

POLÍTICA MÁS ALLÁ DEL ESTADO

ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN ESTATAL



INSTITUTO
JUAN DE MARIANA

POLÍTICA MÁS ALLÁ DEL ESTADO

ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN ESTATAL

ISSN: 2697-1704
FEBRERO 2021, MADRID



INÉS GREGÓRIO

ASISTENTE DE INVESTIGACIÓN EN EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN
DEL INSTITUTO DE ESTUDIOS POLÍTICOS DE LA UNIVERSIDADE
CATÓLICA PORTUGUESA (CIEP-UCP)



IRENE CORREAS

DOCTORA EN DERECHO CUM LAUDE POR LA UNIVERSIDAD SAN
PABLO CEU DE MADRID
Y PROFESORA DE DERECHO CONSTITUCIONAL



INSTITUTO
JUAN DE MARIANA

CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN - (4)

II. EDUCACIÓN EN CASA (HOMESCHOOLING) - (8)

III. ALTERNATIVAS INSTITUCIONALIZADAS A LAS ESCUELAS PÚBLICAS - (21)

IV. MECANISMOS ALTERNATIVOS DE FINANCIACIÓN - (32)

V. EDUCACIÓN Y LIBERTAD EDUCATIVA EN ESPAÑA - (37)

BIBLIOGRAFÍA - (54)

I. INTRODUCCIÓN

Cuando consideramos el papel desempeñado por el estado en la provisión de servicios públicos, la causa de la educación aparece habitualmente como uno de los temas más importantes y discutidos. ¿Por qué? Porque la educación es un tipo muy concreto de bien, que muestra características que están en la base de esta discusión.

Según algunos autores (Riddle 2014; Vander Ark 2015), es bastante evidente que la educación debería considerarse un bien público, porque produce beneficios que puede disfrutar y pueden influir positivamente en la sociedad en su sentido más amplio (analizaremos estos beneficios más adelante). Sin embargo, cuando nos enfrentamos a la definición económica de un bien público, el caso de la educación ya no parece tan evidente. Un bien público como tal debe tener que ser al tiempo no competitivo y no excluyente, lo que significa que el consumo del bien por una persona no reduce su calidad para otros y también que no es posible excluir a la gente del uso del bien. La aplicación de estas dos características a la educación plantea grandes debates y polémicas. Otra característica muy concreta de la educación que merece la pena mencionar puede encontrarse en el periodo de tiempo entre el momento del consumo y el momento de cosechar sus beneficios: es una decisión de inversión que no

genera una ganancia inmediata.

A pesar de todas estas consideraciones, la educación sigue siendo una de las áreas en las que las administraciones de todo el mundo invierten una parte importante de nuestra riqueza. De acuerdo con los últimos datos, la inversión media en educación de los países de la OCDE es de aproximadamente el 5% de su PIB. Y la razón que subyace en esta decisión de inversión puede encontrarse en distintas justificaciones que incluyen la promoción del crecimiento económico, el incremento de la productividad, la contribución al desarrollo social y personal y también la reducción de desigualdades sociales.

Cuando se discuten los beneficios de la educación, normalmente se hace referencia a dos dimensiones diferentes. La primera afecta a los beneficios de la producción: niveles más altos de educación y cualificaciones se asocian con ganancias de productividad y con eficiencia económica (Núñez y Livanos 2010). No es sólo porque una formación concreta permite la adquisición de competencias técnicas útiles para ocupar un puesto de trabajo concreto, sino también porque la educación es un vehículo para la transmisión de competencias más generales que son útiles para cualquier tipo de empleo y que generan un entorno de trabajo más eficien-

te: estas incluyen disciplina, asiduidad, puntualidad, resolución de problemas, toma de decisiones, recopilación de información o identificación de alternativas. Por otro lado, la segunda dimensión se refiere al impacto social de la educación. Por ejemplo, niveles más altos de educación se asocian a niveles más bajos de desempleo (Sá et al 2014), con niveles de delincuencia más bajos (Lochner y Moretti 2004)¹ y también con una menor incidencia de problemas de salud y con una mayor esperanza media de vida (Feinstein et al 2006; Desjardins 2008).² Otro aspecto muy importante del impacto de la educación es en términos de socialización: las escuelas son normalmente entornos de gran diversidad, donde pueden promoverse valores como compartir y tolerar. Por esta razón, normalmente se asocia niveles superiores de educación con una mayor implicación en las causas sociales, así como con una mayor participación política (Campbell 2006; Lawy 2014).

Dados todos estos beneficios económicos y no económicos, es muy difícil negar el impacto de la educación en el desarrollo de las sociedades contemporáneas y, consecuen-

temente, argumentar en contra de la importancia de la inversión pública en educación. En realidad, ha sido debido a estos efectos por lo que incluso entre autores liberales y libertarios podemos encontrar argumentos a favor de esta inversión pública.³ Aun así, no es un juego de suma cero: es posible tener inversión pública en educación y seguir teniendo estructuras que respeten los principios esenciales del liberalismo, como la libertad individual y el mercado libre. Como ejemplo de un marco teórico que permite que este dualismo se ponga en práctica, podemos acudir a la teoría de la elección pública, con la que se asocia normalmente a economistas como Duncan Black, Kenneth Arrow, Anthony Downs o James Buchanan. La premisa principal de esta teoría, que busca aplicar los principios de la economía a los problemas de la ciencia política, es que políticos y funcionarios se comportan como cualquier otro actor económico: siempre tratarán de satisfacer sus propios intereses, lo que, en cuestiones de gobernanza y política, significa maximizar el presupuesto público. Sin embargo, el gran problema con este comportamiento es que, contrariamente a lo que sucede con las decisiones económi-

¹ No sólo porque se reduce el tiempo de estancia en las calles, sino también porque dota a las personas con mayores capacidades de toma de decisiones y las hace más capaces de evaluar las consecuencias de dichas decisiones.

² Los niveles superiores de educación se asocian con una tasa inferior de mortalidad y de problemas durante el embarazo y con una menor incidencia de problemas de corazón, cáncer o diabetes. La gente mejor educada toma mejores decisiones con respecto a sus comidas y actividad física y es más consciente de la importancia de los servicios preventivos de asistencia.

³ Milton Friedman es uno de ellos, cuando en *Capitalism and Freedom* (capítulo VI), acepta que el gobierno invierta en educación.

cas, las decisiones políticas imponen costes a los individuos y a la sociedad en general. Y no es raro que las decisiones políticas acaben generando resultados que vayan contra el interés público, pues políticos y funcionarios poseen los incentivos para anteponer sus propios intereses a los de la comunidad, para mejorar así su posición. Debido a que su objetivo final es maximizar el presupuesto público, la tendencia general es a ser más receptivos a los intereses especiales de los grupos y sectores más influyentes de la sociedad, que tienen los recursos materiales para ofrecer una compensación con el objetivo de que la toma de decisiones políticas sea en una dirección determinada, incluso cuando signifique ir en contra de los intereses de la comunidad.

Esta teoría adquirió una mayor relevancia durante la década de 1970, cuando el mundo se enfrentó a una grave crisis financiera y económica que dejó a los países en medio de una combinación de estanflación y gran deuda pública. En este contexto de una necesidad urgente de ahorrar recursos financieros y hacer un uso más eficiente del dinero público, los estados del bienestar empezaron a verse como una enorme carga sobre las economías nacionales, así como una causa importante de grandes deudas públicas. Por esta razón (y considerando asimismo

que las medidas sociales no satisfacían las necesidades de la población), los gobiernos en el mundo occidental⁴ empezaron a adoptar una aproximación llamada «nueva gestión pública» para dirigir organizaciones e instituciones de servicios públicos. Esta nueva aproximación consistía en aplicar los procedimientos de gestión del sector privado al sector de la administración pública para aumentar la eficiencia de los servicios proporcionados. Usando estructuras de casi-mercado, se trató la falta de transparencia y responsabilidad con una definición más clara de responsabilidades y con una mayor rendición de cuentas, mientras que la falta de respuesta y la mala calidad se abordaron introduciendo competencia en la provisión de servicios públicos. Si en el mundo de la gobernanza corporativa el cliente era el centro del servicio, las estrategias de la nueva gestión pública ponían al ciudadano en este lugar y promovían el uso de instituciones descentralizadas, de estructuras basadas en incentivos y de evaluaciones de rendimiento.

En el caso concreto de la educación, acabar con el monopolio público y la carga de la burocracia significaba dar mayor libertad a las familias y estudiantes con respecto a sus decisiones en términos de servicios educativos. Y esto se materia-

⁴ Generalmente asociado con gobiernos en países anglosajones, como el que lideró Margaret Thatcher en el Reino Unido o Ronald Reagan en los Estados Unidos de América. También fue un enfoque utilizado en Suecia.

lizó esencialmente en cuatro principios:

a) Libertad para elegir: las decisiones educativas las toman las familias y no la burocracia centralizada;

b) Responsabilidad financiera: con los mecanismos apropiados de apoyo, las familias gastarán directamente el dinero en educación;

c) Diversidad en la oferta educativa: los planes de estudio serán diversos para así satisfacer los distintos intereses y necesidades de los distintos estudiantes;

d) Competencia entre proveedores: los proveedores de educación competirán entre sí, asumiendo las consecuencias reales de no ser elegidos por los consumidores de los servicios, los ciudadanos. Las modificaciones introducidas para adaptar los sistemas de educación al nuevo modelo de instituciones del sector público guiado por los principios del mercado libre se asocian habitualmente con la expresión elección de escuela (school choice), que se usa para referirse a cualquier mecanismo que para proporcionar educación como alternativa a las escuelas proporcionadas públicamente. En este informe vamos a analizar con detalle tres dimensiones distintas de estos meca-

nismos: educación en casa (homeschooling), escuelas alternativas institucionalizadas y esquemas de financiación pública y gestión privada. Se van a explicar las ventajas y desventajas de cada caso, se darán ejemplos ilustrativos de las alternativas propuestas y se examinarán sus resultados.

II. EDUCACIÓN EN CASA (HOMESCHOOLING)

Evolución histórica

A pesar de tener una popularidad creciente como parte del más amplio movimiento de la elección de escuela, la idea de los hijos educados en casa por sus padres u otros miembros de la familia no es nueva. Hace sólo unos siglos, a principios del siglo XIX y antes de la implantación de la escuela obligatoria y universal y antes de la creación de las primeras escuelas públicas, la educación de los hijos en casa era una práctica común. Una opción que, por supuesto, sólo estaba al alcance de los más ricos y de aquellos con capacidad intelectual para transmitir conocimiento a los niños, pero una realidad para muchos niños en distintos países y culturas desde el principio del siglo XIX.⁵ Con la extensión de la educación universal, el desarrollo de leyes públicas estrictas para alcanzarla y la propagación de las escuelas públicas (que pueden remontarse al siglo XVII y se justificaban sobre todo por la

necesidad de proporcionar un sentimiento común de pertenencia, de promover una noción de cultura nacional y una moralidad cívica común, así como para impedir el trabajo infantil) la educación en casa cayó en desuso.

Fue solo durante la segunda mitad del siglo XX cuando la práctica de la educación en casa recuperó su popularidad, principalmente con los países anglófonos abriendo el camino. En los EE. UU., este movimiento apareció a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970 y estuvo muy influido por las posturas de Raymond Moore y John Holt, que «animaron a los padres a considerar educar a sus hijos en casa» (Grubb 1998, 5). Moore, ex empleado del Departamento de Educación de Estados Unidos, junto con su esposa, ex maestra de una escuela elemental, investigaron el impacto de las instituciones educativas sobre los ni-

⁵ Los expresidentes de EE. UU. George Washington y Abraham Lincoln son ejemplos de niños educados en casa, así como Albert Einstein y muchas otras grandes mentes que se criaron en entornos privilegiados (Grubb 1998).

ños pequeños y concluyeron que la formación formal en un entorno escolar solo debería empezar después de los 8 o 10 años, debido a las consecuencias negativas para el sistema nervioso de los niños.⁶ Al ser un ex misionero cristiano, la obra realizada por los Moore reflejaba una perspectiva fuertemente cristiana, e influyó enormemente en quienes eligieron esta vía por razones religiosas. Por el contrario, Holt, un ex maestro y decidido defensor de la reforma escolar, trató el problema desde un punto vista más filosófico. Consideraba que el sistema escolar era una limitación a la curiosidad natural del niño y se limitaba a formarlos para ser adultos serviles en el futuro, sin ninguna capacidad de cuestionar las decisiones del gobierno.⁷ En 1977, fundó una revista titulada *Growing without Schooling*, donde exponía su teoría liberal de la educación. Arguía a favor de una mayor responsabilidad individual y una mayor implicación de los padres y en contra de que hubiese una interferencia sustancial del gobierno en este ámbito. Las contribuciones de estos dos hombres tuvieron un impacto nacional y los convirtieron en pioneros en del debate

contemporáneo sobre la educación en casa, dando voz a mucha gente insatisfecha con el sistema tradicional de educación.

⁶ «Los Moore empezaron a concluir que los problemas de desarrollo, como la hiperactividad, la miopía y la dislexia eran a menudo el resultado de gravar prematuramente el sistema nervioso y la mente del niño con continuas tareas escolares, como leer y escribir. La mayoría de la investigación, que apoyaba abrumadoramente separar a los jóvenes del contacto diario con entornos institucionalizados, convenció a los Moore de que la escolarización formal debería retrasarse al menos hasta los 8 o 10 años, o incluso hasta los 12» (Lymann 1998, 4).

⁷ «Holt veía las escuelas como lugares que producían ciudadanos obedientes, pero blandos. Consideraba la rutina diaria de acudir a la escuela como una preparación para la futura rutina adulta de pagar impuestos confiscatorios y servilismo hacia las autoridades. Holt incluso comparaba la monotonía de la jornada escolar con la experiencia de tener “un trabajo penoso a tiempo completo”» (Lymann 1998, 5-6).

Características y motivos principales

Pero ¿cuáles son las características de la educación en casa? ¿En qué consiste esta forma de educación? La literatura no ha sido unánime en la definición de la educación en casa,⁸ aunque es posible identificar algunas características comunes: se **realiza en casa, la realizan los padres y no depende de ninguna escuela pública o privada.**

Además, hay un cierto consenso en la identificación de las principales razones para la práctica de la educación en casa:

1. Una **insatisfacción general con el entorno escolar.** Este sentimiento incluye algunos problemas como el acoso escolar, la excesiva presión de grupo o incluso cuestiones relacionadas con la seguridad personal, como la incidencia de las drogas y la comisión de delitos.
2. Una **insatisfacción general con la calidad de la formación académica** proporcionada por el sistema escolar, que aplica un programa estandarizado de estudios para la adquisición de un conjunto fijo de habilidades y competencias, sin considerar las diferencias individuales de cada niño o sus necesidades educativas.
3. Un fuerte deseo de proporcionar una educación con un mayor énfasis en la promoción de determinados valores morales o religiosos.
4. Una necesidad de apoyar a los niños con discapacidades de aprendizaje o con otras necesidades especiales mentales o físicas;
5. Otros valores circunstanciales, como los niños deportistas o artistas que tienen que viajar habitualmente, hijos de militares o diplomáticos que necesitan mudarse frecuentemente o padres que sencillamente quieren una aproximación no tradicional para educar a sus hijos.

