



Universidad  
Rey Juan Carlos

TESIS DOCTORAL

***El sistema educativo español: un enfoque  
austriaco***

**Autor:**

***Carlos Arenas Laorga***

**Directores:**

***Dr. D. Jesús Huerta de Soto Ballester***

***Dr. D. Juan Ramón Rallo Julián***

**Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales**

**Escuela Internacional de Doctorado**

**2016**





# Universidad Rey Juan Carlos

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Departamento de Economía Aplicada I e Historia e Instituciones Económicas y Filosofía Moral

## El sistema educativo español: un enfoque austriaco

TESIS DOCTORAL

### **Directores:**

Dr. D. Jesús Huerta de Soto Ballester

Dr. D. Juan Ramón Rallo Julián

### **Doctorando:**

D. Carlos Arenas Laorga

**2016**



**D. JESÚS HUERTA DE SOTO BALLESTER**, con DNI 2.194.025, Catedrático de Economía Aplicada de la Facultad de CC. Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos, como director de la tesis doctoral “El sistema educativo español: un enfoque austriaco”, realizada por el doctorando, Carlos Arenas Laorga con DNI 53661096-A,

**CERTIFICA** que dicha tesis doctoral ha sido realizada bajo su dirección, e

**INFORMA** que la tesis doctoral adjunta constituye un trabajo original de investigación, llevado a cabo con el máximo rigor científico. El Doctorando, Carlos Arenas Laorga, ha desarrollado un intenso y productivo trabajo de investigación, análisis y estudio del que ha surgido como resultado la presente Tesis sobre *“El sistema educativo español: un enfoque austriaco”*.

La presente tesis muestra un amplio análisis del sistema educativo español y la intervención estatal sobre el mismo, a nivel histórico y hasta llegar a unas propuestas actuales. Para el desarrollo de esta tesis se han tratado temas de mucha actualidad y controversia política como es la de la educación obligatoria. El planteamiento del doctorando consiste en focalizar los problemas de que adolece nuestro sistema de escolarización y tratar de ver, a través de las aportaciones de la Escuela Austriaca de economía, diferentes alternativas. Para ello se ha tenido que emprender un análisis de no pequeña amplitud al tratar temas de historia, derecho, financiación económica, modelos educativos alternativos, comparativas con modelos extranjeros y antropología de la educación. La tesis explica el porqué de algunos de los conocidos problemas de nuestro sistema educativo y plantea el unas recomendaciones basadas, tanto en los datos recogidos de los estudios internacionales como PISA, como en las aportaciones previas de autores como West, Rothbard o Hayek. Dentro del planteamiento de propuestas se hace mención a una posible liberalización del sistema de educación obligatoria y se plantean algunas propuestas para su reforma y financiación por parte de los agentes particulares.

Considero que esta tesis proporciona una visión interesante del modelo de enseñanza español y que el trabajo de investigación realizado es de sumo interés para entender de modo más completo las fallas de nuestro sistema educativo. Además, las alternativas que se plantean pueden suponer un importante avance en los estudios de economía de la educación.

Por todo lo anterior, confiero mi respaldo y apruebo la defensa de esta Tesis, convencido de su calidad, conforme con el resultado, y seguro de que será justamente valorada por los que lleguen a conocerla.

A la vista de lo anterior,

**AUTORIZA** a que se proceda a la defensa pública de la tesis doctoral adjunta.

Y para que conste y surta los efectos oportunos ante quien corresponda, firma la presente en Madrid, a 1 de mayo de 2016

Fdo.: Dr. Jesús Huerta de Soto

El codirector de la tesis D. Juan Ramón Rallo, se adhiere y respalda en su totalidad las anteriores consideraciones. Madrid, 1 de mayo de 2016

Fdo.: Dr. Juan Ramón Rallo

*“El precio de la educación solo se paga una vez. El precio de la ignorancia se paga toda la vida”*

**Anónimo**

*“Confiar la instrucción pública al Estado constituye una perversa maquinación tendiente a moldear la mente humana, de tal manera que no exista la menor diferencia de un individuo a otro; el molde a tal efecto utilizado es el más grato al régimen político imperante, ya se trate de una monarquía, una teocracia, una aristocracia, o bien a la opinión pública del momento; en la medida que tal cometido se realiza con acierto y eficacia, queda instalado un despotismo sobre la inteligencia de los hombres que más tarde, por natural evolución, somete a su imperio el cuerpo mismo de la gente”*

**John Stuart Mill (Sobre la libertad)**





## **Agradecimientos**

Quiero agradecer esta tesis a mis directores, el profesor Jesús Huerta de Soto y el Dr. Juan Ramón Rallo, por su paciencia, además de por su constante investigación y continuas contribuciones a la ciencia económica.

Me gustaría valorar también la ayuda de Pedro Larios y de Gonzalo Romero por sus inestimables sugerencias, indicaciones metodológicas y orientación en numerosos temas.

Al Dr. Pablo de Andrés Alonso y el Dr. Valentín Azofra por acompañarme en el inicio de la tarea investigadora.

He de destacar también el apoyo incondicional de algunas personas del IESE Business School que me han alentado en todo momento en estos años de trabajo y que, sin su ayuda, no habría podido realizarlo.

Asimismo quiero reconocer a las personas del Centro Universitario Villanueva que me han facilitado la labor de investigación.

Y, finalmente, a mis hermanos Enrique y Nacho, y a toda mi familia por su apoyo. Especialmente a dos personas a las que admiro: mi padre Enrique y mi madre Clara que, gracias a su ejemplo, han conseguido que pueda llevar a cabo tantos proyectos.



