento con alumnos desaventajados se transforma en uno de reforma escolar orientada a las escuelas de mejor rendimiento con alumnos aventajados” (Eyles, Hupkau, & Machin, 2015).

Un metaestudio del NFER comparando investigaciones sobre el rendimiento de las academies (National Foundation for Educational Research, 2015) señala que otros factores que hacen complejo llegar a una evaluación general son las diferencias entre: El financiamiento y objetivo de las academies (2002-2009) con los de las converter de la coalición y el conservadorismo (desde 2010)
El perfil y composición del alumnado de las converter y el de las sponsored academies, tanto antes como después de la conversión
Las academies primarias y secundarias

Las academias que operan en distintas cadenas (multi-academy trusts o MATs)

Resultados encontrados

Stephen Gorard (2009) estudia casos de escuelas que se convierten en sponsored academies entre 2002 y 2006 y concluye que “no hay evidencia clara de que las academies produzcan mejores resultados que las escuelas administradas por las autoridades locales con perfiles de alumnado equivalentes”.

Eyles, Hupkau & Machin (2015) toman un juego más amplio de indicadores, y para las escuelas anteriores a 2010 concluyen que sí hay evidencia de que el cambio de tipo de escuela aumentó la demanda por vacantes en las escuelas, mejoró el rendimiento en exámenes de salida de las escuelas y tuvo un impacto positivo en los recorridos de formación a mediano plazo de los egresados. Encuentran también que algunos de los efectos positivos aumentan con la cantidad de años que lleva operando la escuela como academy. Cuando extienden el análisis a las escuelas que se convirtieron luego de 2010, en cambio, no encuentran evidencia de un impacto similar.

Long (2015) reseña distintos informes y evaluaciones realizados por fuentes oficiales durante el gobierno laborista. En 2007 la National Audits Office informaba que “el rendimiento está mejorando más rápidamente que en otros tipos de escuela, aunque los resultados en lengua y matemática son bajos”, conclusiones avaladas por un informe del Public Accounts Committee del mismo año. En 2008, PricewaterhouseCoopers presenta al Department for Education and Skills la quinta y última de las evaluaciones anuales externas que le había comisionado. Allí señalaban que no había evidencia de un “efecto academy” que probara que el modelo de por sí mejoraba el rendimiento escolar, sino que

se había dado un proceso de cambio más variado y complejo, con impacto positivo aportado por un liderazgo fuerte, los sponsors y la popularidad que las nuevas escuelas tenían con los padres. Un reporte del Sutton Trust llevado adelante por la University of London en 2008 también señala que no es posible aislar un “efecto academy” distinguible de los beneficios de dar a las escuelas nuevos edificios y directivos.

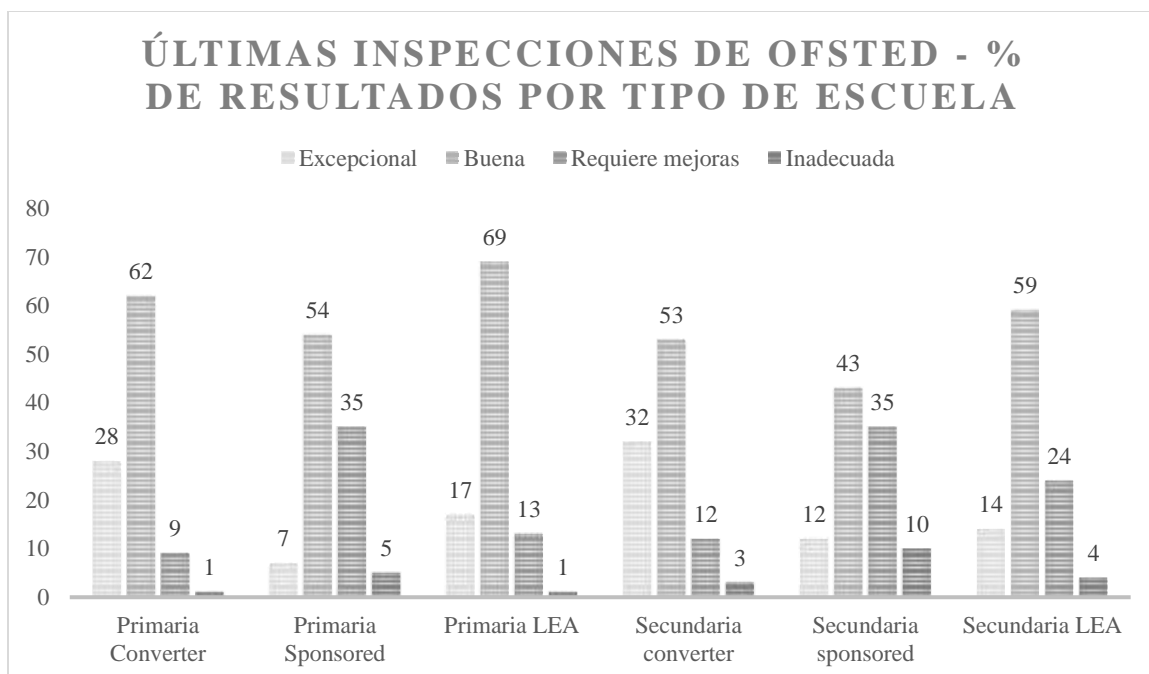
Eyles y Machin (2015) estudian escuelas de este mismo período y también concluyen que se observa una mejora en los resultados educativos de 0.14 desviaciones standard, que aumenta a 0.39 desviaciones a los tres años de la conversión. Observan que estas mejoras pueden ser explicadas por el cambio de directores, estructura de gestión y currícula que siguen a la conversión, y señalan una vez más que con el cambio de perfil de la academización post-2010 “será un desafío importante para la futura investigación determinar si estas nuevas conversiones y cadenas de academies son capaces de producir los tipos de mejoras en rendimiento para los estudiantes que el programa del laborismo pareció brindar”.