⁸ Kyle Greenwalt (2019) ofrece una panorámica muy buena de las distintas definiciones aportadas tanto por autores como por instituciones.

Esta enumeración de motivos de los padres para educar a sus hijos en casa sigue las razones de la mayoría de las definiciones que describen la educación en casa como una alternativa a menudo en oposición a la escolarización pública. En todo caso, no es así como los educadores en casa y los defensores de la escuela en casa entienden esta forma de educación. De acuerdo con ellos, la educación en casa es sólo el ejercicio de un

derecho fundamental de los ciudadanos (o los padres en este caso) a ser responsables de dirigir la educación de sus hijos: la Home School Legal Defense Association declara que su misión es «preservar y avanzar en el derecho constitucional fundamental y otorgado por Dios de los padres y otros responsables legales a dirigir la educación de sus hijos».⁹

Las ventajas y desventajas de la educación en casa

Ventajas de la educación en casa

Libertad educativa

Uno de los mayores beneficios de educar a los hijos en casa es la flexibilidad que caracteriza el proceso de aprendizaje. No sólo hay más flexibilidad en la organización de las propias jornadas, sino que pueden ajustarse los contenidos que aprender y el ritmo al que se hace, como consecuencia de la identificación tanto de las fortalezas como de las debilidades de los hijos. Por una parte, si a un niño le cuesta una asignatura concreta y se siente frustrado por ello, es posible tomarse tanto tiempo como se necesite para asegurarse de que este entiende correctamente lo que tiene que entender. Por otra, si el niño aprende muy fácilmente algún otro tema concreto, es posible pasarlo

más rápido evitando repeticiones innecesarias que a menudo generan aburrimiento a la experiencia de aprendizaje. Con docenas de niños en un aula, un presupuesto limitado y recursos disminuidos, este tipo de respeto y consideración por las especificaciones que determinan el ritmo de aprendizaje de cada niño es algo que no puede producirse en una escuela, donde el ritmo de la mayoría determina el ritmo del aprendizaje. La personalización de esta aproximación uno a uno permite que se entiendan mejor las necesidades e intereses de los niños y mejorar la experiencia del aprendizaje, la adquisición de conocimiento es más eficiente y los niños están más centrados y se sienten más implicados en una experiencia de aprendizaje.

⁹HSLDA (n.d.1)

Mayor control del tiempo

Ser capaces de controlar y gestionar mejor el tiempo es otra de las ventajas de la educación en casa. Sin las limitaciones impuestas por la jornada escolar habitual, los niños educados en casa tienen más oportunidades para aprender fuera de la casa y visitar museos, exposiciones, centros científicos y parques durante los días laborables o incluso para planear viajes familiares en cualquier época del año. El conocimiento teórico se equilibra con el conocimiento práctico y hay más tiempo para el aprendizaje empírico adquirido del mundo real, en lugar de aferrarse sólo al libro de texto.¹⁰ Además, sin la a veces innecesaria carga de los deberes y tareas en casa, los niños tienen más tiempo para cultivar sus intereses y practicar sus aficiones favoritas, como la música, el baile y los deportes. Además, sin tener su día dictado por los estrictos horarios escolares, los niños están a menudo más descansados y disfrutan de más horas de sueño. Por otro lado, los padres no tienen que apresurarse todos los días y tienen la posibilidad de estar más tiempo con sus hijos, siguiendo más de cerca su evolución y fortaleciendo los lazos familiares.¹¹

Libertad religiosa

La educación en casa asimismo permite a los padres ejercer el derecho a educar a sus hijos de acuerdo con algunos principios religiosos o eliminar completamente esa dimensión del proceso de aprendizaje. Hay un grupo significativo de seguidores de la educación en casa que luchan contra la tendencia al secularismo de la sociedad moderna y educan a sus hijos en casa para que se críen siguiendo una doctrina religiosa y un conjunto de valores religiosos y morales. Por el contrario, también hay quienes consideran que el sistema tradicional de educación no está suficientemente secularizado y educan a sus hijos en casa de manera que su experiencia educativa no esté influida por ningún tipo de dimensión espiritual. Así, la educación en casa constituye una gran oportunidad para poner en práctica una de las libertades civiles más esenciales, que no es raro que ignoren las instituciones dirigidas por el gobierno y desaparezca en medio de la voluntad de la mayoría.

¹⁰ Se pueden encontrar datos concretos sobre esto en IES (2019) y Hamlin (2019).

¹¹ Murphy, Gaither y Gleim (2017) discuten las razones relacionadas con la familia que subyacen a la decisión de educar en el hogar, y McFall (2020) encuentra que casi el 75% de los padres consideró la posibilidad de pasar más tiempo juntos como familia como un factor importante.

Libertad emocional

El entorno en la escuela es a menudo adverso para el desarrollo de los niños con menor autoestima o con más dificultades para sentirse aceptados e integrados. Educar a los hijos en casa permite reducir su exposición a situaciones como el acoso, la presión malsana del grupo o cualquier otra forma de ridiculización social o de fuente externa de ansiedad que normalmente se relacionan con la necesidad de ajustarse a alguna moda o alcanzar cierta posición entre sus iguales.

Mayor estabilidad

La práctica de la educación en casa genera, en términos muy generales, una mayor estabilidad y normalidad en la vida cotidiana familiar en cualquier momento concreto de dificultades o cambios disruptivos. Cuando las familias tienen que mudarse a una nueva ciudad o país, cuando hay una muerte en la familia, si alguien (el niño o cualquier otro miembro del hogar) tiene una enfermedad grave o con ocasión de cualquier otra circunstancia inesperada, la educación en casa produce un tipo de comodidad y estabilidad que es beneficioso para la vida tanto de los hijos como de los padres.

Desventajas de la educación en casa

Limitaciones financieras

La disponibilidad que necesitan tener los padres y el tiempo que debe gastarse en los hijos para educarlos en casa significan que hay menos tiempo para trabajar, lo que ocasiona una menor renta disponible. Normalmente, un padre renuncia a trabajar para ser capaz de dedicarse a tiempo completo a la educación de los hijos. Esta situación deja al hogar con una menor renta, e impone mayores sacrificios y una gestión y un control más estrictos del presupuesto familiar. Además de eso, la educación en casa puede suponer gastos adicionales sobre la familia, debido a la necesidad de material que puede estar disponible en la escuela con ganancias de escala (como libros de texto, papel, material de manualidades, software y otras herramientas de experiencia concretas para cada asignatura, como matemáticas y ciencias), así como aquellos materiales extra que los padres pueden necesitar para ser capaces de llevar a cabo sus tareas.

Restricciones temporales

Educar en casa significa que un padre responsable de realizar esa tarea tiene que añadir al papel normal de padre (que normalmente se combina con el cuidado de la casa), las funciones de maestro y administrador. Además de la tarea de maestro y de sentarse en la mesa con distintos libros de texto y ejercicios, hay también un impor-

tante trabajo de base que implica planificar los días, planear actividades, organizar excursiones al campo, idear experimentos prácticos, entre otras necesidades que pueden a veces incluir solo esperar a que cierta actividad termine. Y esto puede ser muy absorbente, dejando a los padres menos tiempo para ellos y a veces muy cansados y agotados.

Adquisición sesgada de conocimientos

Como todo el proceso de aprendizaje se decide y dirige por los padres, estará menos estructurado y puede ser menos amplio y más parcial que cuando se aplican programas escolares formales. Puede que en casa no haya los mismos recursos que pueden encontrarse en un aula y los padres no tengan la capacidad de enseñar alguna asignatura o materia, una situación que dejaría a los niños con lagunas en sus oportunidades de aprendizaje. Si los padres son defensores muy intensos de una perspectiva o tema concretos, pueden dejarse de lado perspectivas distintas o incluso opuestas igualmente válidas y los hijos pueden permanecer en la ignorancia acerca de las tendencias recientes o las discusiones existentes sobre dichos temas. Por tanto, al tratar constantemente con la misma gente, puede existir el riesgo de promover una mentalidad estrecha en los hijos que son educados en casa.

Menor socialización

Una de las mayores preocupaciones acerca de la educación en casa es la que señala que esta priva a los niños del principal espacio de socialización y de desarrollar tanto amistades importantes que puedan formar su personalidad como otras relaciones personales con adultos que estén fuera de su círculo familiar. Además, al no estar integrados en un grupo mayor de niños de la misma edad, puede resultar que los escolarizados en casa sean menos capaces de tratar con las situaciones habituales que surgen de las experiencias comunes con sus compañeros de clase. Al estar constantemente en un entorno de uno a uno en el que no están habituados a compartir, a seguir normas generales y fijas o a estar expuestos a situaciones competitivas, los niños educados en casa pueden sufrir un desarrollo deficiente de sus habilidades sociales y conductuales. Asociada con esta preocupación se encuentra la participación de los niños educados en casa en actividades deportivas de equipo. Al no acudir a una escuela, los niños educados en casa disfrutan de menos oportunidades para unirse a equipos deportivos o torneos organizados para sus iguales.

Falta de aceptación y reconocimiento

A pesar de su creciente popularidad, la educación en casa puede seguir sufriendo por una falta de aceptación social. Los niños y su perspectiva futura pueden ser la parte más afectada. La ausencia de reconocimiento de

la educación recibida puede provenir de la sociedad en general o de sus iguales, pero es peor cuando viene del mercado laboral, ya que puede comprometer el futuro éxito en las carreras profesionales de los hijos educados en casa. Por otro lado, por no acudir a una escuela, los niños educados en casa tienen menos oportunidades para ver que su buen trabajo, esfuerzo y progresos sean reconocidos por gente fuera de sus familias, lo que puede afectar a su motivación. Adicionalmente, la educación en casa también proporciona menores posibilidades de acudir y ser distinguidos en ceremonias de premios.

Como pasa con prácticamente todo en el mundo, la educación en casa tiene evidentemente aspectos positivos y negativos, como también los tiene la asistencia a cualquier escuela pública o privada. En realidad, hay muchos mecanismos que pueden aplicarse a minimizar el impacto de las desventajas aquí identificadas. Por ejemplo, hay padres que contratan tutores para que les ayuden a proporcionar a sus hijos el conocimiento adecuado en áreas en las que les puede faltar la experiencia para hacerlo, ya que educar en casa no significa que los padres sean los únicos maestros, sino sólo que todo el proceso de aprendizaje está dirigido por los padres. Otro ejemplo es la creación de asociaciones de educación en casa, que son muy útiles, pues proporcionan a padres e hijos guías adecuadas para este proceso, así como los materiales pedagógicos necesarios para facilitar la experiencia educati-

va fuera de las aulas. Adicionalmente, estas asociaciones también están proporcionando espacios necesarios para la socialización de los estudiantes en casa, lo que pierden por no acudir a la escuela, como torneos deportivos u otras actividades para promover el contacto con niños de la misma edad y con otros adultos fuera del círculo familiar. Por tanto, es importante que los padres consideren cuidadosamente todos estos aspectos, así como otros factores que pueden incluir el hecho de que los hijos estarán en casa mucho más tiempo del que están habitualmente y los cambios que esto supondrá para las rutinas familiares. Después de hacerlo, los padres estarán en la mejor situación para decidir si la educación en casa es una buena práctica para su hogar, para el desarrollo apropiado de sus hijos y para una relación sana entre padres e hijos.

La educación en casa en el mundo

Estados Unidos¹²

Hay entre 2 y 2,5 millones de niños educándose en casa según los últimos datos publicados por el National Home Education Research Institute, lo que se corresponde con aproximadamente entre el 3% y el 4% de la población estudiantil del país. El grupo de niños escolarizados en casa aumenta a un ritmo estimado de un 2,5% al año.

A pesar de haberse practicado desde el inicio de Estados Unidos, el marco legal para la educación en casa sólo se desarrolló individualmente en los estados durante la década de 1980 y se convirtió en completamente legal en los 50 estados en 1993. Sin embargo, la intensidad de las regulaciones depende de cada estado: en algunos no hay necesidad de notificar a las autoridades que un hijo va a ser educado en casa (por ejemplo, en Texas, Illinois o Indiana). En otros la familia tiene que darlo a conocer (por ejemplo, en California, Arizona o Alabama). En los estados con regulaciones moderadas, a los niños se les obliga a realizar algún tipo de evaluación estatal para demostrar sus progresos (por ejemplo, en Washington, Colorado o Florida). Y también hay umbrales mínimos que los alumnos debe superar en algunos otros, con multas e intervenciones en caso de incumplimiento (por ejemplo, en Oregón, Dakota del Norte y del Sur u Ohio). En los estados más estrictos (por ejemplo,

en Pennsylvania, Nueva York o Massachusetts), esta evaluación tiene que combinarse con otras disposiciones, como un plan detallado de estudios (con las asignaturas a enseñar en cada curso o edad y el número de horas de formación necesarias), envío de informes periódicos al distrito escolar o mantenimiento de historiales, trabajos de estudiantes y otros documentos importantes.

Con respecto al rendimiento académico de los estudiantes, las asociaciones de educación en casa informan de que los niños que estudian en casa tienen mejores notas tanto en exámenes estandarizados como en pruebas universitarias de admisión que sus compañeros y, en la universidad, su tasa de finalización de estudios es mayor¹³. Sin embargo, es importante interpretar estos resultados con una mentalidad abierta y no sesgada, porque a veces correlación no implica causa: en estos estudios no es posible corregir el trasfondo de los factores de las familias que practican la educación en casa, lo que significa que los hijos educados en casa pueden tener ya una propensión a tener mejores notas en cualquier escuela pública o privada debido a sus circunstancias socioeconómicas. Aún así, es al menos posible afirmar que la educación en casa no parece dañar necesariamente el rendimiento académico de los hijos.

¹²Coalition for Responsible Home Education (n.d.) y Belfield (2009)

Inglaterra¹⁴

La educación en casa en Inglaterra se conoce como «educación electiva en casa» y se cree que se aplica a aproximadamente 600.000 niños en todo el país, lo que corresponde a en torno al 1% de la población estudiantil total. Durante la última década, educar a los hijos en casa se ha convertido en algo muy popular: hay informes de aumentos del 40-50% en educación en casa entre 2014 y 2019. Según datos recogidos en 2018 a través de la Encuesta de Educación Electiva en Casa, las principales razones para que los padres ingleses eduquen en casa a sus hijos son la insatisfacción con la escuela o los problemas de salud, incluyendo los de salud emocional.

La educación en casa es legal en Inglaterra desde la Ley de Educación de 1996, que sustituyó a la Ley de Educación de 1944, donde se indica que los padres tienen la responsabilidad de proporcionar a sus hijos «una educación apropiada a tiempo completo apropiada para a) su edad, capacidad y aptitudes y b) cualquier necesidad educativa especial que pueda tener, ya sea mediante asistencia regular a la escuela o de cualquier otra manera» (sección 7). Aunque no hay una referencia directa a educar a los hijos en casa, la expresión «cualquier otra manera» sostiene esa opción.