# Índice

Introducción.....	23
1. Historia de la educación.....	33
1.1 La intervención de los poderes públicos en la educación de la Grecia antigua .....	38
1.2 Roma .....	40
1.3 La Edad Media.....	42
1.4 La Reforma protestante .....	44
1.5 La educación en el siglo XVIII .....	48
1.6 El siglo XIX .....	51
1.7 Siglo XX.....	54
1.8 La educación en España hoy .....	59
1.9 Conclusión.....	72
2. Consideraciones jurídicas .....	73
2.1 El artículo 27 de la Constitución Española de 27 de diciembre de 1978.....	73
2.2 Libertad de enseñanza .....	82
2.3 La educación concertada .....	88
2.4 La posible vulneración del principio y derecho fundamental a la igualdad por parte de los centros privados concertados que ofertan una educación diferenciada .....	95
2.5 Conclusión.....	103
3. Fracaso escolar en España .....	105
3.1 Fracaso escolar según los afectados: causas .....	106

3.2	Fracaso escolar y tipo de centro .....	117
3.3	Fracaso escolar: variables cualitativas .....	140
3.4	Conclusión .....	151
4.	Financiación de la educación .....	153
4.1	Algunas causas del sobre-coste de la educación .....	157
4.2	Pública y concertada .....	169
4.3	El ahorro del estado .....	182
4.4	Conclusión .....	199
5.	Variables comparables .....	201
5.1	Los motivos de elección de la escuela .....	201
5.2	La autonomía de los centros .....	217
5.3	La autonomía en gráficos .....	219
5.4	Profesorado. Equipos directivos y liderazgo .....	239
5.5	Gasto público .....	244
5.6	Conclusión .....	249
6.	Argumentos de la educación pública .....	251
6.1	La protección del estado es necesaria: el estado protege .....	251
6.2	Otros argumentos: externalidades, igualdad de oportunidades y financiación .....	264
6.3	Conclusión .....	275
7.	Otros modelos de enseñanza .....	277
7.1	El sistema de vouchers o cheques escolares .....	277
7.2	El homeschooling .....	289

7.3 Conclusión.....	307
8. Un sistema alternativo: el modelo austriaco.....	309
8.1 El sistema de educación.....	310
8.2 Establecimiento de colegios .....	312
8.3 Conversión de los colegios actuales .....	316
8.4 Pago y ayudas: cuantía y requisitos .....	318
8.5 Incentivos a la educación.....	328
8.6 Profesores .....	330
8.7 Movilidad de alumnos: igualdad de oportunidades .....	331
8.8 Conclusión.....	333
9. Conclusiones .....	335
Anexos.....	341
Anexo 1. Sentencia sobre homeschooling.....	341
Anexo 2. Argumentos de la educación privada .....	363
Anexo 3. Por qué las escuelas no educan .....	365
Anexo 4. Ranking de Telegraph .....	374
Bibliografía .....	381
Índice de autores .....	393
Índice de materias.....	403



# Índice de gráficos

Gráfico 3.1. Causas del fracaso escolar según alumnos. ....	107
Gráfico 3.2. Influencia del origen y el contexto social en el fracaso escolar.....	109
Gráfico 3.3. Fracaso escolar e inmigración.....	110
Gráfico 3.4. Los alumnos con problemas de aprendizaje molestan en clase y no dejan estudiar. ....	111
Gráfico 3.5. Los alumnos que tienen problemas de aprendizaje pueden destacar en otros campos como el deporte o la música. ....	114
Gráfico 3.6. Los alumnos con dificultades pueden tener éxito en campos como la música o el deporte.....	115
Gráfico 3.7. Correlación entre resultados en lectura y enseñanza pública.....	130
Gráfico 3.8. Correlación entre enseñanza pública y nivel de ciencias.....	131
Gráfico 3.9. Abandono educativo temprano en España y la UE-27 (2010). ....	133
Gráfico 3.10. Educación por tipo de centro.....	134
Gráfico 3.11. Educación por tipo de centro.....	135
Gráfico 3.12. Fracaso escolar y centros públicos.....	136

Gráfico 3.13. Educación pública y tasa de paro por comunidades autónomas. ....	137
Gráfico 3.14. Relación entre alumnado que no termina la ESO y enseñanza pública. ....	138
Gráfico 3.15. Porcentaje de alumnos de bachillerato que promocionan curso.....	140
Gráfico 4.1. Gasto público en instituciones educativas como porcentaje. ....	157
Gráfico 4.2. Ratio Alumnos-profesor en Educación Secundaria en instituciones públicas (2011).....	160
Gráfico 4.3. Retribución anual del profesorado (2011) en instituciones públicas. ....	161
Gráfico 4.4. Gasto público en educación como porcentaje del PIB en la Unión Europea.....	167
Gráfico 4.5. Resultados en lectura y ciencias en función de la titularidad de los centros en las CCAA.....	170
Gráfico 5.1. La escuela está cerca de casa. ....	203
Gráfico 5.2. Los costes son bajos (libros, matrícula...). ....	205
Gráfico 5.3. Los estudiantes de la escuela son de alto nivel. ....	206
Gráfico 5.4. La escuela tiene buena reputación. ....	207
Gráfico 5.5. La escuela tiene ayuda financiera para las familias, como por ejemplo un préstamo de la escuela, beca o subvención. ....	209
Gráfico 5.6. El ambiente escolar es seguro.....	210
Gráfico 5.7. Adherencia de la escuela a una religión o filosofía.....	212



Gráfico 5.8. La escuela tiene un enfoque pedagógico determinado.....	213
Gráfico 5.9. Otros miembros de la familia acuden a la misma escuela.....	214
Gráfico 5.10. La escuela ofrece cursos particulares. ....	215
Gráfico 5.11. La escuela tiene una atmósfera y agradable.....	217
Gráfico 5.12. Autonomía sobre recursos y tasa de empleo. ....	220
Gráfico 5.13. Autonomía sobre recursos y resultados en matemáticas. ....	221
Gráfico 5.14. Autonomía sobre recursos y resultados en lectura. ....	222
Gráfico 5.15. Autonomía sobre recursos y resultados en ciencias.....	223
Gráfico 5.16. Autonomía sobre recursos y resultados en PISA. ....	224
Gráfico 5.17. Autonomía sobre currículum y tasa de empleo.....	225
Gráfico 5.18. Autonomía sobre currículum y resultados en matemáticas.....	226
Gráfico 5.19. Autonomía sobre currículum y resultados en lectura. ....	227
Gráfico 5.20. Autonomía sobre currículum y resultados en ciencias.....	228
Gráfico 5.21. Autonomía sobre currículum y resultados en PISA.....	229
Gráfico 5.22. Autonomía y tasa de empleo. ....	230
Gráfico 5.23. Autonomía y resultados en matemáticas. ....	230
Gráfico 5.24. Autonomía y resultados en lectura.....	231
Gráfico 5.25. Autonomía y resultados en ciencias. ....	232