Una mirada a los indicadores de rendimiento de ambos modelos de academies confirma esta diferencia. La siguiente tabla (Long & Bolton, 2016) compara resultados de los exámenes GCSE del año 2014/15 por porcentajes de aprobación de 5 o más materias, y luego desgranando ese grupo de aprobados en función de su rendimiento al finalizar la escuela primaria:

	% que aprueba 5 o más GCSE	% que aprueba 5 o más GCSEs por rendimiento anterior (resultados de SATs)		
		Menos que nivel 4	Nivel 4	Por sobre nivel 4
Todas las escuelas públicas	67.4	8.7	55.4	92.2
Escuelas de las autoridades locales	65.9	8.0	53.5	91.1
Sponsored academies	54.4	8.5	49.8	88.0
Converter academies	73.3	9.6	59.5	93.9

Aquí vemos que las escuelas de las autoridades locales se ubican consistentemente cerca de la media del sistema público, mientras que las converters la exceden (sobre todo en el porcentaje total de aprobados) y las sponsored academies se ubican por debajo (con la significativa excepción de los alumnos que aprobaron exámenes de secundaria habiendo tenido bajo rendimiento en la primaria). Esto confirma la hipótesis de que las sponsored son escuelas con trayectorias de alto rendimiento, mientras que las sponsored son escuelas que luchan por salir del bajo rendimiento para subir hacia la media del sistema¹. La siguiente gráfica sobre datos de Ofsted relevados en Long & Bolton (2016) muestra los resultados de las inspecciones de Ofsted a febrero de 2016:

¹ Cambios introducidos en los exámenes GCSE a partir de 2013/14 hacen que no sea significativa la comparación de resultados anteriores y previos a esa fecha, lo que anula una comparación directa de indicadores.



Las escuelas manejadas por las autoridades locales (LEA) tienen mayor porcentaje de resultados buenos, mientras que las converters tienen mayor porcentaje de excepcionales con porcentajes comparables de buenos. Las escuelas sponsored tienen menos resultados buenos y sobresalientes y más informes que exigen mejoras o las juzgan inadecuadas que las otras dos categorías, perfil que repite lo visto en los resultados de exámenes GCSE.

Autonomía y colaboración

Una de las principales características de las academies es el grado de autonomía que se le da a las escuelas sobre recursos, organización, administración del personal y currículum. Esto es coherente con el criterio de que, cuando existe accountability acompañada por medidas de visibilidad de datos de las escuelas, “en los países en los que las escuelas tienen mayor autonomía sobre lo que se enseña y cómo se evalúa a los alumnos, los alumnos tienden a tener mejores resultados” (OECD, 2011).

Según un reporte del Department for Education (Cirin, 2014), las escuelas que se convirtieron en academies poco después de mayo de 2010 lo hicieron por las ventajas

económicas (posibilidad de disponer la distribución de los fondos, conseguir proveedores más baratos, fondos adicionales que reciben al momento de la conversión), mientras que las conversiones más recientes tienen que ver con las posibilidades de colaboración, ahorrar recursos por eficiencia económica y mejorar los estándares educativos. El 90% de las escuelas cambiaron de proveedores de servicios, tres cuartos de las escuelas cambiaron o estaban por cambiar su currículum, y otros tres cuartos habían formalizado acuerdos de colaboración. El 91% de las converters y el 74% de las sponsored academies apoyaban a otras escuelas (el 72% no lo hacía antes de la conversión).