Las regulaciones aplicables a la educación en casa en Inglaterra no son estrictas, pero

tienen mecanismos de salvaguarda. Los padres no están obligados legalmente a informar ni a la escuela ni a las autoridades locales de educación de que sus hijos van a ser educados en casa, aunque hay una recomendación general de hacerlo para poder tener cifras más precisas de la situación educativa de los niños ingleses. Se hace una excepción con los niños que acudan a escuelas de educación especial, en las que los padres necesitan la aprobación de la autoridad local para educarlos en casa. La misma justificación se aplica en la organización del proceso de aprendizaje: no hay requisitos legales de que los padres tengan un horario fijo o un calendario académico para asignar un número de horas de formación a cada asignatura o para seguir el programa nacional de estudios. Sin embargo, hay algunas recomendaciones sobre lo que constituye una educación «apropiada»: respetará los principios y valores fundamentales nacionales, permitiendo así que los niños se conviertan en ciudadanos ingleses activos e independientes. Por tanto, los padres son responsables para decidir los medios para lograr esta educación eficiente, al tiempo completa y apropiada y pueden, si quieren, contratar a tutores privados o invertir en herramientas en línea para ayudarlos, organizar horas de estudio en pequeños grupos con otros niños educados en casa, preparar actividades al aire libre y experimentos sobre el terreno para complementar el conocimiento teórico, entre muchas otras

¹³ Para obtener datos concretos sobre el rendimiento académico de los estudiantes educados en el hogar de EE. UU., Consulte Snyder (2013) y Ray (2017).

¹⁴ Lees y Nicholson (2017), Departamento de Educación (2019), Foster y Danechi (2019) y Shipman (2019).

opciones. A pesar de no tener poderes formales para supervisar la educación en casa, las autoridades locales tienen el deber de garantizar que los niños están recibiendo una educación apropiada y realizarán «contactos ordinarios» con los padres para estar informados sobre ello. Cuando las autoridades locales tienen buenas razones para creer que los padres no están proporcionando una educación satisfactoria, se puede ordenar que los niños vayan a una escuela concreta, pero esta opción solo se considera un último recurso. Debido a esta falta de requisitos legales para los niños educados en casa, no hay datos relativos a sus logros educativos.

Finlandia¹⁵

A pesar del reducido número de niños educados en casa en Finlandia (unos 200), esta educación está permitida y protegida por la ley finesa, que indica que la educación básica es obligatoria, pero no la escolarización. Cuando los niños se educan en casa, el proceso está supervisado por la autoridad local, normalmente mediante el nombramiento de un maestro para evaluar el progreso académico. Esta evaluación puede realizarse mediante distintos mecanis-

mos (exámenes escritos u orales, trabajos u otras demostraciones de habilidades) y considera los objetivos dictados por el programa nacional de estudios para cada asignatura.

Aunque no están legalmente obligadas a hacerlo, las autoridades locales tienen la posibilidad de proporcionar a los niños educados en casa los materiales necesarios y adecuados de estudio para lograr los objetivos de aprendizaje. La mayoría de las decisiones con respecto a esta forma de educación se toman a nivel municipal, lo que genera distintas aproximaciones en distintas regiones.

¹⁵ HSLDA (n.d.2) y Gynther (2012).

El derecho de los padres a educar en casa a sus hijos es a veces ignorado por las autoridades en Finlandia y la legalidad de las leyes que lo permiten es malinterpretada. Durante los últimos años, ha habido algunas noticias de padres que están bajo investigación e incluso han sido denunciados ante los tribunales por las autoridades locales, con acusaciones de no proveer el bienestar de sus hijos. Más de una vez los tribunales han tenido que confirmar la legalidad de la educación en casa y rechazar las acusaciones penales relacionadas con esta práctica.

Chile¹⁶

La Constitución Chilena consagra la libertad educativa y el derecho de los padres a educar a sus hijos (Capítulo III, Artículo 19, §§ 10, 11) y se cree que alrededor de 2.000 niños están siendo educados en casa (no hay datos oficiales, porque no hay un seguimiento sistemático de esta práctica).

No hay requisitos legales para la educación en casa, aparte de los declarados en la Constitución, lo que significa que la educación proporcionada por los padres en casa tiene los límites impuestos por «la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional». Por ello, los padres no están obligados a notificar a las autoridades que están educando en casa a sus hijos y no están obligados a seguir el programa nacional de estudios o el plan de exámenes nacionales del sistema escolar. Sin embargo, hay distintas plataformas en línea que ayudan

a los padres en esta tarea, proporcionando una gran variedad de materiales de estudio y guías para el proceso de aprendizaje, así como grupos de educación en casa en los que los padres comparten experiencias, organizan actividades comunes y se apoyan unos a otros.

Sudafrica¹⁷

Prohibida hasta 1996, la educación en casa se reconoce por la Ley de Escuelas Sudafricanas n° 84 de 1996 y los datos más recientes suman entre 50.000 y 75.000 estudiantes educados en casa.

Según la ley, los padres tienen la obligación de registrar a sus hijos en los departamentos provinciales de educación y de informarlos de que van a ser educados en su hogar. Sin embargo, como las autoridades locales de educación a menudo ignoran la ley y hacen requerimientos ilegales a los padres, como historiales del programa de estudios aplicado o evaluaciones realizadas, los padres prefieren no hacer dicho registro.

A pesar del reconocimiento legal de la educación en casa en Sudáfrica y su creciente popularidad, los padres todavía informan de situaciones de abuso y persecución por parte del estado y las autoridades educativas provinciales basadas en el hecho de que educan a sus hijos en casa.

¹⁶HSLDA (n.d.3), HSLDA (2017) y Castillo (2017).

¹⁷HSLDA (n.d.4) y Smith (2019).

III. ALTERNATIVAS INSTITUCIONALIZADAS A LAS ESCUELAS PÚBLICAS

Desde la implantación de la escolaridad obligatoria, el modelo tradicional de escuelas ha sido un modelo centralizado por igual en todo el mundo. El gobierno construye la escuela y toma todas las decisiones con respecto a su gestión cotidiana de forma uniforme y centralizada: la contratación maestros y otro personal educativo; la definición de los programas de estudio, materiales de aprendizaje y asignación horaria a cada asignatura; la duración de los cursos académicos y las vacaciones y todas las demás normas y procedimientos organizativos que caracterizan el funcionamiento adecuado de una escuela. La financiación para sostener este funcionamiento cotidiano de las escuelas también se canaliza a través de la administración pública central (normalmente asignada en el presupuesto del estado al ministerio o departamento de estado de educación), de acuerdo con algunos criterios establecidos también de forma centralizada.

Durante la segunda mitad del siglo XX, esta aproximación de hacer que el gobierno tome todas las decisiones con respecto

a la educación ha empezado a verse contestada. Comunidades, familias y maestros empezaron a percibir que este modelo definido centralizadamente no se ajustaba a las diferencias entre contextos y entre los niños y sus intereses, necesidades y motivaciones. Si cada niño es una persona con distintas características y circunstancias, ¿por qué debería la educación (un elemento tan importante y definitorio de sus vidas) seguir un modelo de talla única? A partir de la década de 1970, la escolarización alternativa se ha convertido en una realidad y las sociedades vieron la aparición de instituciones educativas que no seguían el modelo público uniformado y centralizado. Sin embargo, es importante advertir que todas estas escuelas siguen siendo públicas, en el sentido de que son accesibles para todos, sólo que no son escuelas estatales: tienen autonomía para desarrollar e implantar proyectos pedagógicos distintos del definido centralizadamente por el gobierno.

1. **Participación voluntaria**

Esto significa que todos sus miembros toman una decisión deliberada de ser parte de dichos proyectos. No sólo los estudiantes y sus familias eligen acudir a esa escuela concreta por encima de cualquier otra alternativa y no están limitados por un criterio de área de residencia, sino que también los maestros y otro personal educativo son contratados directamente por la escuela y no son asignados mediante ningún mecanismo centralizado dirigido por el gobierno.

2. **Instrucción a medida**

Estas escuelas normalmente ofrecen un programa de estudios que está específicamente pensado para tener en cuenta las diferencias naturales entre los niños y que los estudiantes y sus familias consideran que es la experiencia de aprendizaje que mejor se ajusta a sus motivaciones, intereses y necesidades. Así, las escuelas pueden ofrecer un proyecto pedagógico que se centra en un área concreta de estudio (por ejemplo, ciencias naturales, música, idiomas, deportes) o en una aproximación formativa concreta (por ejemplo, siguiendo a las escuelas Montessori y Waldorf). Las escuelas pueden también ofrecer un proyecto educativo que esté más cerca del mundo profesional y en el que haya un fuerte componente práctico de aprendizaje basado en el trabajo (por ejemplo, escuelas que forman a sus alumnos para carreras relacionadas con la sanidad, el arte o la tecnología). Por

otro lado, las escuelas pueden idearse y crearse para ocuparse de algunos problemas concretos en la comunidad en la que están integradas (las más comunes son las escuelas para una población concreta en riesgo de exclusión social, como adolescentes embarazadas o delincuentes juveniles, pero también puede haber escuelas para superdotados o para hijos de emigrantes).

3. **Abiertas a todos**

Estas escuelas están accesibles a todos los que quieran acudir a ellas. Basadas en distintas disposiciones financieras y siguiendo estas, estas escuelas son abiertas a todos y normalmente no imponen ninguna norma de entrada ni criterio de selección. Se diferencian de las escuelas privadas, que también ofrecen proyectos pedagógicos alternativos, pero solo a aquellos que pueden permitirse unos gastos altos de matrícula. A pesar de estas características beneficiosas, las formas alternativas de escuela también tienen críticos feroces que se oponen con vigor a la introducción de mecanismos de mercado, por considerar que estas plantean cuestiones éticas importantes:

1. **Riesgo de segregación social**

Los niños que vienen de los entornos sociales menos altos quedarían fuera de estos esquemas, porque a sus padres les faltarían los mecanismos y las condiciones para prestar atención y entender los intereses y motivaciones de sus hijos y no serían

capaces de tomar esta decisión en su nombre. Los padres con mejor educación son capaces de tomar decisiones más informadas y buscarán sitio para sus hijos en las escuelas más abiertas a todos, dejando las peores a quienes ya llegan desde los entornos más difíciles, dificultando aún más sus posibilidades de movilidad social.

2. Niños que se quedan atrás

Elegir una escuela es poner el interés privado por encima del interés público, porque sacar a un niño de una escuela concreta significa que dicha escuela se queda con menos dinero para proporcionar un servicio de calidad, condenando a los niños cuyos padres son incapaces de tomar esa decisión a tener una educación peor.

3. La elección no es una preocupación general

La elección es una preocupación de los más acomodados, de aquellos que están dotados con los recursos para tomar decisiones informadas, no es una preocupación del ciudadano medio, que solo busca servicios de buena calidad.

4. La escuela no debe buscar el dinero

Maestros y sindicatos consideran que la introducción de mecanismos de mercado en la educación tendrá un impacto negativo en su trabajo y rendimiento, ya que la enseñanza es una vocación y no puede evaluarse en un marco económico y de preocupación por las ganancias financieras.

5. La educación no debería estar sesgada

A los filántropos se les acusa a menudo de crear escuelas para atender sus propios intereses o para divulgar sus filosofías o ideologías concretas, lo que acabaría destruyendo la educación pública.

Aunque es posible reconocer los problemas potenciales que plantean estas limitaciones, también es posible rebatirlos. Por ejemplo, el problema de la segregación racial parece estar mucho más relacionado con el concepto tradicional de 'áreas de captación' que siempre ha guiado la organización de las escuelas públicas y que ha condenado a los alumnos de los barrios menos favorecidos a asistir a las escuelas públicas, frecuentemente olvidadas y casi abandonadas, de su área de residencia.¹⁸ Esto es algo que pue-

¹⁸ Este punto es uno de los más discutidos, principalmente porque hay evidencia mixta al respecto. Si bien algunos estudios apuntan a un aumento de la segregación en contextos de elección de escuela, también hay estudios que muestran que la elección de escuela ayuda a solucionar este problema, y cuando no lo hace, se debe a otras razones distintas al hecho de elegir. Para obtener más información sobre este debate, se puede consultar: Chingos y Monarrez (2020), McCluskey (2019) y Swanson (2017).

de desaparecer en un sistema de elección en el que las escuelas están disponibles a todos, independientemente de dónde residan. Además, para ayudar a los padres a tomar una decisión informada, los gobiernos locales pueden desempeñar un papel importante, a saber, desde la organización de ferias en las que están representadas diferentes escuelas para que los padres puedan conocerlas, pasando por servicios de orientación o la publicación y distribución de catálogos de escuelas. Por otro lado, el supuesto conflicto entre intereses públicos y privados se contradice fácilmente por el hecho de que no sirve a ningún interés público el hecho de dejar a los niños atrapados en escuelas públicas de mala calidad. En cuanto a las preocupaciones de los docentes y sindicatos sobre la introducción de mecanismos de mercado en la educación, podrían no estar

tan justificadas. La práctica ha demostrado que, en una variedad de aspectos, la competición y las recompensas ligadas al desempeño incentivan a las personas a invertir en sus competencias y habilidades, lo cual conduce a un servicio de mejor calidad. Asimismo, en cuanto a las preocupaciones sobre el sesgo de este esquema, los procedimientos de regulación han sido muy competentes en diferentes realidades geográficas al rechazar proyectos de escolarización que no respetan los valores democráticos, por lo que no hay razón para preocuparse por esta cuestión. Finalmente, el argumento según el cual las personas más desfavorecidas no están interesadas en involucrarse en la vida de sus hijos es tan presuntuoso y tan contrario al respeto de los Derechos Humanos más básicos que difícilmente puede tomarse en serio.¹⁹

Estados Unidos: Escuelas imán y escuelas autónomas

En Estados Unidos, las escuelas imán son una de las formas más antiguas y populares de «elección de escuela pública». Se remontan a 1968, cuando se creó la primera escuela imán en Tacoma, Washington (aunque para entonces la expresión escuela imán no se usaba todavía y sencillamente se la llamaba una escuela alternativa).

Inicialmente, el objetivo principal de estas escuelas era el de reducir la segregación so-

cial, promover la diversidad y proporcionar iguales oportunidades a alumnos de todos los entornos sociales y económicos. La palabra imán se asocia precisamente con el proceso por el que se «atrae» a los estudiantes a estas instituciones, desde una gran variedad de contextos y fuera de la típica área de residencia. Estas escuelas normalmente ofrecen un programa de estudios especializado en una asignatura o área concreta, que puede

¹⁹Para una discusión más profunda de este debate, consulte Gregório (2018).

ser de carácter académico, como ciencias puras y tecnología, ciencias sociales, idiomas o artes o de tipo profesional, como una educación técnica u orientada a una profesión. Financiadas públicamente, las escuelas imán no tienen ánimo de lucro y por lo general están abiertas a todos (hay algunas instituciones con un proceso competitivo de entrada), pero, debido al alto nivel de su demanda, la mayoría usan un sistema de sorteo para asignar los alumnos a las plazas disponibles, para evitar así cualquier discriminación en el acceso. El funcionamiento logístico de estas escuelas y la supervisión del proceso de aprendizaje es una responsabilidad de la misma administración de distrito y consejo escolar que las escuelas públicas y deben seguir los requisitos establecidos por el estado. Según la Asociación de Escuelas Imán de Estados Unidos, estas escuelas se basan en cinco pilares que definen su identidad y que se relacionan entre sí para proporcionar a los niños la mejor experiencia educativa:

1. **Diversidad:** proporcionar una experiencia educativa global y promover los valores de la tolerancia, el respeto y la empatía.
2. **Plan de estudios y desarrollo profesional innovador:** ofrecer un plan de estudios guiado por el ideario de la escuela y que prepare a los alumnos para una futura carrera de éxito.
3. **Excelencia académica:** usar estrategias de aprendizaje de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos,

lo que les hace sentirse más comprometidos y motivados en clase.