Gráfico 5.26. Autonomía y resultados en PISA. ....	232
Gráfico 5.27. Relación entre la autonomía de los centros y rendimiento.....	234
Gráfico 5.28. Índice de responsabilidad de los centros sobre el currículo y la evaluación (PISA 2012).....	236
Gráfico 5.29. Índice de responsabilidad de los centros sobre los recursos educativos (PISA 2012). ....	236
Gráfico 5.30. Porcentaje del alumnado cuyos centros publican los resultados educativos .	237
Gráfico 5.31. Fases de la formación del profesorado de primaria en Finlandia.....	240
Gráfico 5.32. Programas de desarrollo de liderazgo. ....	243
Gráfico 5.33. Relación entre gasto por estudiante y rendimiento. ....	246
Gráfico 5.34. Relación entre el gasto por estudiante y la evolución del rendimiento.....	247
Gráfico 5.35. Gasto por estudiante y resultados en matemáticas. ....	248
Gráfico 7.1. Porcentaje de padres satisfechos con diversos aspectos del trabajo escolar de sus hijos (2009). ....	279
Gráfico 7.2. Porcentaje de profesores satisfechos con diversos aspectos del trabajo escolar (2009).....	280
Gráfico 7.3. Diferencia entre el perfil socioeconómico de los centros públicos y privados..	282
Gráfico 7.4. La diferencia entre el perfil socioeconómico de los centros públicos. ....	283

Gráfico 7.5. Origen de las familias de escuela en casa. ....	293
Gráfico 7.6. Estudios de la unidad familiar de los homeschoolers.....	294
Gráfico 7.7. Estudios de las mujeres homeschoolers y sus homólogas de la sociedad española.....	295
Gráfico 7.8. Régimen laboral en el colectivo homeschooler. ....	296
Gráfico 7.9. Ingresos mensuales (individuales) de las familias homeschoolers.....	297
Gráfico 7.10. Ingresos mensuales de las familias homeschoolers (unidad familiar).....	298
Gráfico 7.11. Estado civil de madres y padres homeschoolers. ....	299
Gráfico 7.12. Media de hijos por familia.....	300
Gráfico 7.13. Motivos de desescolarización. ....	301
Gráfico 7.14. Postura de los padres ante la legalización del homeschooling.....	302
Gráfico 7.15. Aspectos más gravosos del homeschooling.....	303
Gráfico 7.16. Ideología de padres y madres homeschoolers. ....	304
Gráfico 7.17. Importancia de la religión en las familias homeschoolers.....	305
Gráfico 7.18. La experiencia escolar de los progenitores.....	306
Gráfico 8.1. Coste anual por alumno. ....	319
Gráfico 8.2. Becas sobre total de la matrícula.....	320



# Índice de tablas

Tabla 1.1. Early leavers from education and training, 1992-1999.....	65
Tabla 1.2. Early leavers from education and training. 2000-2007. ....	67
Tabla 1.3. Early leavers from education and training. 2008-2014. ....	69
Tabla 3.1. Tipos de conocimiento. ....	112
Tabla 3.2. OECD PISA 2012 Data File - Interactive Selection .....	118
Tabla 3.3. Escolarización por tipo de centro y resultados en PISA.....	125
Tabla 3.4. Escolarización por tipo de centro y resultados en PISA.....	128
Tabla 3.5. Fracaso escolar por comunidades autónomas. ....	132
Tabla 3.6. Indicadores de fracaso escolar según la ocupación de los padres. ....	141
Tabla 3.7. Nivel de estudios de los padres de los alumnos que abandonan ESO sin finalizar. .....	143
Tabla 3.8. Ciclo en que se abandona por clase social agrupada.....	144
Tabla 3.9. Ciclo en que se abandona en función de los estudios de los padres.....	145
Tabla 3.10. Motivo del abandono según sexo, estudios de los padres y titularidad del centro. .....	147
Tabla 3.11. Causas del fracaso según los directores.....	150
Tabla 4.1. Ratio Alumnos-profesor por nivel educativo (2011).....	159
Tabla 4.2. Gasto público en educación como porcentaje del PIB en la Unión Europea.....	163
Tabla 4.3. Gasto público en educación y su relación con el PIB (España). ....	165

Tabla 4.4. Gasto por alumno en 2010 de la educación pública.....	168
Tabla 4.5. Relación de conceptos con tipo de enseñanza. ....	169
Tabla 4.6. Porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos y privados y resultados en matemáticas. Países de la OCDE y regiones españolas. ....	172
Tabla 4.7. Resultados en lectura y ciencias en función de la titularidad de los centros de las CCAA.....	174
Tabla 4.8. Diferencias en los resultados en matemáticas según la titularidad de los centros (público menos privado), descontando el ESCS.....	176
Tabla 4.9. Comparación de costes de la escuela pública y concertada y ahorro posible. ....	179
Tabla 4.10. Evolución resultados PISA en OCDE: lectura.....	187
Tabla 4.11. Evolución resultados PISA en OCDE: matemáticas. ....	191
Tabla 4.12. Evolución resultados PISA en OCDE: ciencias. ....	195
Tabla 5.1. Percepción de la escuela pública y privada.....	202
Tabla 5.2. Niveles de toma de decisión en la política escolar. Porcentaje de decisiones relacionadas con la educación secundaria del sector público tomadas en cada nivel de gobierno, 2003.....	238
Tabla 6.1. Evolución de la escolarización (1797-1855).....	274
Tabla 7.1. Sistemas de vouchers.....	286
Tabla 8.1. Infraestructuras de centros privados y públicos .....	314
Tabla 8.2. Datos generales para el cálculo del gasto educativo en España (2012). ....	321
Tabla 8.3. Años necesarios de cotización. ....	324

# Introducción

## El enfoque austriaco

El objetivo de esta tesis es el análisis del papel del estado en el sistema de enseñanza español desde la perspectiva austriaca. Pero para poder llevar a cabo esta investigación es necesario conocer cuál es el enfoque austriaco. Incluso habría que plantearse, ¿qué es La Escuela Austríaca?

En respuesta a esta pregunta inicial y fundamental podemos decir que la Escuela Austríaca es una escuela humanista, que desarrolla sus aportaciones partiendo del ser humano, es decir, de cómo somos cada uno de nosotros. Esta escuela no basa su pensamiento en modelos estereotipados de hombres y mujeres robotizados, en el “*homo œconomicus*” perfectamente racional y maximizador del beneficio. Este es un modelo típico en el estudio de las distintas escuelas neoclásicas, pero no de la austriaca. Para poder entender de modo más completo el enfoque de este trabajo, resulta interesante efectuar una aproximación para entender algunos de los fundamentos del enfoque y metodología de esta escuela de pensamiento.