Otro estudio (National Foundation for Education Research, 2015), en cambio, halló que un tercio del cuerpo docente de academies piensa que su escuela tiene un enfoque innovador sobre el gobierno escolar, y dos quintos piensan que hay innovación en el liderazgo, accountability, uso de datos y planes de perfeccionamiento docente. Más de la mitad creen que sus academies tienen un enfoque innovador en el desarrollo curricular y pedagógico, así como en el trabajo en conjunto con otras escuelas, pero estos porcentajes son muy poco mayores a los de las respuestas de las escuelas administradas por las autoridades locales. El diferencial de autonomía que tienen las academies parece haber provocado cambios en aspectos de la gestión y el gobierno de las escuelas, pero el impacto no se habría trasladado a las aulas, por lo que “el objetivo intermedio del gobierno de coalición de alentar a las academies a determinar sus propios recorridos hasta ahora no ha tomado impulso como el gobierno había deseado”. Por otra parte, señala que por más que la autonomía haya servido para introducir cambios que mejoraron a escuelas de bajo rendimiento, mirando el impacto para un grupo más heterogéneo de escuelas y al

comparar con las escuelas administradas por las autoridades locales “es cuestionable que esos beneficios sean del mismo valor para una escuela de alto rendimiento”.

Varios de los estudios reseñados en el metaestudio de NFER (2015) señalan tensiones en este sentido:

Un estudio sobre el impacto de las federaciones realizado en 2011 concluyó que “el impacto de pertenecer a una federación era mayor que el de la colaboración para las secundarias’, pero que no había diferencia en las primarias

Un reporte de la Academies Commission señala que “no todas las converter cumplen el compromiso que toman al convertirse de apoyar el mejoramiento de otras escuelas”, y sugiere que esto sea penalizado en inspecciones de Ofsted

En una investigación del think tank “Reform” en 2014, el 50% de las academies encuestadas reportó haber colaborado con escuelas vulnerables, y un tercio ni siquiera lo había planeado. Halla que es más probable que las secundarias, las escuelas más grandes y las converter colaboren.

Respuesta sin pregunta

Es interesante retomar preguntas que Stephen Gorard lanzó desde los títulos de dos de sus intervenciones acerca de la primera ola de sponsored academies: ¿son las academies una política basada en evidencia? y ¿las academies son una respuesta a qué?

¿Las academies son una política basada en evidencia? En su encarnación actual, no parece haber evidencia concluyente de que la conversión de por sí haya impactado en los resultados – en todo caso, no explica la fuerza con la que tres gobiernos han impulsado la política, ni la velocidad con la que las escuelas se volcaron al sistema.

La evidencia indica que las sponsored academies, como las comprendía el laborismo, sí tuvieron un impacto en los resultados de los alumnos, pero esto para un grupo de escuelas desfavorecidas y con un objetivo de máxima de 400 escuelas para un sistema educativo de aproximadamente 23.000. La lucha de estas escuelas no era la de buscar la excelencia, sino la de llegar a un rendimiento aceptable, y para eso bastaba con convertirlas en escuelas promedio. La propuesta política de fondo tenía que ver con la incorporación de financiamiento y lógicas del sector privado como herramientas de mejora e innovación. El gobierno de coalición, con el Academies Act 2010, abre las puertas a la academización. El cuasi-mercado educativo y la transformación en la estatización desde 1979 habían preparado el campo para que miles de escuelas, comenzando por las más fuertes y competitivas, elijan cruzarlas. Cuando el gobierno conservador no logra imponer la universalización, la masa crítica de academies ya habilitaba a que uno de sus argumentos fuera lo innecesario y costoso de “mantener dos sistemas de escuelas”. Si la expansión de las academies no se revierte (y nada parece indicar que eso vaya a ocurrir), las consideraciones de costo-eficiencia cuando las escuelas mantenidas por las autoridades locales sean una minoría bien pueden barrer de la mesa a la discusión político-pedagógica.