4. **Sistemas formativos de alta calidad:** tener educadores profesionales bien preparados, centrados en el desarrollo de los estudiantes, tanto a nivel académico como personal.
5. **Relaciones con familia y comunidad:** comprometer a la familia y a la comunidad más en general a la hora de proporcionar un entorno educativo más rico, con un sistema de apoyo mayor y promover un sentimiento de propiedad y cuidado para la educación de las nuevas generaciones.

Actualmente, hay más de 4.340 escuelas imán en 46 estados de EE. UU., que proporcionan educación a más de 3,5 millones de estudiantes. Y, aunque su principal función es la de acabar con la segregación racial, cada vez más padres las eligen por su superior calidad académica, en comparación con las escuelas públicas tradicionales.

A principios de la década de 1990, y siguiendo muchos de estos principios generales, apareció lo que se ha convertido en otra forma muy popular de «elección de escuela pública»: las escuelas autónomas (Charter School en inglés). Igual que las escuelas imán, estas instituciones son autónomas en la definición del proyecto educativo y pueden tener un programa de estudio especializado en un área concreta.

Lo que las distingue de todas las demás formas alternativas de escolarización pública es la condición de operar bajo un contrato independiente con una institución autorizadora. Este contrato establece las normas y procedimientos de funcionamiento que debe seguir la escuela en su funcionamiento cotidiano, así como los patrones de rendimiento académico que deben cumplirse. Por esta razón, las escuelas autónomas no están cubiertas por las regulaciones generales estatales aplicadas a las típicas escuelas regulares, pero, sin embargo, están a menudo sometidas a los patrones más estrictos y superiores indicados por el contrato. Las instituciones autorizadoras, que normalmente son organizaciones sin ánimo de lucro, instituciones públicas o universidades, tienen la responsabilidad de supervisar el rendimiento de la escuela y la consecución de los objetivos educativos de acuerdo con su proyecto pedagógico. Aunque no es una situación común, algunos estados permiten que las escuelas autónomas estén gestionadas por organizaciones con ánimo de lucro. Independientemente del tipo de entidad que asuma el papel de institución autorizadora, las escuelas autónomas están financiadas públicamente, no cobran por la educación a cada paso y no aplican ningún requisito de entrada, siguiendo la práctica del sorteo cuando la demanda excede la oferta.

Casi tres décadas después de la inauguración de la primera escuela autónoma en 1991 en Minnesota, el número de escuelas autóno-

mas es ahora de aproximadamente 7.500 y atienden a una población de más de 3 millones de estudiantes. Cada escuela es única y sigue un proyecto que puede tener infinitas posibilidades: hay escuelas con jornadas escolares más largas, escuelas con recreos más frecuentes, otras escuelas ofrecen un programa completo de estudios en dos idiomas, otras se centran en las artes, otras en la formación profesional, otras siguen aproximaciones institucionales concretas y así sucesivamente. Y esta diversidad es precisamente la razón por la que tantos padres eligen apuntar a sus hijos en escuelas autónomas, el que entienden que los niños tienen distintos perfiles y creen que sus intereses, necesidades y motivaciones se atienden mejor a través de aproximaciones no uniformes.

Inglaterra: Academias y escuelas libres

Los primeros indicios de elección de escuela en Inglaterra se dieron en la década de 1980, tras los gobiernos de Margaret Thatcher, con la creación de los colegios tecnológicos urbanos (City Technology Colleges), escuelas financiadas por el estado, pero independientes de las autoridades locales y especializadas en asignaturas de base tecnológica. Sin embargo, las primeras escuelas alternativas que se convertirían en muy populares solo aparecerían en 2000, siguiendo el ejemplo de las escuelas autónomas y como un intento de enfrentarse al fracaso de las escuelas estatales, implicando a actores externos en su gestión. Inicialmente llamadas Academias Urbanas (City Academies), estas escuelas cambiaron luego su nombre a academias y su expansión fue imparable desde entonces. La culminación de esta evolución se produjo en 2010, cuando el gobierno de coalición (de conservadores y liberal-demócratas) las usaron como herramienta primordial para atajar las desigualdades en el sistema escolar y dar a padres y familias un mayor control sobre la educación de sus hijos.

Las academias reciben su financiación directamente del gobierno central, evitando así el control de las autoridades educativas locales, y están dirigidas por un consejo académico que supervisa su rendimiento general y asegura el cumplimiento del proyecto pedagógico que determinó su creación. Los consejos académicos son organizaciones sin

ánimo de lucro y pueden dirigir un grupo de academias o solo una. Al mismo tiempo, estas escuelas pueden asimismo estar patrocinadas por empresas, universidades, otras escuelas o grupos voluntarios que trabajan junto con el consejo académico para proveer consejo y experiencia y supervisar su rendimiento. Como son escuelas independientes, las academias no están obligadas a seguir el programa nacional de estudios y tienen autonomía para ofrecer programas innovadores y distintos y establecer su ciclo lectivo, la duración de la jornada escolar o el tamaño de cada clase, así como autonomía para definir una serie de procedimientos operativos, como la gestión del presupuesto o la contratación de maestros y otro personal. Por otro lado, para algunas cuestiones, las academias siguen las mismas normas que las escuelas públicas normales: no pueden cobrar gastos de matrícula, tienen que seguir los mismos criterios de admisión, tienen que cumplir las normas sobre las necesidades educativas especiales, sus estudiantes tienen los mismos exámenes y están inspeccionadas por la Ofsted (Oficina de estándares de la educación).

Si al principio estas escuelas se fundaron con la intención de reemplazar una escuela fallida y de mejorar los patrones educativos y la calidad del servicio ofrecido a los estudiantes, desde 2010 se ha dado a las escuelas estatales con éxito la posibilidad de convertirse en academias para disfrutar de más

autonomía e independencia.

Las escuelas libres también aparecieron a partir de la reforma educativa de 2010 y son un tipo de academia. Siguen el mismo modelo de gobernanza y financiación y las mismas normas y procedimientos operativos. La única diferencia es que las escuelas libres no son escuelas que ya existían y que han adquirido (o se les ha obligado a adquirir) un estatus de academia, sino escuelas que se crearon desde el principio por un grupo de personas para responder a una demanda particular de la comunidad local. Gestionadas de acuerdo con un criterio de ausencia de lucro, las escuelas libres normalmente las crean instituciones de caridad, empresas, asociaciones religiosas o grupos de maestros o padres, siguiendo un proceso estricto que elimina proyectos inviables y que garantiza el cumplimiento de reglas generales de admisión y el respeto por los derechos básicos y los principios fundamentales del estado demo-

crático.

Actualmente, más de 8.300 escuelas en Inglaterra son academias o escuelas libres, lo que equivale al 32% de las escuelas primarias y el 75% de las secundarias y a más de 4,1 millones de alumnos que progresan a un ritmo más rápido: también mejora el comportamiento de los estudiantes. Aumentan las tasas de asistencia, y los resultados de las inspecciones realizadas por Ofsted demuestran que más de 380.000 estudiantes acuden ahora a las escuelas con calificaciones de «bien» o «excelente» (lo que se corresponde con un aumento desde el 66% al 85% entre 2010 y 2019). Las escuelas que más se benefician son las que están situadas en los entornos más conflictivos (7 de cada 10 escuelas que se han convertido en academias por su mal rendimiento académico ahora se califican como «buenas» o «excelentes»).

Suecia: Escuelas independientes

La Reforma Sueca de la Educación de 1992 es un ejemplo habitual de cómo un país europeo fue capaz de usar los principios liberales de libertad y elección para transformar su sistema educativo altamente centralizado en uno de los más descentralizados del mundo occidental. Al permitir que las organizaciones sin ánimo de lucro se implicaran en el sistema educativo nacional, Suecia marcó la diferencia en la introducción de mecanismos de mer-

cado en la provisión de educación. El principal objetivo no era solo mejorar la calidad de la educación proporcionada por el sistema nacional, sino también dar poder a los padres y concederles mayor responsabilidad a la hora de definir la vía educativa de sus hijos.

La posibilidad de tener escuelas públicas que no sean de propiedad y gestión públicas apareció con la creación las escuelas indepen-

dientes (friskolor), que puede crear cualquier grupo (de maestros, de padres, empresas, organizaciones sin ánimo de lucro o cualquier otra asociación voluntaria) con un proyecto sólido aprobado por la agencia nacional de educación. Estas escuelas no cobran tasa de matrícula, porque tienen derecho a recibir financiación pública de acuerdo con el número de alumnos matriculados, incluso cuando la organización que gestiona la escuela tiene ánimo de lucro. Las escuelas independientes pueden seguir estrategias pedagógicas más innovadoras, pero deben seguir los programas y planes nacionales de estudios generales de Suecia. Al disfrutar de una mayor autonomía de las regulaciones estatales y locales normales, pueden gestionar su presupuesto y sus políticas internas, incluyendo las políticas de recursos humanos, como les parezca. Como una escuela pública normal, las escuelas independientes no pueden seleccionar los alumnos admitidos e impera la norma de que se atiende antes a los primeros en llegar, en caso de demanda excesiva.

Aun así, las normas que tienen que seguirse para el proyecto de abrir una nueva escuela son bastante estrictas y, de algún modo, reflejan el escepticismo hacia esta forma alternativa de escuelas públicas. Además de una descripción detallada del perfil escolar, cómo se abordará su proyecto pedagógico y los contenidos del aprendizaje, la propuesta

tiene que demostrar empíricamente que hay una demanda local para la apertura de una nueva escuela. El municipio tiene también el derecho a expresar su opinión y, a pesar de no tener un poder formal de veto, si se considera que una nueva escuela tendrá un impacto negativo sobre las demás escuelas del área, el proyecto puede no ser aprobado.

En total, hay aproximadamente 900 escuelas independientes en Suecia, lo que se corresponde con un 17% de todas las escuelas obligatorias y el 33% de escuelas secundarias superiores. Y, a pesar de la polémica en torno a esta forma de «elección de escuela pública», a cuya aparición sus oponentes asocian el mal rendimiento de los estudiantes suecos en las pruebas internacionales de los últimos años, los estudios empíricos encuentran que la relación entre estas variables es demasiado simplista.²⁰ En realidad, hay evidencias del impacto positivo de las escuelas académicas en el rendimiento académico de los estudiantes que vienen de áreas desfavorecidas al acudir a escuelas en áreas más prestigiosas. Los defensores de las escuelas independientes también afirman que las encuestas de opinión confirman que los padres están más satisfechos con esta forma alternativa de escuela pública que con las normales.

²⁰ Entre las razones del bajo rendimiento de los estudiantes suecos en los estudios internacionales, la literatura se refiere a otros problemas como la falta de disciplina de los estudiantes o el descenso de la autoridad de los profesores como resultado de los cambios pedagógicos adoptados (Ringarp & Rothland 2010; Sanandaji 2014). Además, el hecho de que en las discusiones públicas sobre las soluciones para resolver este problema no se recomiende revertir la introducción de escuelas independientes también muestra que el problema se percibe en otro lugar.

África: Escuelas privadas de bajo coste

Muy condicionados por los problemas del trabajo infantil y la pobreza, los sistemas de educación en los países africanos dejan fuera a una porción importante de los niños y dejan mucho espacio a la mejora. Preocupados por este fracaso y por entender la importancia que puede tener para determinar el futuro del niño, durante la década anterior han aparecido empresarios y filántropos decididos a invertir en escuelas privadas abiertas en esos países, que sean asequibles para todas las familias independientemente de su estatus económico: las **escuelas privadas de bajo coste**.

Cobrando solo un par de dólares mensuales, estas escuelas aparecen como una alternativa a las escuelas públicas ofrecidas por los gobiernos, normalmente insuficientes, de baja calidad, saturadas y abrumadas por los problemas de corrupción. Al estar arraizadas en las comunidades locales, estas escuelas están más cercanas a la población y tienen una mayor conciencia de los principales problemas que tienen que tratarse. Los maestros, que también se contratan dentro de la comunidad por esta razón, siguen el programa general nacional de estudios, pero dejan la posibilidad de implantar estrategias pedagógicas innovadoras, con acceso a materiales de aprendizaje de alto nivel y soluciones tecnológicas que permiten a los estudiantes tener una experiencia educativa superior y personalizada.

Uno de los mayores grupos que ofrecen estas escuelas alternativas para los países africanos es Bridge International Academies, liderado por Jay Kimmelman. La primera escuela se inauguró en 2009 en Nairobi, Kenia, y poco más de diez años después Bridge dirige más de 600 escuelas en cinco países y tiene más de 120.000 alumnos. El rendimiento académico de los alumnos confirma el éxito de las escuelas privadas de bajo coste: desde 2015, los estudiantes de Bridge Kenia están superando la media nacional; en Uganda, hay una tasa de aprobados del 100% entre los alumnos de Bridge y en Liberia, Bridge llegó a un acuerdo con el gobierno para gestionar las escuelas públicas y después del primer año la mejora en el aprendizaje fue del 100%.

En un contexto en el que la pobreza es un factor tan presente, es significativo que los padres sigan prefiriendo pagar por la educación de sus hijos. Y es así porque los padres ven estas escuelas como una oportunidad para mejorar las perspectivas de futuro de sus hijos: creen que la educación proporcionada es de mejor calidad. Confían más en los maestros, consideran una ventaja que la educación se realice en inglés, disfrutan de la proximidad de la escuela a la comunidad local y entienden que la mayor calidad de las instalaciones y de todos los demás aspectos materiales relacionados con la escolaridad pueden ofrecer a sus hijos una experiencia educativa diferenciada.

A pesar de la amplia aceptación por las comunidades, las escuelas privadas de bajo coste se enfrentan a la oposición de quienes creen que esto es una mercantilización de la educación y argumentan que la educación no debe buscar el beneficio. Los sindicatos nacionales y locales de maestros e incluso las instituciones públicas afirman que estas escuelas no son fiables y que no cumplen con algunas regulaciones operativas, por ejemplo, al contratar maestros. Además, hay también quienes creen que estas escuelas contribuirán al aumento de las desigualdades y las divisiones sociales, debido a su distribución geográfica.

Aun así, esto no significa que tenga un impacto sobre las perspectivas futuras de este mercado. Para finales de 2021, las estimaciones son de que 4 de cada 10 niños africanos estudiará en una de estas escuelas, lo que equivale a 66 millones de niños.

IV. MECANISMOS ALTERNATIVOS DE FINANCIACIÓN

Otro elemento importante en la discusión acerca de las maneras alternativas para proporcionar educación es, por supuesto, el aspecto financiero. Las instituciones educativas pueden financiarse mediante dinero público recaudado de los contribuyentes, mediante dinero privado o mediante una combinación de ambos. Y en cada una de esas opciones, el dinero puede seguir caminos diferentes antes de llegar a la escuela: puede asignarse directa o indirectamente a través de una institución intermedia o puede darse a los estudiantes y sus familias.