En la Escuela Austríaca el protagonista es el ser humano y su faceta empresarial; el ser humano dotado de innata capacidad creativa, que busca los fines que valora, que consigue los medios que le aportan utilidad. Estos economistas<sup>1</sup> conciben la sociedad como un orden espontáneo, como un proceso competitivo que nunca se encuentra en equilibrio y que no puede ser diseñado ni centralizado por nadie. El concepto clave en la economía es la misma acción humana, entendida esta como proceso dinámico. Es decir, el ser humano actúa

---

<sup>1</sup> Los economistas de la Escuela Austríaca son de muy diversa procedencia geográfica y temporal. De hecho, el origen de la Escuela Austríaca se remonta a los pensadores de la Escuela de Salamanca española de los siglos XVI y XVII. Por este motivo, algunos economistas la han denominado como Escuela Española, nombre que realmente corresponde a esta escuela atendiendo a sus orígenes.

persiguiendo sus fines. De este modo se puede decir que el protagonista de los procesos sociales es el empresario creativo. Por tanto, al actuar, los seres humanos podemos errar, podemos equivocarnos en la selección de los medios que pensábamos más adecuados para la consecución de los objetivos empresariales. No estamos entonces en un mundo modelizado de concepción estática. Al contrario, el mundo está en continuo cambio. Los conocimientos generados por el ser humano están dispersos y cambian con cada nueva creación y descubrimiento. Toda esta información que se va concibiendo continuamente en todas las mentes creativas genera una tendencia coordinadora hacia un equilibrio que nunca se dará. Además, es un proceso que genera la competencia, entendida esta en su concepción etimológica<sup>2</sup>.

El humanismo, la función empresarial, la concepción dinámica del mercado y el liberalismo son las notas diferenciadoras de esta corriente económica. Los austriacos centran su investigación en el análisis de los procesos dinámicos de cooperación social que caracterizan al mercado, dando especial relieve al papel protagonista de la función empresarial y a las diferentes instituciones jurídicas y morales que hacen posible la vida en sociedad.

Para esta escuela de economía los razonamientos son apriorístico-deductivos. Esto quiere decir, por ejemplo, que no se pueden contrastar teorías con la historia. La historia puede ayudar a comprender la realidad, pero esta debe ser interpretada con anterioridad en base a una teoría previa.

Los conceptos de la ciencia económica son subjetivos: los fines son personales, así como los medios para alcanzarlos, su valor y su utilidad. Cada persona valora de modo subjetivo y relativo. Es decir, no depende sólo del sujeto, sino del momento temporal. Así, los costes, el valor, los fines, etc. son subjetivos también. Este hecho hace que se impida la predicción, pues es el mismo ser humano el que actúa y no podemos prever el conocimiento que será creado ni la información que el mismo generará o cómo se transmitirá.

---

<sup>2</sup> Más adelante analizaremos este concepto de competencia concretado en el sector de la enseñanza.



En contraste con otras escuelas de pensamiento económico, que consideran un mercado en perfecto equilibrio, la Escuela Austríaca considera al mismo como un proceso dinámico, que estará en constante búsqueda del equilibrio, pero sin llegar nunca a alcanzarlo. No se obtendrán óptimos Pareto eficientes o se estudiarán modelos estáticos de competencia perfecta. Por el contrario, la Escuela Austríaca estudiará los procesos de creación y transmisión del conocimiento empresarial generado por millares de personas que llevará a una coordinación y a la posibilidad de la generación de la vida en sociedad. La Escuela Austríaca se opone, por tanto, a toda agresión a la función empresarial. Con más motivo si esta agresión se organiza de modo institucional por parte de un órgano director.

Entre las principales aportaciones de la Escuela Austríaca, destaca la demostración científica de la imposibilidad de organizar la sociedad en base a mandatos y reglamentos coactivos. Otro aporte muy significativo es la teoría del capital, del dinero y de los ciclos económicos, desarrollada por el profesor Huerta de Soto.

En esta breve introducción queremos centrarnos en otra aportación que resulta clave para el desarrollo de este trabajo y sin la cual no se entiende su trasfondo plenamente: la función empresarial.

La función empresarial, en sentido amplio coincide con la acción humana misma. Por este motivo, no sólo es clave este concepto para entender de modo global el pensamiento de la Escuela Austríaca, sino de modo particular para comprender el enfoque de este trabajo. Al coincidir en sentido amplio la acción humana con la función empresarial, podríamos decir que ejerce esta función cualquier persona que actúa para alcanzar sus fines. Incluso la propia Real Academia Española incluye el término "acción" como acepción dentro de la voz "empresa". Siguiendo el sentido etimológico de la palabra empresa, la función empresarial podemos decir que consiste, de modo más preciso, en descubrir las oportunidades que permiten alcanzar un fin; de darse cuenta de las opciones de ganancia que surgen alrededor y actuar en consecuencia para aprovecharlas.

Este aprovecharse de las oportunidades de ganancia que surgen hace que se genere una información que antes no existía. Por ejemplo, si un actor percibe que un recurso que se

desaprovecha en un lugar es valorado en otro, acaba de descubrir un conocimiento que previamente no existía. Este conocimiento es subjetivo, tácito. Se encuentra disperso en todos los seres humanos que constantemente están creando nuevos fines y medios. Este conocimiento creado se transmite cuando, en nuestro ejemplo, el actor empieza a vender esta mercancía en aquel lugar en donde es valorada. En un principio, los habitantes de aquel lugar pensaban que no podían culminar sus fines por la falta de ese recurso, mientras que otras personas lo desaprovechaban pensando que no era útil. Nuestro actor, al ejercer la función empresarial permite, además de generar un valor para él, una culminación de fines pensada como imposible antes del descubrimiento empresarial precisamente con la creación y transmisión de este nuevo conocimiento.

Este conocimiento, si bien es el causante del desarrollo, tiene unos inconvenientes de cara a poder controlarlo. Uno de ellos es la complejidad, que hace que sea imposible su estandarización en lenguaje científico. Pero es que además es un conocimiento creado de la nada en cada mente humana cada vez que actúa, de modo que resulta imposible su apropiación; mucho menos antes de que exista en la mente de cada ser humano. Este problema deviene en una complejidad de tamañas dimensiones a la hora de enfrentar el estudio de la economía. Pero es precisamente por ello por lo que este estudio del sistema de educación en España lo basamos en una metodología austriaca y no en modelos estáticos de otras corrientes de pensamiento. Pues, siendo mucho más simples, se alejan completamente de la realidad; realidad que intentan encuadrar dentro de su modelo.