¿A qué pregunta responden las academies? Sin evidencia contundente desde lo pedagógico o desde los resultados concretos, no parece ser a la pregunta de cómo mejorar las escuelas – o por lo menos, el grado en el que se puede conectar a las academies con la mejora no se corresponde con el furor que provocan en los funcionarios y en las escuelas. Stephen Ball (2013) afirma que “los gobiernos del Nuevo Laborismo y la Coalición trabajaron para desarticular la idea de la responsabilidad directa por la provisión de

servicios educativos. El actual sistema educativo inglés comienza a parecerse en algunos aspectos al sistema educativo previo a 1870. La distribución de la responsabilidad de la solución de los problemas sociales está cambiando y ahora la filantropía y la empresa son partes esenciales de los procesos de provisión y política educativas”. En abril de 2017, el Ministro de Escuelas Nick Gibb responde al miembro del Parlamento John Cryer, preocupado por el efecto de los actuales recortes de fondos en las escuelas en su distrito, que “las escuelas podrían ahorrar, en promedio, un 10% usando nuestro contrato nacional de electricidad, y más de un 40% usando el contrato nacional para impresoras y fotocopiadoras” (Elgot, 2017).

El Ministro de Escuelas no responde desde la responsabilidad de su área en gestionar o guiar políticas, ni defiende de la política de su gobierno. Sólo indica cómo cada escuela, de manera individual, podría administrar de forma más eficiente los fondos que el Estado le dio utilizando su autonomía de recursos. Es la heterarquía en estado puro, y el Estado en su expresión mínima.

Las academias, que no parecen responder claramente a una pregunta sobre la mejora de las escuelas, parecen darle a Nick Gibb la respuesta perfecta.

Bibliografía

Ball, S. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.

Ball, S. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.

Ball, S. (2009). Academies in Context: politics, business and philanthropy and heterarchical governance. *Management in Education*, 23(3), 100-103.

Ball, S. (2013). *Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity*. Centre for Labour and Social Studies.

Chubb, J., & Moe, T. (1992). *A Lesson in School Reform from Great Britain*. Washington: The Brookings Institution.

Cirin, R. (2014). *Do academies make use of their autonomy?* Department for Education. Department for Education. (2016). *Educational Excellence Everywhere*.

Department for Education. (2016). *Schools, pupils and their characteristics: January 2016*. Department for Education.

Department for Education. (2017). *Formal school interventions in England: cost and effectiveness*.

Department for Education. (2017). *National pupil projections - future trends in pupil numbers: July 2017*.

Department for Education. (19 de Julio de 2017). *School leaving age*. Obtenido de <https://www.gov.uk/know-when-you-can-leave-school>

Department for Education and Skills. (2007). *400 academies: prospectus for sponsors and local authorities*.

Elgot, J. (26 de abril de 2017). Cash-strapped schools could buy cheaper photocopiers, says minister. Obtenido de www.guardian.co.uk:

<https://www.theguardian.com/politics/2017/apr/26/cash-strapped-schools-could-switch-energy-suppliers-minister-nick-gibb>

Eyles, A., & Machin, S. (2015). The Introduction of Academy Schools to England's Education. (F. z. Arbeit, Ed.) IZA Discussion Papers.

Eyles, A., Hupkau, C., & Machin, S. (2015). Academies, charter and free schools: do new school types deliver better outcomes? Economic Policy: 62nd Panel Meeting. Centre for Economic Policy Research.

Full Fact. (2017). Academies and maintained schools: what do we know? Recuperado el 20 de Julio de 2017, de Full Fact: the UK's independent factchecking charity:

<https://fullfact.org/education/academies-and-maintained-schools-what-do-we-know/>

Gorard, S. (2005). Academies as the 'future of schooling': is this an evidence-based policy? *Journal of Education Policy*, 20(3), 369-377.

Gorard, S. (2009). What are academies the answer to? *Journal of Education Policy*, 24(1), 1-13.

Le Métais, J. (1995). *Legislating for Change: school reforms in England and Wales 1979-1994*. National Foundation for Education Research.

Long, R. (2015). *Academies under the Labour Government*. House of Commons Library.

Long, R., & Bolton, P. (2016). *Every School an Academy: the White Paper Proposals*. Briefing paper. House of Commons Library.

National Foundation for Education Research. (2015). *Academies: It's time to learn the lessons*.

National Foundation for Educational Research. (2015). A Guide to the Evidence on Academies.

OECD. (2011). School autonomy and accountability: are they related to student performance? PISA in Focus(9).

Pischke, J.-S., & Manning, A. (2006). Comprehensive versus Selective Schooling in England and Wales: what do we know? Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Roberts, N. (2017). FAQs: Academies and free schools. Briefing paper. House of Commons Library.

Sandals, L., & Bryant, B. (2014). The evolving education system in England: a "temperature check". Department for Education.

UK Government. (s.f.). Types of school. Recuperado el 20 de Julio de 2017, de GOV.UK: <https://www.gov.uk/types-of-school/overview>