Durante las últimas décadas, y siguiendo la evolución de las aproximaciones que se

enfrentaron al monopolio público de la educación, ese uso de mecanismos alternativos de financiación ha aumentado significativamente. Tanto para mejorar la calidad de los servicios proporcionados como para potenciar la eficiencia operativa o dar a los individuos una mayor libertad de elección, las instituciones educativas optan cada vez más por mecanismos alternativos de financiación para librarse de las decisiones uniformes impuestas por el gobierno central. Vamos a explicar en esta sección dos medidas distintas que pueden adoptarse desde el lado de la demanda del sistema educativo para introducir mecanismos de mercado y así aumentar el grado de elección.

Cheques escolares

Ninguna explicación acerca de la elección de escuela está completa sin mencionar la contribución de quien es a menudo considerado el padre de esta aproximación y uno de sus defensores más fervorosos: Milton Friedman.

El premio Nobel de economía y catedrático

en la Universidad de Chicago expuso esta propuesta por primera vez a mediados de la década de 1950, pero sólo se volvió popular dos décadas después. Milton Friedman empieza su argumentación reconociendo que la educación genera externalidades, a las que llama «efectos de vecindad», y que consisten en los beneficios que resultan de un nivel mí-

nimo general de educación, incluyendo solo un nivel básico de alfabetización y cálculo, pero también la aceptación extensiva de un grupo de valores comunes. Por esta razón, y yendo en contra de lo que creen muchos de los autores libertarios, Friedman admite que el gobierno ha de desempeñar algún papel en la provisión de servicios educativos. Sin embargo, añade una distinción de la máxima importancia que indica lo diferente de su argumento y abre la puerta a toda la idea de la elección de escuela: financiar la educación y dar servicios escolares son dos momentos distintos del proceso político y no hay justificación para que ambos estén concentrados en manos de la misma institución, en este caso el gobierno.

Al reconocer esta posibilidad, Milton Friedman sugiere que el gobierno podría ser responsable de financiar un nivel determinado de educación dando a los padres un cheque que podrían usar para pagar los gastos de educación en cualquier escuela del sistema. El total del cheque se correspondería con el cálculo de lo que el gobierno gasta en cada alumno inscrito en el sistema público y sería posible usarlo en cualquier escuela pública o privada, dentro del área de residencia o no, y siempre siguiendo la decisión tomada por el estudiante y sus padres. Con esta disposición, en lugar de construir escuelas, contratar maestros y adquirir materiales de aprendizaje, el gobierno solo sería responsable de supervisar la oferta educativa y asegurar que se cumplen ciertos patrones, ya sean de calidad o asociados con la universalidad, la igualdad y la no discriminación.

Con los cheques escolares, estudiantes y padres tendrían acceso a un mayor número de escuelas y estarían equipados con los recursos necesarios para tomar una decisión que tendría en cuenta sus intereses, motivaciones, potencialidades y necesidades particulares. Con la introducción de este mecanismo similar al del mercado, las escuelas responderían mejor a los alumnos y padres y competirían con las demás escuelas del área, tanto de gestión pública como privada, por ofrecer los mejores programas para así atraer el mayor número de alumnos. Al recibir el dinero directamente de los alumnos, y no centralizadamente del gobierno, todas las escuelas tendrían una mayor autonomía en la gestión de su propio presupuesto, en su aplicación y en diseñar el proyecto pedagógico a ofrecer.

Por un lado, los cheques escolares contribuyen a una mayor igualdad a la hora de acceder a las escuelas preferidas por estudiantes y padres. Un estudiante puede usar su cheque para acudir a una escuela que esté ubicada fuera de su área de residencia, a la que en otro caso no podría acudir por no poder sus padres permitirse vivir en esa zona; o acudir a una escuela privada que sus padres no podrían pagar cada mes. Por otro lado, los cheques escolares también contribuyen a promover la excelencia de la educación ofrecida, ya que si el servicio ofrecido por una escuela concreta es de baja calidad, estudiantes y padres no decidirán usar allí su cheque y esa escuela no tendrá medios para prosperar y mantenerse en el mercado.

Aun así, como ocurre con los modelos alternativos de escuela, esta propuesta también plantea alguna polémica, estando los críticos preocupados sobre todo por las cuestiones morales mencionadas en la sección anterior. De acuerdo con estas perspectivas, los cheques escolares exacerbarían los problemas de segregación basados en el contexto social y económico, así como los problemas de segregación racial, pues aquellos padres que no posean los recursos necesarios para tomar esa decisión dejarán a sus hijos atrás en las peores escuelas.

El ejemplo más conocido y cercano a la propuesta original presentada por Milton Friedman es Estados Unidos, donde ocho estados y Washington D. C. tienen programas de cheques escolares. Ya en 1990, la creación de Programa de Decisión Parental de Milwaukee incluyó los cheques escolares en el plan y durante las últimas tres décadas ha

habido un aumento constante en el número de alumnos que disfrutaron de esta opción. En el año académico 2018/2019 hubo 190.000 estudiantes a los que se permitió usar un cheque escolar para pagar gastos de educación en la escuela de su elección. El Programa de Elección de Escolaridad de Indiana es el mayor del país, cubriendo al 50% de las familias con hijos, lo que se corresponde con más de 36.000 estudiantes. Se han implantado con éxito otros programas de cheques escolares en todo el mundo, por ejemplo, en Chile, Pakistán y Hong Kong. Las escuelas independientes de Suecia (explicadas en la página...) se financian con un tipo de sistema de cheques escolares, con la excepción de que los cheques se envían directamente a la escuela en lugar de a los estudiantes.

Préstamos educativos

Otro mecanismo alternativo de financiación que ha aumentado en su uso durante las últimas décadas es tomar prestado para pagar los servicios educativos. Normalmente se los llama préstamo estudiantil y su propósito es sostener los costes de la educación postsecundaria, incluyendo matrículas, materiales educativos y gastos corrientes. Estos préstamos, que pueden proveerse pública o privadamente y que no están condicionados por los medios son distintos de otros préstamos bancarios, en el

sentido de que tienen tipos de interés significativamente más bajos y el plan de devolución sigue ciertas condiciones especiales. Este mecanismo apareció como una posibilidad para que los gobiernos redujeran la inversión directa en educación no obligatoria tras la secundaria y permitir que las instituciones educativas proporcionaran servicios competitivos y de buena calidad, asegurando al mismo tiempo que nadie se vería excluido por falta de financiación.

Ventajas de los préstamos educativos

- Hacen que la educación superior sea una realidad para todos, independientemente de su origen social y la situación financiera de su familia, abriendo así las puertas a una carrera profesional de éxito.
- Dan a los jóvenes la posibilidad de ir a la universidad con la que siempre soñaron, aunque sea privada y muy exclusiva: si las notas son buenas, la posibilidad es real.
- No solo cubren los gastos de educación, sino también los de materiales educativos y los de vivienda y otros costes, aliviando la carga sobre el estudiante y su familia y permitiéndoles concentrarse enteramente en estudiar, sin otras preocupaciones.

Desventajas de los préstamos educativos

- Los préstamos son caros y llevan asociado un tipo de interés que, a pesar de ser inferior a cualquier otro crédito, sigue significando que los jóvenes empezarán su vida adulta con una pesada carga que los seguirá durante un par de décadas.
- Tener un préstamo estudiante puede llevar a los jóvenes a retrasar otras inversiones en el inicio de su vida adulta, como ahorrar para comprar una vivienda o pagar una boda cuando quieran hacerse completamente independientes y formar su propia familia.
- Obtener un préstamo estudiante o renegociar su pago puede no ser fácil. Por supuesto, esto depende del sistema de

préstamos, pero es posible enfrentarse a una situación financiera difícil y que aun así se les requiera atender el pago del préstamo.

- No conseguir devolver el préstamo estudiante genera daños importantes tanto a corto plazo, como un aumento en los tipos de interés y otros embargos impositivos o salariales, como a largo plazo, como una rebaja en las calificaciones de crédito. Y esto dejará una huella en el historial de la persona y producirá problemas adicionales para liquidar cualquier otro crédito aprobado, aunque sea para propósitos completamente distintos.

Estados Unidos, debido al alto coste de los gastos escolares en educación superior, puede ser el caso más conocido de uso de préstamos educativos. Los préstamos educativos en EE. UU. pueden financiarse por medio del gobierno federal o por instituciones privadas, como bancos, instituciones de crédito e incluso escuelas. Los préstamos estudiante federales son los más populares, al ofrecer las condiciones más atractivas (incluyendo tipos de interés fijos y bajos y planes de pago condicionados a los ingresos) y solo se pagan después de abandonar la universidad y empezar en un trabajo a tiempo completo. Los préstamos federales a estudiantes pueden asimismo tener otras condiciones especiales (como no pagar tipos de interés o aplazar el pago) si los estudiantes demuestran tener dificultades financieras. Por otro lado, los préstamos estudiante privados normalmente tienen tipos de interés más altos, que pueden ser

variables, no hay beneficios si el estudiante resulta tener dificultades financieras y los planes de pago son mucho menos flexibles: a veces hay que liquidarlos antes de acabar la universidad o antes de empezar a trabajar y las condiciones especiales para demora o rebaja de los pagos son mucho más difíciles de negociar.

En Reino Unido, los préstamos a estudiantes están gestionados y proporcionados por una organización sin ánimo de lucro de propiedad pública. Cuando solo cubren gastos de estudios, el dinero se paga directamente a la universidad y el tipo de interés que se aplica es bajo, pero variable, ya que está ligado al rendimiento de la economía. La devolución de este préstamo estudiante solo empieza después de acabar la universidad y después de empezar en un trabajo con un ingreso que debe ser superior a cierto umbral, definido al inicio de cada año académico, lo que significa que, si el ingreso nunca llega al umbral, el préstamo no tiene que devolverse. También es posible combinar este préstamo con otras formas de ayuda financiera si se demuestran dificultades financieras, y con préstamos para cubrir el coste de la vida, que se pagan directamente al estudiante.

V. EDUCACIÓN Y LIBERTAD EDUCATIVA EN ESPAÑA

La educación es posiblemente el instrumento más poderoso en manos de cualquier estado, de ahí su interés por tomar parte muy activa en ella. Este afán no es nuevo. Sí han cambiado la forma en que el poder público ha asumido un mayor papel en la educación, y el lenguaje que ha utilizado para justificarse. Llega hasta el extremo de querer dificultar la iniciativa privada, cuando no sustituirla, aduciendo que es necesario para asegurar la calidad de la educación.

Esta deriva toma incluso caminos aún más peligrosos cuando el poder público pretende alzarse, como en el caso de la nueva ley española recientemente aprobada, en garante del éxito educativo. Su dirigismo tiene varias aristas. Por un lado se postula como garante de la calidad educativa, como si la sociedad no pudiera ofrecer alternativas de calidad por sí misma. También se postula como juez último del éxito. Según pretende ahora el Estado, este no vendrá ya determinado por la consecución de unos objetivos de formación de los alumnos, sino por la certificación basada en unos criterios cada vez más laxos. Unos baremos que quieren superar el grave problema del fracaso escolar y el abandono educativo rebajando las exigencias.

Hoy encontramos que el Estado toma parte de forma directa en la educación en todos los países occidentales, deudores además todos de unos mismos principios. Sin ánimo de ser reduccionistas, esto puede tener un aspecto positivo, ya que ha permitido que con independencia de la existencia o no de un proveedor privado o incluso de los medios particulares, todos los ciudadanos puedan acceder a una formación básica e incluso tengan distintas opciones en su formación que les permiten quedarse en niveles básicos o acceder a formación especializada según intereses y capacidades. También tiene un aspecto negativo, pues la expansión del papel del Estado genera una mayor dependencia del poder público y otorga una mayor fortaleza de sus agentes. Esta situación resta libertad y capacidad de elección por parte de la sociedad.

A esta circunstancia se une otra de ella derivada que observamos en muchos sistemas educativos. Además del excesivo dirigismo, observamos una igualdad confundida con igualitarismo que se manifiesta en una uniformidad en las políticas educativas, dejando de tener en cuenta al destinatario de las mismas: el individuo. Porque controlar la

educación es controlar el instrumento más poderoso que tienen los estados para dirigir la vida de los individuos. Por el contrario, no hacerlo es permitir que existan distintas opciones, y, sobre todo, que la facultad de elegir siga siendo de éste, y, por tanto, que pueda éste decidir qué prefiere. En definitiva, que

pueda elegir es dejarle ser libre.

El derecho a la educación en España

En España, con el advenimiento de las modernas democracias liberales, la educación pasó a ser un tema capital en ellas que adoptó rango constitucional. Así, en nuestro país el Título IX de la Constitución de 1812 preveía la creación de escuelas escuelas “de primeras letras” para enseñar a leer, escribir y contar (art. 366). Estas escuelas debían de seguir un “plan general de enseñanza” que sería “uniforme en todo el reino” (art. 368). De este modo, se establecen las competencias del Estado en materia educativa, como la elaboración de los planes de enseñanza (art. 370), o la creación y extinción de centros (art. 367). También el control por medio de las estructuras administrativas, como era la Dirección general de estudios, a la que le correspondía la inspección, tal y como determina el art. 369. Estas previsiones serían desarrolladas en los años siguientes, si bien de forma incompleta debido a las circunstancias históricas.

Así, durante el primer periodo de vigencia de la Constitución, en 1813, se constituyó una Junta de Instrucción Pública con el encargo de elaborar un informe sobre el desarrollo de la instrucción (Quintana, 1897), cuyas notas serían la uniformidad y la centralización, características que describirían nuestro sistema educativo aún tiempo después. El informe también declara que la instrucción es pública, gratuita y libre. Así mismo, la dividía en tres grados, respondiendo el primero de ellos a lo recogido por la Constitución y siendo el tercero, el universitario (Arranque Hontangas, 2013).

Estos intentos de reforma quedarían paralizados y retomados nuevamente²¹ por cuestiones políticas, circunstancia también que ha perseguido muy especialmente a todo intento de reforma educativa en nuestro país. A ello hay que añadir otra cuestión que ya se suscitaba entonces y que tampo-

²¹ El proyecto de ley de 1814 se retoma en 1821 con algún retoque, y ese año se crea, tal y como había previsto el artículo 369 de la Constitución de 1812, la Dirección General de Estudios, que podemos considerar la primera institución administrativa para la Instrucción Pública. Su Reglamento fue aprobado por Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821.

co quedaría bien resuelta: el problema de la financiación.

El primer gran acuerdo educativo no llegaría hasta casi cincuenta años después, con la conocida como Ley Moyano de 1857 (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857)²² que tras los vaivenes anteriores gozó de estabilidad gracias al acuerdo alcanzado entre las distintas facciones políticas. Con ella quedaría establecido el sistema educativo español. Esta ley consagró un doble modelo educativo, público y privado. Estableció la enseñanza básica obligatoria, que sería además gratuita para quien no pudiera costearla.²³

Esta generalización de la formación a la población infantil tenía como objetivo último la alfabetización de los menores. No obstante, sabiendo que muchos adultos también carecían de instrucción, se crearon también escuelas nocturnas para adultos. El debate educativo se centró en los años venideros en el desarrollo de la libertad educativa, fruto de las reformas de la época

y de los avances producidos en las libertades ciudadanas tras la revolución gloriosa. Así, en octubre de 1868 se aprobaba un decreto²⁴ que defendía la necesidad de contar tanto con la educación pública como con la privada, y se reconocían nuevos derechos, como la libertad de cátedra.