La metodología apriorístico-deductiva y la complejidad de un estudio basado en la función empresarial hace que nuestro trabajo no sólo se circunscriba al sistema educativo en particular, sino que analice primero la historia, el derecho, otros modelos educativos, etc. Además, es característico de la Escuela Austríaca el enfoque multidisciplinar, hecho que se manifiesta en que sus principales autores no son economistas únicamente, sino filósofos, historiadores, juristas.

El conocimiento creado por los actores (mencionaremos más adelante este tipo de conocimiento en la Tabla 3.1) y su transmisión, hace que exista un efecto aprendizaje en los

agentes que se desenvuelven en la sociedad. Cada ser humano adapta su comportamiento en función de las necesidades de los demás (como en nuestro ejemplo del recurso desaprovechado, en donde el primer grupo de personas empieza a guardar un recurso que antes consideraban no valioso a fin de que otros puedan culminar sus fines, saliendo ambos beneficiados). Es decir, es un conocimiento que genera la cooperación social que hace posible la vida en sociedad. Este conocimiento hace que los seres humanos aprendan de aquellos medios que consiguen lograr los fines de modo más perfecto, de manera que se tiende hacia un equilibrio que nunca se alcanzará, pues surgirá nuevo conocimiento que desajuste el comportamiento hacia un nuevo proceso ajuste que devendrá en posterior conocimiento. Por este motivo se dice que la función empresarial es un proceso dinámico que genera la sociedad, del mismo modo que se dice que es imposible tanto controlar como adelantar por un órgano director la información creada por la función empresarial en cada mente creativa. Es decir, este dinamismo sólo es posible sin un aparato coactivo que frene la libre persecución de fines.

Al aprender de aquel conocimiento que deviene en mejores resultados, la sociedad misma va ajustando su comportamiento hacia aquellos modelos más recomendables. Aquellos que no satisfacen los fines del ser humano de modo tan perfecto van quedando relegados y así nos encontramos con que van sobreviviendo las sociedades que de modo más eficaz logran sus fines.

Este conocimiento se paraliza cuando se limita la persecución de fines en una determinada área. Normalmente estas limitaciones suelen venir impuestas por órganos de control y lo que supone es que no se puede generar una oportunidad de ganancia cuando los canales para crear información están encubiertos. Si no se pueden perseguir fines, estos no actuarán a modo de incentivo, por lo que no se descubrirá la información y el conocimiento necesario para la consecución de los mismos.

Si no permitimos el aprendizaje ni, por consiguiente, la obtención de nuevos fines y medios, el sistema educativo quedará limitado al arbitrio del control de las autoridades. Pero, ¿cómo sería el sistema de enseñanza si se permitiese la generación de este conocimiento basado

en el libre ejercicio de la función empresarial y la capacidad innata del ser humano de buscar sus fines? Es esta precisamente la base que sustenta que la metodología que se utiliza en este trabajo sea una basada en la Escuela Austríaca de Economía.

### **El sistema educativo**

Desde mediados del siglo XX se comienza a estudiar una disciplina que hasta ese momento había estado sumergida en las profundidades de las ciencias sociales esperando a ser despertada: la economía de la educación. Esta pequeña rama de la economía o de la educación desde un punto de vista económico, ha tenido hallazgos interesantes. Pero, ¿podría ser más fructífero su estudio? La respuesta, como en cualquier otra rama del saber es, obviamente, afirmativa. Nos queremos proponer, en esta tesis, dar un enfoque ligeramente distinto al que normalmente se da a los estudios de economía de la educación; uno basado en la visión de la Escuela Austríaca de Economía. No nos gustaría ceñirnos a datos, que lógicamente utilizaremos como soporte de las afirmaciones y premisas que establezcamos. Queremos profundizar en el contenido fundamental de la economía de la educación, tratando de llevar ciertas ideas hasta sus presupuestos iniciales y tratar de descubrir qué hay detrás. No nos ceñiremos, por tanto, a simples datos, sino que construiremos un modelo después de conocer la institución de la educación, su historia, los problemas actuales que padece España y así poder desarrollar unas conclusiones con mayor conocimiento de causa que unos meros datos aislados.

El hecho de llevar a sus últimas consecuencias alguno de los principios hará que descendamos a temas de vital importancia; no sólo nos preguntaremos por el mejor modo de redistribuir los recursos, sino que plantearemos la posibilidad de que el sistema educativo sea diferente al que conocemos hoy en día. No queremos partir de presupuestos dados, como hacen la mayoría de estudios que consideran que el estado debe ser parte, y parte esencial en el sistema educativo. Esta premisa también nos la cuestionaremos e incluso trataremos de rebatir los argumentos que la defienden, porque no queremos desarrollar un estudio que se origine sesgado.

El objeto de la tesis no es culminar una investigación que trate de abarcar el amplísimo mundo de la educación en todas sus dimensiones. Se trata más bien de plantearse los problemas de los que adolece nuestro sistema educativo en relación con la intervención estatal y tratar de avanzar en la búsqueda de soluciones. Esta tarea, desde el enfoque austriaco, necesita una amplia investigación en los elementos circundantes al sistema educativo: desde su historia o su situación actual, hasta los distintos modelos existentes.

En este trabajo podremos ver el papel que ha jugado el estado en la historia de la educación a lo largo de la evolución del ser humano. Las aportaciones que hacemos en esta primera parte pueden no ser novedosas, pues nos basamos en estudios ya publicados, pero sí resulta interesante que un estudio de economía de la educación comience dando cierta perspectiva a lo que ya se ha estudiado para poder plantear el problema con mayor panorámica. Descubriremos que el papel del estado en la educación no ha sido en la historia como el que ahora conocemos. ¿Desde cuándo y por qué interviene el estado en la educación?

Estudiaremos aspectos jurídicos sobre la educación en España de cara a conocer el marco legal que corresponde al entorno que estamos analizando.

Analizaremos después algunos de los problemas del sistema de enseñanza en España, como el fracaso escolar. El fin de este análisis no será tampoco aportar grandes novedades, sino adquirir una dimensión apropiada de los problemas a los que nos enfrentamos. La magnitud de estos problemas puede ser pasada por alto y no queremos dejar de lado este hecho de relevancia.

Veremos también elementos de la financiación del sistema educativo, que quizá sea el tema central de los estudios sobre la economía de la educación. Nosotros dedicaremos sólo un apartado a este tema, porque, siguiendo el planteamiento originario de este estudio, no queremos ser reduccionistas. Los estudios de economía de la educación suelen ser acertados en los planteamientos, pero se quedan lejos de una visión general, lo que hace que las propuestas de mejora no sean más que meros parches en un sistema que se desintegra ante nuestros ojos y que será heredero de nuestra generación.

Podremos indagar después sobre algunas variables internacionales de la educación y los argumentos que se utilizan para partir de las premisas de los estudios que comúnmente se realizan en esta materia. Nos preguntaremos sobre la idoneidad de que el estado intervenga de manera activa –del modo que actualmente conocemos– en la educación.

Una vez estudiados todos estos elementos, y comentado algo sobre otros modelos existentes –homeschooling o los cheques escolares– nos atreveremos a dar una propuesta sobre el sistema educativo. Gracias a la amplia visión que habremos adquirido, nos aventuraremos a proponer cambios en el sistema de enseñanza. No sólo propondremos medidas que ayuden a mejorar lo que tenemos, sino que abrimos la puerta a cambiar de modo sustancial presupuestos que consideramos inamovibles en la sociedad en la que vivimos. Puede resultar políticamente incorrecto, pues la economía de la educación es susceptible de convertirse en materia analizada con el filtro ideológico; por eso, con los datos que vayamos aportando, justificaremos el necesario cambio que pide una institución de tan vital importancia y que ha sido continuamente sometida a intervenciones drásticas en los últimos dos siglos.

Sin pretender abarcar el vasto conjunto de la economía de la educación, es interesante plantearse cuestiones como las que se hace el Hayek: “¿Cómo se sufragarán los gastos que tal tipo de enseñanza [educación obligatoria] requiere? ¿Qué mínimo de instrucción ha de facilitarse a cuantos integran la comunidad? ¿A qué método acudir para seleccionar los que merezcan recibir una preparación cultural superior? ¿A quién incumbe soportar su coste?”<sup>3</sup>

No es este un estudio de economía de la educación al uso. La amplitud de miras del estudio y la profundización en las ideas hace que sea interesante ver en qué conclusiones deriva. Este amplio enfoque es ciertamente característico de la Escuela Austriaca de economía, perspectiva que pretendemos mantener a lo largo de este trabajo de investigación.

Un trabajo de investigación de estas características podría ser demasiado pretencioso, llenar miles de páginas y abarcar décadas de estudio, por eso simplemente queremos aportar el

---

<sup>3</sup> Hayek, F. 2006. *Los fundamentos de la libertad*, 7.-ed: Unión Editorial. Madrid. p. 486.

enfoque austriaco para ver, del modo más esquemático posible, un hecho sabido: el sistema educativo español –basado en el estado del bienestar– es un fracaso en muchos de sus aspectos: ¿por qué? ¿Podemos solucionarlo? Así, pretendemos demostrar si la intervención del estado en la educación hace que esta sea de mayor calidad y más eficiente o, por el contrario, reduce su potencial.





# 1. Historia de la educación

Es común la aceptación de la provisión de la enseñanza por parte del órgano de gobierno. La historia, en cambio, nos enseña que no siempre ha sido este el modo de avío del conocimiento. Pretendemos en este capítulo estudiar las intervenciones estatales en la educación y ver si la situación actual corresponde al modelo que se ha ido desarrollando a lo largo de la historia.

Desde 1870 contamos con la aportación de Menger sobre la teoría evolutiva del dinero, que es simplemente una concreción de la teoría de la evolución austriaca aplicada al ámbito concreto del dinero. Esta corriente evolucionista fue perfeccionada por Hayek dentro del marco metodológico de la Escuela Austriaca. En efecto, Menger<sup>4</sup> nos habla del surgimiento espontáneo del medio de cambio en las transacciones económicas. Esta creación de un medio de cambio no es una creación ex novo, sino que es el resultado de un proceso espontáneo evolutivo. No es un contrato social ni una decisión de un solo hombre. Evolutivamente se va creando una institución como el dinero al satisfacer las necesidades de modo mucho más eficaz que los anteriores medios existentes (el trueque en el ejemplo de Menger). La aparición paulatina del medio de cambio hace que se multipliquen los intercambios y es el motor que hace que muchos pueblos se unan en lazos comerciales, de modo que se desarrollan las comunicaciones o el lenguaje, por ejemplo. Así, esta explosión de intercambios que nacen de la aparición paulatina de unos medios de cambio generalmente aceptados, deviene en una mayor facilidad del cumplimiento de los fines de los hombres. Ningún gobierno inventó el dinero, sino que se llegó a él como medio de satisfacción de las necesidades a lo largo de la evolución de los pueblos.

De este mismo modo se puede establecer una teoría evolutiva de una institución como la educación. Podemos imaginar sin dificultad cómo sería la enseñanza en los comienzos de la

---

<sup>4</sup> Menger, C. 1871. *Principios de economía política*: Unión Editorial Madrid. pp. 235-252.

historia de la humanidad. No sería una educación basada en la transmisión de un conocimiento sistemático, científico y llevado a cabo con una financiación de los órganos dirigentes de las primitivas tribus. Más bien podemos suponer que la educación en los albores de la humanidad se circunscribía a los elementos básicos de subsistencia. Quizá la única enseñanza era la de la supervivencia. En los primitivos grupos, más o menos numerosos, la educación no era tarea de nadie en particular, pero todos tenían la suficiente para sobrevivir. Los grandes temas educativos eran enseñados por las personas más cercanas. Quizá el padre enseñaba al joven qué elementos de la naturaleza eran comestibles, cómo se elaboraban artefactos de caza, los pigmentos utilizados en las pinturas, estrategias de caza, las zonas de mayor abundancia, los animales peligrosos, etc. Por otro lado, las mujeres enseñarían a sus hijas el modo de confeccionar las pieles y otras tareas propias que competen a la mujer de las sociedades más primitivas.