La alternancia política durante la restauración hizo de la educación, como ya había ocurrido antes, y ocurre ahora, un particular campo de batalla que cambiaba de orientación sin más criterio que el político. Esos cambios afectaron en ocasiones a libertades educativas ya conseguidas, pero no consolidadas, como ocurría con otras libertades durante esta época.

²² Si bien la Ley Moyano se presenta como el primer gran acuerdo educativo es preciso no desmerecer iniciativas anteriores, como el Plan Pidal. Sobre ello podemos consultar, entre otros, Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1), 34-69.

²³ Una formación, que, tal y como establecía su artículo 1.3, podría llevarse, en el caso de la primera enseñanza “en el hogar doméstico”. Y precisa que “la ley determinará las condiciones con que han de ser admitidos a los otros períodos de la enseñanza los que hayan recibido en sus casas la primera”. Para enseñanzas posteriores, establecía dicho artículo que “la ley determinará qué partes o materias de este período de instrucción pueden cursarse en el hogar doméstico, y con qué formalidades adquirirán carácter académico”. La enseñanza superior sólo podía adquirirse en establecimientos públicos, entendiéndose por tales “aquellos cuyos jefes y profesores son nombrados por el Gobierno o sus delegados.”

²⁴ Al respecto, nos remitimos a la exposición de motivos y los artículos 4 a 6, y 16. Puede consultarse su texto en <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1868/296/A00015-00017.pdf>

Fueron los regeneracionistas, en el gran clima de cambios que vino con el paso de siglo, quienes volvieron a colocar la educación en primer plano, considerando que España sólo podría reconstruirse desde las escuelas. No por ello dejaron de lado el cada vez más intenso papel del poder público en la educación. De hecho, el cambio de siglo vendría también con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el 18 de abril de 1900, que se haría cargo tanto de la enseñanza pública como la privada.

Durante la II República, el Gobierno entendió que el avance de nuestro país sólo podría conseguirse con un adecuado sistema educativo. El modelo republicano mantenía los principios ya consolidados de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, e introducía uno más, la laicidad, lo que supuso un gran cambio en el sistema educativo. Del mismo modo, se permitía la enseñanza en una lengua distinta del castellano. En el mismo período se reguló la función de la inspección.²⁵

Si la Ley Moyano había supuesto la institucionalización del sistema educativo y la

definición del papel del poder público en él, tendríamos que esperar un siglo para que viéramos un nuevo modelo. Un modelo que buscaba un objetivo similar, el progreso de la alfabetización, dentro de un objetivo más general, como era la mejora en el nivel de vida del país. , como, de hecho, se había intentado en otros países occidentales tras la segunda guerra mundial y se llevaba intentando en España desde principios del siglo XIX, lo que hace cuestionarse la bondad de la obligatoriedad de la escolarización.

Así, la Ley 14/1970, de 8 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa reestructura el sistema educativo. Se planteó recopilar y reformar todas las normas que se habían aprobado durante décadas, y que constituían una base legal contradictoria e insuficiente a pesar de su amplitud.

Esta ley implantó una Enseñanza General Básica (EGB) obligatoria de los seis hasta los catorce años, que suponía una formación común pero a la vez flexible al estar conectado con una educación posterior en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Formación Profesional de Primer Grado (FPI).

²⁵ La inspección se organizaba mediante un Decreto de 2 de diciembre de 1932 de Organización de la Inspección de Primera enseñanza publicado el 7 de diciembre que puede consultarse en <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1932/342/A01684-01689.pdf>. Sobre la educación en la Segunda República y sus diferentes fases, que coincidieron con las circunstancias políticas, podemos remitirnos a Pérez Galán, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de educación*, 217-332. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=852> o Tiana Ferrer, A. (2018). La educación en la Segunda República (259-280). En *Dos Repúblicas en España*. Editorial Pablo Iglesias.

Tal y como venía siendo tradición en nuestro país, y era además la norma en otros países occidentales entonces, además de la obligatoriedad de la escolarización, se mantuvo el papel del Estado en la planificación de la enseñanza, su obligación de ofertar plazas escolares que garanticen que todo niño pudiera acceder a la escolarización, y su centralización. Todo ello daba lugar a una uniformidad educativa.

Por otro lado, como novedad, se recogía una preocupación por la calidad de la enseñanza. La ley mantenía la presencia de la enseñanza privada, e incluía un aspecto que aún hoy es una tarea pendiente de nuestro sistema, la debida conexión con el mercado laboral.

La elaboración de la Constitución en 1978 no fue ajena al debate educativo. Fue el entonces artículo 28 del texto del Anteproyecto de la Constitución publicado el 5 de enero de 1978 el que concentraba el mayor número de enmiendas a un artículo, aspecto reseñable por la valoración cualitativa que ello merece, ya que el consenso se erigía también en definitorio de estos debates. Finalmente, ese consenso se alcanzó con la redacción del que finalmente sería el artículo 27 de la Constitución. Fue el gran y hasta la fecha único pacto educativo en nuestra historia reciente.²⁶

Una de las modificaciones que se introdujo fue precisamente incluir la libertad de enseñanza junto al derecho a la educación por primera vez en nuestro constitucionalismo. Un aspecto importante que se sumaba al profundo respeto por la libertad individual y de las familias que impregnaba este precepto desde su primer borrador.

Libertad de elegir, libertad de creación de centros docentes o libertad de los padres para elegir la formación de sus hijos son el núcleo de este artículo 27 de nuestra Carta Magna y constituye un principio que ha de ser reivindicado hoy más que nunca. Porque sin libertad de elegir no hay libertad. Y sin libertad de elegir no lograremos tampoco la igualdad que inspira tanto nuestro sistema educativo como el conjunto de nuestro ordenamiento jurídico.

El derecho a la educación y la libertad de enseñanza, la autonomía de centros y los derechos de las familias, o la participación de todos los integrantes del sistema educativo en la educación ha de ser un necesario punto de partida. Máxime considerando, además que el modelo educativo, y el social previsto en nuestra Constitución no es un modelo uniforme.

El artículo 27 de nuestra Constitución no está sólo en la defensa de la libertad educativa. Es necesario recordar al respecto el

²⁶ Se puede consultar todo el proceso a través del siguiente enlace <https://app.congreso.es/consti/constitucion/elaboracion/index.htm>

artículo 9.2 de la Constitución, según el cual “corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”.

Este artículo sobre el papel de los poderes públicos no puede obviarse al realizar una lectura del artículo 27; un texto que, como decíamos, tampoco impone un modelo uniforme, como prevé la Ley de 1970, sino que se basa en la libertad de familias, alumnos y centros de poder decidir sobre el modelo educativo que deseen. Pero ninguna elección puede ocurrir si se cercena cualquier posibilidad de hacerla efectiva. De ahí la importancia de la lectura conjunta con el artículo 9.2, que refuerza, además, el contenido de derecho a la educación y la libertad de enseñanza, y limita la actuación de los poderes públicos a garantizar que la igualdad y la libertad de individuo sean reales y efectivas. Esto último tiene una implicación muy pertinente por lo que se refiere a la libertad educativa, ya que obliga a los poderes públicos a la remoción de los obstáculos que lo dificulten.

Obstáculos como los que dificulten crear distintos centros educativos, proyectos particulares o, incluso, el homeschooling (Valero Estarellas, 2012; Parody Navarro, 2011; González López, 2018) debieran ser también removidos aplicando nuestro propio marco normativo. Por el contrario, en

España todo intento de salirse del marco determinado por el poder público ha sido considerado salvo muy destacadas excepciones como un problema a solucionar por la vía de la eliminación, el establecimiento de trabas administrativas o la multiplicación de requisitos para el acceso. En definitiva, en contra de lo establecido por el artículo 9.2 en conjunción con el artículo 27 de la Constitución, las Administraciones Públicas han puesto obstáculos al desarrollo de un derecho a la educación y a la libertad de enseñanza.

No hace falta sino irse a los distintos desarrollos legislativos que ha sufrido este precepto para darnos cuenta de las cada vez mayores estrecheces de nuestro sistema educativo, junto a otros problemas como la falta de estabilidad del sistema educativo que no pocos problemas nos acarrearán o la consideración por una parte del espectro ideológico que sólo un modelo es posible, el suyo, negándose sistemáticamente y cada vez con mayor negación de todo aquello que suponga permitir un verdadero “desarrollo de la personalidad humana” objetivo de la educación según nuestro propio sistema.

Nuestro Texto Fundamental permite una completa apertura del sistema educativo, para el que también se establecen controles, como el que supone la Inspección Educativa. Una apertura en la que deben encontrar cabida distintos modelos. El alumno y sus familias son quienes toman la decisión de optar por un tipo de centro u otro.

Esa libertad de elección se puede hacer más efectiva con modelos alternativos de acceso y financiación a los centros educativos, como es el cheque escolar. Este modelo parte de la idea de que no es lo mismo que el Estado financie un servicio, para asegurarse de que quienes tienen menor renta pueden acceder al mismo, y que la oferta del servicio esté condicionada o incluso forzada por parte de los poderes públicos. Este modelo favorece la capacidad de decisión de las familias; más en el caso de las familias más desfavorecidas, para las que las opciones entre que elegir son, en principio, menores. Este modelo es más efectivo cuanto mayor sea la libertad de los centros de elegir su propio proyecto educativo, y por tanto mayor sea la variedad de opciones en manos de las familias. Libertad y autonomía se refuerzan mutuamente.

Es necesario considerar en este punto, si bien lo hacemos con una levedad que no tiene un debate que es mucho más complejo, el contrapeso que han supuesto las Comunidades Autónomas, o al menos las que han utilizado su autonomía para suplir este excesivo intervencionismo.

Sin entrar en mayor detalle, pues se escapa al objeto de este documento, sí creemos necesario señalar que la división territorial del poder ha supuesto un interesante equilibrio al excesivo intervencionismo estatal en algunas comunidades autónomas. También ha permitido que éstas, en el uso de su autonomía, hayan optado por facilitar distintos modelos e introducir reformas que se han traducido, junto a otros factores, en

sustantivas mejoras educativas.

Es importante señalar esto porque es habitual reducir erróneamente los problemas del sistema educativo español a un exceso de descentralización, cuando habría que responder dependiendo de qué Comunidad Autónoma consideremos. Los modelos centralizados o descentralizados no son buenos o malos intrínsecamente. Somos partidarios de los modelos descentralizados porque son un buen complemento junto a la distribución vertical del poder para evitar su concentración, pero todo poder a pesar de los contrapesos que establezcas no se ejerce de una mejor o peor forma por su configuración sino por la utilización que se hace de él.

Esto mismo ocurre con las competencias educativas ejercidas por las Comunidades Autónomas. Todas cuentan con la misma ley educativa nacional, similar instrumento de partida, pero lo que diferencia el resultado de unas u otras son otro tipo de factores, entre los que están las diferencias en política educativa que cada Comunidad Autónoma realiza. Unas optan por modelos más libres, basados en los pilares del mérito y el esfuerzo, y en que la equidad actúa como equilibrio para permitir que todos los ciudadanos alcancen no sólo la libertad educativa recogida en el artículo 27, sino los objetivos reconocidos al respecto en el artículo 9.2 que antes mencionábamos. Otras optan por modelos basados en una única opción mayoritariamente pública y uniforme, en los que además no se prima la adquisición

de conocimientos, y entre uno y otros, con sus múltiples variaciones, los diferentes modelos autonómicos y sus diferentes resultados.

La conclusión a la que nos lleva es que si todas han podido hacer lo mismo y cuentan con unos instrumentos tan dispares el problema quizás no sea de quién ostenta la competencia sino, como en otras tantas cuestiones y como decíamos hace sólo unas líneas de cómo se ejerce. Pretender que todo es problema de la descentralización es tan maniqueo y desatinado como reducir todos los problemas de la educación a una mayor financiación. No es aventurado decir, por demagogo que parezca, que ojalá fuera todo tan sencillo como hacer una ley o dotar de más fondos, pero no es cuestión ni de una cosa ni de la otra, los instrumentos los tenemos y los fondos también, pero hay que utilizarlos debidamente no hiper regular o anegar recursos al sistema, cuando no se es capaz de realizar algo tan necesario como es realizar una adecuada evaluación del sistema educativo, cuestión capital que debería estar ocupando el tiempo de aquellos que dicen trabajar por la mejora del sistema educativo porque nada que no pueda ser debidamente valorado va a ser mejorado.

El recurrente debate entre libertad e igualdad

Las visiones sobre las políticas educativas parecen haberse polarizado, como gran parte de la política social, en torno a la libertad y la igualdad. No falta cierto motivo de fondo, pero sí se ha instalado en el debate político, sobre todo en ciertos países como el nuestro, la idea de ser conceptos contrapuestos y hasta cierto punto incompatibles, pero no es así.

El debate sobre la libertad e igualdad en las políticas sociales, del que la educación es sólo una parte, es antiguo. Ya la propia fórmula del Estado social en sus orígenes se vio desde distintas posiciones ideológicas con distintas implicaciones sociales, como fueron Abendroth y Forsthoff como principales exponentes de la misma (Correas Sosa, 2006). El primero, más cercano a una vertiente marxista -que se nutría a su vez de posturas como las de Blanc y Lasalle- y el segundo, más próximo en una postura más liberal, a pesar de que la concreta formulación de la fórmula del estado social, como ocurre ahora con el alcance de las políticas educativas, se nutre de ambas.

Una de las líneas fundamentales del pensamiento marxista se centraba fundamentalmente en una crítica al Estado como colaborador necesario de las fuerzas capitalistas. El Estado, así, se habría mostrado incapaz de hacer frente a las disfunciones propias del mercado que ha conducido a las sociedades modernas a crisis profundas.

Esto se traducía en que era necesario reaccionar contra esos efectos del capital y el mercado incapaces de superar sus pro-

pios errores, y buscar una intervención del poder público que debía de comenzar en el plano económico siguiendo un enfoque keynesiano. Esta intervención en el plano económico, se tradujo - como no podía ser de otra forma dada la directa relación entre ambos planos- en una intervención jurídico política y social. Así, se plantea la legislación social como instrumento para mejorar la vida de la población, con exclusión del funcionamiento más autónomo de la sociedad, que se considera fracasado, o perjudicial.

A juicio de estas posturas, la intervención se justifica aduciendo que sirve para materializar el concepto de justicia equitativa. De esta forma, era imprescindible que el Estado interviniera directamente para conseguir la tan ansiada igualdad real entre los individuos. Esta postura no llega a considerar alguna de las muchas de las paradojas de las políticas igualitarias, como que si se intenta lograr una igualdad material, ello exige desplegar un gran poder desde el Estado. Y dado que el acceso al mismo es mucho más desigual, conduce a una desigualdad mayor, no menor, que la que se produce en una sociedad libre.

De hecho, Abendroth llegó a afirmar que un programa social quisiera llevar a la práctica el Estado de Derecho democrático y social debía estar concebido teniendo como última meta la transformación global de la sociedad, por supuesto, sustituyendo la economía de mercado con una economía planificada.