A medida que los conocimientos de la sociedad van aumentando, comienzan a surgir multitud conocimientos dispersos que abarcan más de lo que un solo hombre puede conocer. Surge así una división evolutiva del trabajo como consecuencia del aumento del conocimiento; conocimiento que se va desarrollando poco a poco en cada tribu o asentamiento humano. Es normal pensar que en sociedades tan poco complejas, todos los partícipes de las mismas tuviesen los conocimientos necesarios para desarrollar cualquier labor que pudiese surgir: preparar armas, defenderse o conocer los elementos de la naturaleza que les rodeaban. Pero las sociedades se hacen más numerosas, se avanza en el conocimiento y ya no se puede abarcar todo. Las sociedades descubren el sedentarismo, la agricultura, los metales... Ahora no todos los hombres de la tribu cazarán, no todos se dedicarán a hacer armas, no todos a la tierra, ni a edificar (aunque sean rudimentarias trampas).

Tenemos que contar, como hace Menger, con el motor que hace explotar de modo increíble el conocimiento: el comercio. Gracias al comercio (intercambios) aumentarían de modo asombroso los conocimientos de las primitivas sociedades, al establecer, poco a poco y de forma evolutiva, aquellas costumbres que han resultado buenas en otras sociedades. Al igual que las relaciones de intercambio fueron fundamentales para instituciones como el

dinero o el lenguaje, también podemos entrever la importancia decisiva del aumento de las comunicaciones para la enseñanza. Quizá no se observe una relación tan directa entre las relaciones de intercambio y la educación como la que se puede ver con el dinero o el lenguaje, pero el incremento del conocimiento que se crea con el intercambio cultural es una premisa vital para la enseñanza, ya que todo conocimiento susceptible de ser transmitido puede ser incorporado a la educación.

Podemos apreciar, como hace Menger en su teoría del dinero que, para el surgimiento de una transmisión del conocimiento no hace falta ninguna intervención estatal, así como para el surgimiento del intercambio, a través de medios comunes de pago, no fue necesaria ninguna imposición gubernamental. Se observa que la transmisión del conocimiento favorece la supervivencia de la especie; que aquellas personas receptoras de una educación (muy rudimentaria todavía) se desenvuelven de forma más perfecta, pues tienen más recursos para alcanzar los fines que se proponen. De este modo, el comportamiento que mejores resultados aporta para la consecución de los fines personales es emulado por los demás. Por supuesto, esta rudimentaria educación era diferente dependiendo del lugar geográfico. No era lo mismo un grupo nómada de la zona sudafricana, que uno asiático. Así mismo, las agrupaciones sedentarias del norte de Europa transmitirían un conocimiento distinto y de manera diferente a cómo lo harían grupos de zonas más cálidas. Los animales, los recursos naturales, los cultivos y los avances del conocimiento serían muy distintos dependiendo de la zona. Y este es uno de los motivos de la desaparición de algunas civilizaciones antiguas: la invasión por otros grupos con mayores niveles de conocimiento (metales, artes de la guerra, etc.).

Podemos ver que para la aparición de una transmisión del conocimiento no fue necesaria la intervención de los poderes públicos, sino únicamente un afán de mejorar la situación personal y del grupo. Esta incipiente situación de las primeras etapas de la educación está maravillosamente sintetizada: “Es cierto que esta educación carece de caracteres científicos, que en ella está ausente toda reflexión, y que la transmisión del bagaje cultural de los adultos a los jóvenes se efectúa de forma natural. (...) tanto al niño y al joven que reciben los usos y costumbres, como al adulto que los transmite, les pasa inadvertido el propio proceso

de la educación, no son conscientes de él. No es que los niños no sean conscientes de los contenidos que reciben, sino que ni ellos ni los adultos reflexionan sobre el acto mismo de aprender”.<sup>5</sup> Continúa diciendo que “La transmisión de la cultura y de los preceptos sigue el proceso más simple. El niño y el joven adquieren los contenidos de su comunidad de modo natural por el solo hecho de vivir en ella. La carencia de contenidos elaborados y de instituciones complejas, hace innecesario cualquier artificio que tenga por finalidad la transmisión de la cultura. Es la educación espontánea una educación imitativa. El joven llega a adulto intentado repetir en su propia vida lo que ve a su alrededor. (...) se va incorporando a los trabajos específicos de su clan y tribu. Se inicia en la caza y en la pesca; aprende a cuidar el ganado, practica las labores que lleva consigo la labranza de la tierra y participa en las ceremonias religiosas con la danza o la música”.<sup>6</sup>

Como toda institución, la educación va transmitiéndose sin intervención directa coactiva de ninguna persona en concreto, sino con las aportaciones pequeñas de muchos individuos en un proceso evolutivo lento. No podemos imaginar, por ejemplo, que los sistemas de enseñanza neolítica se asemejasen a los actuales ni en la forma, ni en contenidos, evidentemente. La transmisión del conocimiento sería poco sistemática. Con el paso del tiempo se irían adecuando las necesidades educativas a la edad de los receptores del conocimiento impartido (teniendo en cuenta de nuevo las enormes variaciones de un lugar geográfico a otro). Así, se enseñaría antes a cazar que a recolectar y antes a recolectar que a fabricar aleaciones de metales. En otros grupos la educación tendría otras prioridades distintas. Pero en todas las pequeñas sociedades se incrementaría poco a poco esa transmisión del saber a medida que este fuese en aumento, y se comunicaría cada vez más de una forma especializada, ajustándose a la división del conocimiento. El culmen de esta división y especialización la podemos ver cuando las personas sólo conocen las labores específicas de su oficio (además de conocimientos básicos del ser humano que son aprendidos por imitación).

---

<sup>5</sup> Gutiérrez Zuloaga, I. 1972. *Historia de la educación*. Madrid: Narcea Editor. pp. 54.

<sup>6</sup> *Ibid.* pp. 54 y 55.

A medida que se observa en las sociedades la importancia de la educación, es lógico que las personas con capacidad para acceder a ella lo hagan. Como no existe una intervención del estado sobre la educación, proliferan los tutores privados y las academias (privadas también). A medida que una sociedad es más rica –dadas circunstancias como no estar en guerra o gozar de un mínimo orden social–, los particulares pueden destinar mayores recursos a la educación, tanto personal, como de los hijos. En algunas sociedades tuvieron mayor éxito los tutores, mientras que otras estuvieron dominadas por las academias. También dependiendo del status del demandante de educación o de la costumbre social local podemos encontrar lugares en los que una forma u otra de transmisión del conocimiento se daba con mayor frecuencia. Aquellas personas que mayor educación acumulaban solían ser las que alcanzaban un mayor nivel social, de modo que se va adquiriendo conciencia de la importante función de la educación.