Los liberales, por su parte, no se alejaban

tampoco de partir de la consideración económica como condicionante de la transformación social, pero en lugar de partir de una sociedad en escasez lo hacían desde la abundancia. De esta forma, el único papel del estado debía de ser determinar cómo utilizar esos recursos para que se lograra el bienestar general. Por tanto, el Estado tenía que acercarse a ese *bienestar* pero a través de la provisión de servicios, configurándose por tanto como un mero corrector de desequilibrios.

Ya en estos primeros estadios de desarrollo de la preocupación social, Von Stein abogaba por una monarquía social en la que la administración no sólo velase por los derechos de los ciudadanos, sino que les protegiese frente al apoderamiento de las masas obreras del poder estatal, ya que ello conduciría a una eliminación de la igualdad de derechos. Para ello se fundamentaba en que el Estado sólo podía intervenir para corregir desigualdades generadas por una situación de partida que era precisamente desigual.

Similar línea de pensamiento a la defendida por Forsthoff, que incluso iba más allá y contraponía el Estado de Derecho como defensor de la libertad al Estado social como defensor de la igualdad. Pero no son acaso conceptos complementarios. En este punto conviene siempre reflexionar acerca de si la libertad conduce a la igualdad o la igualdad a la libertad. Evidentemente ello te hace situarte, reduciendo significativamente la problemática de esta discusión, hacia un lado u otro de un eventual espectro ideológico, pero al final todos tendemos a consi-

derar que sea la igualdad la que conduzca a la libertad o la libertad a la igualdad, ambas son complementarias.

A pesar de este planteamiento, Forsthoff defendía un concepto que podemos ver hoy en la raíz de las políticas sociales cualquiera que sea su enfoque, que se resume en el concepto de procura existencial (*Daseinsvorsorge*), que definía como “todo lo que acontece del lado de la Administración para poner en el disfrute de prestaciones útiles a la generalidad o a un sector de las personas definido por características objetivas” (1958: 476). Ello se traduce, en definitiva, en que el Estado ha de llevar a cabo aquellas actuaciones que conducen a que los individuos logren aquello que por sí mismo no pueden llegar. De esta forma, el Estado era un reasignador de recursos. Pero no sin los ciudadanos; estos debían jugar un papel activo.

Al legislador le correspondía en este escenario un papel particular en tanto no estaba vinculado por este pretendido mandato, pero sí le correspondía determinar en qué medida iba a actuar. Y ello era así porque cualquier medida que se pudiera tomar desde el poder legislativo va a producirse con posterioridad a la generación del problema -en contra de lo que vemos hoy en la mayor parte de los legisladores, que han pasado a considerar la ley como elemento solucionador de los problemas. Por tanto nos encontrábamos con un coste tanto en términos de oportunidad como de tiempo como incluso, en ocasiones, monetario, el coste de llegar tarde y reactivamente. No pasa distinto cuando pensamos en la legis-

lación educativa, como veremos.

Dentro de esta visión una voz que se alzaba con fuerza entre los postulados de la libertad y de la igualdad era Friedrich A. Hayek, quien consideraba que no era posible la realización de ambas y que las tendencias igualitarias terminaban conduciendo finalmente al autoritarismo.

Coincidimos con ello, pero sólo si, efectivamente, pervertimos el concepto de igualdad y lo conducimos a igualitarismo, que no era seguramente su intención si bien sí ha sido el sentido al que tienden determinados planteamientos confundiendo igualdad con igualitarismo, y ese confuso término de igualdad con otro que en sí mismo no guarda ninguna remota coincidencia, que es el término de equidad.

De ahí la necesidad de que prestemos atención a estos conceptos que hoy parecen antagonistas en el debate educativo cuando deberían ser, en su caso, complementarios.

Un primer planteamiento *de extremos* tenía sentido en el momento en que surge no tanto el concepto sino en el que se constitucionaliza, una época en sí misma de polarizaciones, pero evoluciona según lo hace el propio contexto al que sirve. Si pensamos en el Estado social en su acepción más amplia- nos separamos por tanto de la estrecha visión que sólo se centra en el bienestar- ambas posturas buscaban lo mismo: el logro de una mejora en la población, difieren en el cómo, pero en cualquier caso con una utilización más eficiente de los recursos: con una función más igualitaria unos y con una función más equitativa otros.

Una diferencia que venía, sobre todo, y no sin razón, porque el enfoque marxista, que heredó la socialdemocracia posterior a la segunda guerra mundial, ignoraba la libertad de acción y, sobre todo, de decisión del individuo. Y de ese debate se siguen muchos otros, que están enzarzados.

Se debe reconocer la libertad plena de familias y empresas u organizaciones para atender la educación de los menores, pero no todos los intervencionismos tienen la misma medida. Una de las posibilidades de intervención pasa por el apoyo a aquellas familias que no pueden llegar por sí mismos, ya sea por un motivo coyuntural o estructural. Pero apoyar a una familia no exige sustituir su libertad de elección por una decisión administrativa.

Libertad y educación

El debate anterior es trasladable específicamente al ámbito educativo en tanto es una de las políticas sociales más importantes en cualquier sociedad y la que, directamente, influye no sólo en el desarrollo personal de un individuo sino en el desarrollo de esta misma sociedad.

Plantear la libertad y la igualdad como valores contrapuestos nos parece empobrecer no sólo la discusión, sino el debate educativo. Creemos que no son términos excluyentes, por cuanto, como hemos avanzado antes, no sólo uno conduce al otro sino que ambos son parte esencial de cualquier política pública que tenga como centro a un individuo.

Como señalábamos al comienzo, la libertad en el ámbito educativo implica, fundamentalmente, la capacidad de poder decidir qué tipo de educación se desea recibir y la posibilidad también de desarrollar distintos proyectos educativos.

Es importante en este punto destacar un aspecto al que ya nos hemos referido anteriormente, y es como la Constitución española de 1978 constitucionalizaba junto al derecho a la educación la libertad de enseñanza. Esta precisión, que a juicio de muchos pudiera parecer baladí, recoge en sí misma una intencionalidad clara por parte del constituyente: colocar en el mismo plano tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza, ambos con la naturaleza de derecho fundamental y abriendo, con igual categoría de importancia, el artículo 27 de nuestro texto constitucional.

No significa ello que sean exactamente iguales ya que el derecho a la educación hace referencia al aspecto prestacional del derecho, el directamente vinculado con la actividad que el art. 1.1 y el artículo 9.2 le otorga al poder público. En cambio, la libertad de enseñanza hace referencia a la faceta propia de la libertad.

Es fácil reparar en que se usan dos términos distintos que no significan lo mismo, lo que ha dado lugar a innumerables confusiones terminológicas estos años tal y como se hacía recientemente eco de ellos Vidal Prado, a cuyo respecto comentaba:

“El artículo 27 habla de libertad de enseñanza cuando se refiere a la elección de la misma en función de un ideario (por tanto debemos hablar más bien de libertad de educación) y de derecho a la educación, cuando invoca el derecho a recibir instrucción (es decir, debería haberse denominado derecho a la enseñanza o a la instrucción). Esta disquisición terminológica tiene su importancia, porque una parte de los conflictos que se han suscitado en estos cuarenta años encuentran su origen en las distintas concepciones y significados que se dan a estos términos y, sobre todo, en una pretendida mayor relevancia de un determinado concepto de educación (vinculado a su dimensión prestacional), por encima del concepto de enseñanza (relacionado con su dimensión de libertad). En mi opinión, este manejo conceptual no puede justificar un desequilibrio entre las distintas dimensiones de la educación y la enseñanza, que

deben encontrar siempre su justa ponderación, sin que una de las dimensiones se imponga necesariamente a las demás” (2018: 337).

Dos términos distintos pero también dos sentidos distintos, como también dejó claro el constituyente. No somos ajenos a que esto no era lo pretendido por una parte del arco parlamentario y de las posturas políticas de entonces, no muy diferentes a las actuales, pero sí queremos comenzar resaltando, una vez más, cómo fuimos capaces de llegar a un pacto que corre riesgo de romperse si no somos capaces de ser generosos en aceptar que somos una sociedad muy diversa que quiere también cosas distintas, pero todas ellas son compatibles y tienen su hueco en nuestra sociedad. Por qué optar por imponer modelos o excluir al que no lo ve de la misma forma que nosotros cuando podemos escoger convivir y enriquecer nuestras posturas. Precisamente esto es libertad de enseñanza o libertad educativa.

No podemos cambiar *motu proprio* el texto constitucional, pero sí defender en este caso la oportunidad que vieron los constituyentes en constitucionalizar ambos aspectos con igual importancia y la necesidad de mantener este camino marcado.

Defendemos esto no sólo por ser un planteamiento en el que creemos, o porque defendamos la libertad educativa como el primer principio educativo sin el que no tenía sentido todo lo demás. Lo hacemos también porque estamos convencidos de que sólo teniendo la posibilidad de ofrecer distintas alternativas podemos llevar a cabo un mo-

delo *completo* que satisfaga todas las necesidades y a todo tipo de ciudadanos.

Y añadimos más, sólo haciéndolo así llegaremos también a conseguir la igualdad por la vía de la equidad en el acceso ya que ofreciendo distintas alternativas y proyectos podemos ofrecer también distintas opciones a todos y cada uno de los más de ocho millones de alumnos que cada año acuden a nuestros centros educativos, y, sobre todo, ofrecérselo a los que, si no existiera ese auxilio público, no podrían llegar a tener esas oportunidades. ¿se consigue esto sólo con un modelo? La respuesta es naturalmente no.

Este último aspecto, en el que queremos detenernos, enlaza con el sentido de la prestación del estado que mencionábamos, y es ser un auxilio para que el ciudadano pueda llegar a todo punto al que no pueda acceder por sí mismo.

El sentido que tienen las prestaciones sociales, y, en general, las políticas públicas e incluso podríamos decir, cualquier acción estatal, es llegar dónde el individuo no es capaz de llegar. Si pensamos de una forma más global y nos alejamos un momento del tema que nos ocupa, es el sentido de cualquier acción estatal. Qué sentido si no tienen las acciones penales o las acciones civiles en defensa de un derecho. Hemos sido desposeídos de él y el estado interviene para reintegrarnos ya que no podemos ser nosotros los que ejerzamos alguna suerte de justicia individual porque ello nos llevaría a un desordenado y violento estado de naturaleza. Estos aspectos están perfectamente desarrollados por la filosofía políti-

ca, incluso en su vertiente económica, y son la base del pacto social que decidimos darnos y que se encuentra en la base de toda convivencia.

No es diferente el ámbito social y ahí la necesidad de esa ayuda por parte de los poderes públicos. Una ayuda que no ha de ser incondicional y tampoco absoluta, ya que en ese caso sí nos desposeería de nuestra libertad de elección y consecuentemente de nuestra libertad en su sentido quizás más genuino: la posibilidad de decidir.

Al trasladar esta circunstancia al ámbito educativo, y, como decía, en general al de las políticas sociales, hemos de tener en cuenta la riqueza y diversidad de nuestras modernas sociedades. No podemos pretender satisfacerlas todas porque sería imposible, o sería imposible hacerlo con una perspectiva pública, pero sí hemos de tender a ofrecer distintas alternativas y que sean los individuos los que decidan. Incluso asumir que alguna de esas alternativas en algún momento dejará de ser preferida porque los propios individuos han evolucionado y han dejado de escogerlas.

Esta capacidad de elegir exige algo tan básico y elemental que resulta extraño tener que recordarlo, pero que resulta necesario cuando observamos debates como los que ocurren cotidianamente en el ámbito educativo por el lado de la izquierda, sobre todo, y como hemos adelantado anteriormente: tener distintas opciones para elegir. Porque el que elige una única opción no elige, asume lo que hay. Una capacidad de elegir que tampoco implica necesariamente que siempre consigas lo que deseas, pero sí

te tiene que permitir la posibilidad de escogerlo.

Trasladado al ámbito educativo esto nos hace posicionarnos en contra de que exista un único tipo de centros o un único tipo de proyectos en los centros ya que eso imposibilita la elección y además deja en manos del proveedor de la prestación cualquier decisión sobre la misma. Pensemos en este punto si el proveedor del servicio educativo fuera un agente privado interesado en ofrecer el servicio de una misma manera para todo el mundo. Aún cuando la formación que ofreciese fuera de una extraordinaria calidad, no consideraríamos que estamos dejando en manos de una sola persona la capacidad para formar, e incluso para educar considerando el sentido que hoy nadie parece discutir sobre el derecho a la educación. Si esto nos parece tan poco defendible si ponemos como sujeto a un proveedor privado, por qué no opinamos igual si el proveedor es público.

No es nuestra intención poner en duda la capacidad del sector público de ofrecer una magnífica educación, igual que no ponemos en duda su capacidad de ofrecer una magnífica sanidad, como de hecho la ofrece, pero sí que deba ser el único prestador. Como comentábamos antes, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza tiene una doble vertiente de derecho de prestación y de derecho de libertad. Para que sea completo, por tanto, se ha de cumplir en sus dos vertientes, no se cumpliría si una de ellas estuviera monopolizada por un único prestador.

No es quizás el momento de teorizar sobre

los distintos modelos de prestación del derecho a la educación, poco hay que podamos aportar que no haya sido dicho ya y la literatura es abundante, pero sí es necesario defender la existencia y convivencia de distintos tipos de centros públicos, tanto los puramente públicos como los concertados, como los privados, al igual que defendemos, y nos detendremos in extenso más adelante, en que puedan existir incluso vías alternativas a los centros *tradicionales* para recibir formación.

¿Es posible la libertad educativa sin la igualdad?

La tradicional contraposición entre igualdad y libertad resulta habitualmente carente de sentido cuando pensamos que sin la una no es posible la otra, lo que sólo es comprensible para aquellos que parten de un genuino concepto de igualdad que no es confundido ni con equidad ni con extensiones mal entendidas de aquélla como el igualitarismo.

Entendemos la igualdad como el derecho o facultad a ser tratado de forma similar ante una misma circunstancia. Lo contrario, es una lesión a la libertad y a la propia esencia del individuo, o parafraseando a Gómez Dávila, “la libertad es el derecho a ser diferente; la igualdad es la prohibición de serlo”.

Hemos de partir, y ello no es diferente al pensar en políticas educativas, como es natural, en la singularidad propia de cada individuo. Una singularidad propia que exige prestar atención a las dos dimensiones de la igualdad porque, de no hacerlo, estamos haciendo paradójicamente lo contrario que pretendemos conseguir: discriminar igualando.

Esto, que pudiera ser una paradoja, tiene un gran sentido cuando pensamos en las dos facetas de la igualdad. Dos facetas que particularmente nuestra Constitución reconoce incluso en dos preceptos con distinta naturaleza, incluso en dos lugares distintos de la Constitución como es el artículo 14, en el Título I, como artículo que sirve de pórtico a los derechos y libertades fundamentales de la sección primera del Capítulo II y con el máximo grado de protección jurisdiccional

de nuestro Ordenamiento; y el artículo 9.2, en el Título Preliminar de la Constitución.

Realizar esta distinción es importante porque afecta a dos facetas distintas de la igualdad que requieren a su vez un tratamiento diferente. El artículo 14 hace referencia a la igualdad formal, un concepto que algunos pretenden elevar a categoría absoluta negando toda diferencia natural entre los ciudadanos. Diferencias que son propias de nuestra propia singularidad como hemos mencionado. El artículo 9.2 por su parte, al que nos referíamos al principio de este documento, hace referencia a otra faceta muy distinta de la igualdad, la igualdad formal.

La importancia de la diferencia estriba en que, unido a la igualdad como principio rector tal y como dispone el artículo 1.1 de nuestro Texto, nos encontramos con el reconocimiento, no discutido por otra parte, de una igualdad formal de todos los individuos por el mero hecho de serlo. Estaríamos hablando de una igualdad en el sentido abstracto y siendo deudores de una visión iusnaturalista en virtud de la cual todos los seres humanos por el hecho de serlo son formalmente iguales, igual que son naturalmente libres. Ambos aspectos fundamentales de la personalidad y que se encuentran en la base de la protección dispensada por cualquier estado de derecho en tanto dispone una igualdad de los ciudadanos en la ley y ante la ley.

Hablar de la igualdad de esta forma que acabamos de exponer implica, como hemos visto, partir del reconocimiento, al tiempo,

de una desigualdad natural dentro de la igualdad que es reconocida a todas las personas, lo que implica que si bien todos somos iguales ante la ley eso no implica que tengamos todos igual situación de partida, por lo tanto, si bien hemos de ser tratados igual hemos de serlo en base a dicha situación de partida, de lo contrario, estaríamos tendiendo a una desigualdad. Esta circunstancia no es diferente en el ámbito educativo.

La igualdad en el acceso a la educación implica, por tanto, que todos los individuos, con independencia de sus circunstancias particulares puedan acceder a una formación

BIBLIOGRAFÍA

General

- Campbell, D. E. (2006). What is Education Impact on Civic and Social Engagement? (25-126). En *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Organización de la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Desjardins, R. (2008). Researching the Links between Education and Well-being. *European Journal of Education*, 43(1), 23-35.
- Fenstein, L.; Sabates, R.; Anderson, T. M.; Sorhaindo, A. & Hammon, C. (2006). What are the Effects of Education on Health? (171-353). En *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Organización de la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Lawy, R. (2014). Education beyond socialisation: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Journal Discourse: Studies on Cultural Politics of Education*, 35(4), 599-610.
- Lochner, L. & Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports. *American Economic Review* 94(1), 155-189.
- Núñez, I. & Livanos, I. (2010). Higher education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59, 475-487.
- Riddle, S. (2014). Education is a public good, not a private commodity. *The Conversation*, 30 de septiembre. Disponible en: <https://theconversation.com/education-is-a-public-good-not-a-private-commodity-31408>.
- Sá, C.; Oliveira, C.; Cerejeira, J; Simões, M; Portela, M; Teixeira, P; Ferreira, P; Sousa, S & Sousa, S. (2014). Educação e Mercado de Trabalho em Portugal. NIMA - Documentos de Trabalho/Working Papers. <http://hdl.handle.net/1822/35444>
- Vander Ark, T. (2015). Education as a public good. *Getting Smart*, 14 de julio. Disponible en: <https://www.gettingsmart.com/2015/07/education-as-a-public-good/>.

Educación en casa (Homeschooling)

Belfield, C. R. (2009). Perspectives on Homeschooling (521-532). En Handbook of Research on School Choice. Routledge.

Calvert Education. (n.d.1). Top 5 Reasons Why Parents Homeschool Their Kids. Disponible en: <https://www.calverteducation.com/should-i-homeschool/top-5-reasons-parents-homeschool-kids>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

Calvert Education. (n.d.2). Homeschooling Pros and Cons. Disponible en: <https://www.calverteducation.com/should-i-homeschool/homeschooling-pros-and-cons>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

Castillo, L. A. (2017). Educación en el hogar en Chile. Informe de resultados de la Encuesta Nacional. Educación XXVI, 50, 7-27. Disponible en: <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.001>.

Coalition for Responsible Home Education. (2017). Reasons Parents Homeschool. Disponible en: <https://responsiblehomeschooling.org/homeschooling-101/reasons-parents-homeschool/>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

---. (n.d.) Current Homeschool Law. Disponible en: <https://responsiblehomeschooling.org/policy-issues/current-policy/>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

Departamento de Educación. (2019). Elec-

tive home education. Departmental guidance for parents. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/791528/EHE_guidance_for_parentsafterconsultationv2.2.pdf.

Family Education. (2019). Homeschooling Pros and Cons. Disponible en: <https://www.familyeducation.com/school/homeschooling-support/homeschooling-pros-cons>.

Foster, D. & Danechi, S. (2019). Home education in England. Documento informativo de la Cámara de los Comunes 5108. Disponible en: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn05108/>.

Greenwalt, K. (2019). Homeschooling in the United States. En Oxford Research Encyclopedia of Education. Disponible en: <https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-407>.

Grubb, D. (1998). Homeschooling: Who and Why? Institute of Education Science. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED427138.pdf>.

Gynther, P. (2012). Finland (157-173). En Balancing freedom, autonomy and accountability in education: Volume 2. Wolf Legal Publishers. Disponible en: <https://edpolicy.education.jhu.edu/wp-content/uploads/2019/05/profiles-Finland-2.9.pdf>.

Hamlin, D. (2019). Do Homeschooled Students Lack Opportunities to Acquire Cultural Capital? Evidence from a Nationally Representative Survey of American Households. *Peabody Journal of Education*, 94, 312-327.

HSLDA, Home School Legal Defense Association. (2017). The Beginning of a Movement: Homeschooling in Chile. Disponible en: <https://hsllda.org/content/hs/international/Chile/201711010-the-beginning-of-a-movement-homeschooling-in-chile.asp>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

---. (n.d.1). Our mission. Disponible en: <https://hsllda.org/content/about/mission.asp>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

---. (n.d.2). Finland. Disponible en: <https://hsllda.org/content/hs/international/Finland/default.asp>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

---. (n.d.3). Chile. Disponible en: <https://hsllda.org/content/hs/international/Chile/200307010.asp>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

---. (n.d.4). South Africa. Disponible en: <https://hsllda.org/content/hs/international/SouthAfrica/default.asp>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

Institute of Education Sciences. (2019). «Homeschooling in the United States: Results from the 2012 and 2016 Parent and

Family Involvement Survey (PFI-NHES: 2012 and 2016)». Disponible en: <https://nces.ed.gov/pubs2020/2020001.pdf>. [Consultado el 26 de enero de 2021].

Lees, H. E. & Nicholson F. (2017). Home Education in the United Kingdom (303-328). En *The Wiley Handbook of Home Education*. John Wiley & Sons.

Lyman, I. (1998). Homeschooling. Back to the Future?. *CATO Policy Analysis*, 294. Disponible en: <https://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa-294.pdf>.

McFall, K. (2020). Why American Parents Choose Homeschooling. *Filoteknos* 10, 455-469.

Murphy, J.; Gaither, M. & Gleim, C. E. (2017). The Calculus of Departure: Parent Motivations for Homeschooling (86-120). En *The Wiley Handbook of Home Education*. John Wiley & Sons.

Ray, B. D. (2017). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice*, 11(4), 604-621.

Shipman, A. (2019). Number of home-schooled children doubles in four years, Children's Commissioner warns. *The Telegraph*, 4 de febrero de 2019. Disponible en: <https://www.telegraph.co.uk/education/2019/02/04/number-home-schooled-children-doubles-four-years-childrens-commissioner/>.

Snyder, M. (2013). An Evaluative Study of the Academic Achievement of Home-schooled Students Versus Traditionally Schooled Students Attending a Catholic University. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16(2), 288-308.

Smith, M. 2019. «South Africa». Disponible en: <https://edpolicy.education.jhu.edu/wp-content/uploads/2019/11/profile-SouthAfrica-r2.pdf>. [Consultado el 24 de marzo de 2020].

Alternativas institucionalizadas a las escuelas públicas

Chingos, M. M. & Monarrez, T. E. (2020). Does School Choice Make Segregation Better or Worse?. Hoover Institution. https://www.hoover.org/sites/default/files/research/docs/chingosmonarrez_webreadypdf.pdf.

Departamento de Educación. (2019). Schools, pupils and their characteristics. January 2019. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/812539/Schools_Pupils_and_their_Characteristics_2019_Main_Text.pdf. [Consultado el 27 de abril de 2020].

---. (2019). Eighty-thousand more children in good or outstanding sponsored academies. Disponible en: <https://www.gov.uk/government/news/eighty-thousand-more-children-in-good-or-outstanding-sponsored-academies>. [Consultado el 27 de abril de 2020].

Global Education & Skills Forum. (2017). «Low-cost private schools in the developing world are a bad thing - yes or no?». Disponible en: <https://www.educationandskillsforum.org/fr/news-blogs/low-cost-private-schools-in-the-developing-world-are-a-bad-thing-yes-or-no>.

Gobierno de Reino Unido. (n.d.). «Academies». Types of school. Disponible en: <https://www.gov.uk/types-of-school/academies>. [Consultado el 27 de abril de 2020].

---. (n.d.). «Free schools». Types of school. Disponible en: <https://www.gov.uk/types-of-school/free-schools>. [Consultado el 27 de abril de 2020].

Gregório, I. (2018). Liberty in Education: an application of Hayek and Humboldt's perspectives. *Cosmos+Taxis*, 6,1+2, 30-41.

Hill, P. T., & Jochim, A. E. (2009). Political Perspectives on School Choice (3-17). En *Handbook of Research on School Choice*. Routledge.

Magnet Schools of America. (n.d.). What are Magnet Schools? Disponible en: <https://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools#1499667889100-039b81ce-813c>. [Consultado el 25 de abril de 2020].

McCluskey, N. (2019). Segregation and the School Choice Movement. Cato Institute. <https://www.cato.org/commentary/segregation-school-choice-movement>.

Mcloughlin, C. (2013). Low-cost private schools: evidence, approaches and emerging issues. University of Birmingham. Disponible en: https://www.enterprise-development.org/wp-content/uploads/Low-cost_private_schools.pdf.

National Alliance for Public Charter Schools. (n.d.). About Charter Schools. Disponible en: <https://www.publiccharters.org/about-charter-schools>. [Consultado el

25 de abril de 2020].

National Charter School Research Center. (n.d.). What is a Charter School? Disponible en: <https://charterschoolcenter.ed.gov/what-charter-school>. [Consultado el 25 de abril de 2020].

Philips, S.; Raham H. & Wagner, K. (2004). School Choice: policies and effects. An international literature review. Society for the Advancement of Excellence in Education.

Politics UK. (n.d.). Academies. Disponible en: <https://www.politics.co.uk/reference/academies>. [Consultado el 27 de abril de 2020].

Gobierno de Suecia. (2019). Education in Sweden. Disponible en: <https://sweden.se/society/education-in-sweden/#>. [Modificado por última vez en diciembre de 2019].

Ringarp, J. & Rothland M. (2010). Is the Grass Always Greener? The Effect of the PISA Results on Education Debates in Sweden and Germany. *European Education Research Journal*, 9(3), 422-430.

Sahlgren, G. H. (2015). Regulation and funding of independent schools. Lessons from Sweden. Instituto Fraser. Disponible en: <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/regulation-and-funding-of-independent-schools-lessons-from-sweden.pdf>.

---. (2010). Schooling for Money: Swedish Education Reform and the Role

of the Profit Motive. Institute for Economic Affairs. Disponible en: https://www.iea.org.uk/sites/default/files/publications/files/Schooling%20for%20money%20-%20web%20version_0.pdf.

Sanandaji, T. (2014). «Sweden Has an Education Crisis, But It Wasn't Caused by School Choice». *National Review*. 21 de julio de 2014. Disponible en: <https://www.nationalreview.com/the-agenda/sweden-has-education-crisis-it-wasnt-caused-school-choice-tino-sanandaji/>.

Swanson, E. (2017). Can we have it all? A review of the impacts of school choice on racial integration. *Journal of School Choice*, 11(4), 507-526.

Vander Ark, T. (2018). Low-Cost Schools Are Transforming Africa. *Forbes*. 6 de agosto de 2018. Disponible en: <https://www.forbes.com/sites/tomvanderark/2018/08/06/low-cost-schools-are-transforming-africa/>.

Walberg, H. J. (2007). School choice: the findings. Cato Institute.

Waldrip, D. (n.d.). A Brief History of Magnet Schools. Magnet Schools of America. Disponible en: <https://magnet.edu/brief-history-of-magnets>. [Consultado el 25 de abril de 2020].

Zuilkowski, S.; Piper, B.; Ong'ele S. & One-mus K. (2017). Parents, quality, and school choice: why parents in Nairobi choose low-cost private schools over public schools in Kenya's free primary education era. Oxford

Review of Education, 44(2),. 258-274. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2017.1391084>.

Mecanismos alternativos de financiación

Ed Choice. (2019). Fast Facts on School Choice. Disponible en: <http://www.local.edchoice.milesherndon.com/our-resources/fast-facts> [Modificado por última vez en mayo de 2019].

---. (n.d.). Milton Friedman on Vouchers. Disponible en: <https://www.edchoice.org/who-we-are/our-founders/the-friedmans-on-school-choice/article/milton-friedman-on-vouchers/> [Consultado el 15 de mayo de 2020].

Federal Student Aid. (n.d.1). Loans. Disponible en: <https://studentaid.gov/understand-aid/types/loans> [Consultado el 15 de mayo de 2020].

Federal Student Aid. (n.d.2). Federal Versus Private Loans. Disponible en: <https://studentaid.gov/understand-aid/types/loans/federal-vs-private> [Consultado el 15 de mayo de 2020].

Friedman, M. (2012). Capitalismo y libertad. Síntesis.

Friedman, M. & Friedman R. (2008). Libertad de elegir. Gota a gota.

Sobre España

Arranque Hontangas, N. (2013). Manuel José Quintana y la Instrucción Pública. Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/29404318.pdf>

Correas Sosa, I. (2006). Reflexiones en torno al estado social: aproximación al contenido, fines y valoración crítica de la vigencia del concepto. *Corts: Anuario de derecho parlamentario*, 17, 333-370.

España. Decreto de organización de la Inspección de Educación, de 2 de diciembre de 1932, núm. 342, 1684-1689. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1932/342/A01684-01689.pdf>

---. Decreto sobre enseñanza, de 21 de octubre de 1868, que establece que todos los españoles quedan autorizados para fundar establecimientos de enseñanza, 15-17. Disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1868/296/A00015-00017.pdf>

Forsthoff, E. (1958). *Tratado de Derecho Administrativo*. IEEPP.

González López, V. (2018). *La educación en casa como mercado educativo. Estudio comparado de modelos de intervención en la Unión Europea*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.

Parody Navarro, J.A. (2011). *Sobre la práctica del "Homeschooling" en España y la ju-*

risprudencia europea. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 17, 299-320.

Pérez Galán, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de educación*, 217-332. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?-cod=852>.

Quintana, M.J. (1897). *Obras Completas del Excelentísimo Manuel José Quintana (Vol. 3)*. F. González Rojas.

Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 31(1), 34-69.

Tiana Ferrer, A. (2018). La educación en la Segunda República (259-280). En *Dos Repúblicas en España*. Editorial Pablo Iglesias.

Valero Estarellas, M.J. (2012). Homeschooling en España. Una reflexión acerca del artículo 27.3 de la Constitución y del Derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 28.

Vidal Prado, C. (2018). Descentralización y derechos educativos, 40 años después (1900-1999). En *La Constitución Española 1978-2018*. Lefebvre.