En ciertos lugares y en momentos temporales distintos, algunas sociedades imponen un sistema de educación basada en la coacción y en la imposición obligatoria de un sistema educativo gubernamental.<sup>7</sup> ¿Cómo es posible que se dé este salto desde una sociedad con libertad de enseñanza a una con fuerte intervención estatal? No se puede responder a esta pregunta de modo general, pues en cada sociedad que se impuso un sistema educativo coactivo, las razones son diversas. Lo que sí podemos afirmar es que en todas ellas se ejerce una coacción sistemática al ciudadano al ocupar los estados competencias que no le son propias. Es lógico y coherente desde un punto de vista del estado pretender copar una parcela tan importante como la transmisión del conocimiento: una buena manera de perpetuarse en el poder es tener adoctrinadas a las personas de la población que se gobierna; meta sencilla si se establece una educación controlada y obligatoria. El hombre tiende a querer controlar los acontecimientos futuros, a tener el futuro incierto dentro de nuestro dominio y es más lógica esta pretensión en un órgano de control como un estado.

---

<sup>7</sup> Ya algún autor de renombre ha demostrado cómo la interferencia en las instituciones acaba por destruirlas. No queremos explicar en este trabajo ese proceso porque nos apartaría del tema que tratamos, pero es ciertamente importante conocer los principios en los que se basan las defensas de la no intromisión en las instituciones. Podemos encontrar un resumen en Zimmermann, E. A. and D. Stewart. 1987. "Hayek, la evolución cultural y sus críticos." *Libertas* Nro 6. Los principios fundamentales de defensa de las instituciones vienen de la mano de Hayek, en donde adquieren especial relevancia: Hayek, F. 1994. "Normas y Orden." *Derecho, Legislación y Libertad* 1, Hayek, F. A. 2004. "El orden sensorial." *Los fundamentos de la psicología teórica*. Unión Editorial. Madrid, Hayek, F. A. and J. Vergara. 1990. *Camino de servidumbre*: Alianza.

Así pues vemos la posibilidad de pretender controlar la educación como consecuencia coherente de los distintos gobernadores (ya sean déspotas malvados o líderes electos bondadosos). El respaldo a la decisión de control y provisión de educación es muy sencillo de argumentar también; nadie duda de todos los beneficios que trae consigo la educación: el aumento del nivel de la sociedad y otras loables ventajas económicas y culturales. De este modo, el estado interviene por primera vez en la educación estableciendo sus criterios. Una vez justificada la intervención estatal en cualquier ámbito, pasa a ser una necesidad que los hombres no imaginamos cómo podría subsistir sin la provisión de la misma por el órgano de gobierno.

### **1.1 La intervención de los poderes públicos en la educación de la Grecia antigua**

Quizá el primer ejemplo que tengamos de un sistema educativo reglado por el gobierno de una sociedad sea en la Grecia Arcaica, en torno al siglo VIII a.C. El ejemplo de esta ciudad griega a la que nos referimos es ciertamente extremo, pues la vida social de Esparta estaba controlada hasta los límites de las relaciones intraconyugales. De hecho, muchos ideales comunistas pueden remontarse hasta este periodo, de tal modo que los hombres no se deben a sí mismos, sino a la polis (πόλις) a la que pertenecen. Se pierde la individualidad en favor de lo colectivo. La educación espartana era fundamentalmente militar. Desde muy jóvenes, los muchachos espartanos eran reclutados para un sistema de formación obligatoria en el ejército. Es cierto que la enseñanza que recibían estos jóvenes espartanos tenía componentes no militares, como la música o la gimnasia, pero el modelo educativo es claramente distinto de la ἀρετή clásica.

Cuando comenzaba el reclutamiento, a la edad de siete años, eran separados de la familia para ir a formarse a unas escuelas “estatales”, en donde hacían vida con los compañeros de su edad que participaban en la misma formación. Hasta una edad avanzada, los varones pertenecían al estado y debían permanecer en su sistema. Y sólo entonces podían regresar a su hogar y formar una familia que diese lugar a hijos para la polis.

Esta concepción estática de la sociedad no perduró demasiado tiempo sin que Esparta se resintiera. La posición prestigiosa de Esparta en la estructura de poderes de su tiempo se revirtió en decadencia. Podemos pensar que es causa o consecuencia, pero hacia el siglo VI a.C. las estructuras coercitivas espartanas del estado se acentuaron hasta límites insospechados. En la rama educativa se suprimieron, por ejemplo, todas aquellas artes que no fuesen preparación propia de la guerra y, mientras otras polis evolucionaban hacia sistemas más o menos democráticos, Esparta se petrificaba en estructuras de poder anticuadas y, por supuesto, nada democráticas.

La educación espartana, salvando manifiestas obviedades, puede tener cierta similitud a nuestro sistema educativo actual. Quizá la formación vigente en ideas no es un adoctrinamiento tan fundamentalista como el que existía en Esparta; el rigorismo físico es evidente que no es comparable, como no lo son muchas otras cosas. Pero el espíritu fundamental es similar. Se trata de una estructura estatal de enseñanza, que abarca de modo obligatorio un rango de edades, y de la que no se puede escapar nadie bajo pena de castigo del sistema. Pero, ¿bajo qué justificación se realiza esta coacción?

¿El fin justifica los medios? En nuestro caso tenemos un fin loable: acceso universal a la educación. Pero el medio que utilizamos es la coacción. Aquí nos encontramos dos problemas. El primero es el de la justificación de los medios por el fin. La economía, como enseña Mises, no trata de la valoración moral de los fines. Estos no se pueden juzgar desde la economía.<sup>8</sup> Por ende, no debemos valorar si la educación es un objetivo absoluto que hay que imponer por todos los medios. Podríamos decir que el planteamiento de la cuestión es incluso erróneo. Ya ni hay que plantearse si el fin justifica los medios, sino, ¿me pueden imponer fines? Es aquí donde entra el segundo problema: la libertad. El hecho de imponer algo bueno a alguien no convierte al segundo en mejor; al menos no tiene por qué. Sin libertad no existe moralidad en las acciones. Además, el hecho de imponer una educación

---

<sup>8</sup> Cfr. Von Mises, L. 1949. *La acción humana*: Unión Editorial. La economía, desde luego, es una ciencia teórica que, como tal, se abstiene de establecer normas de conducta. No pretende señalar a los hombres cuáles metas deban perseguir. Quiere, exclusivamente, averiguar los medios más idóneos para alcanzar aquellos objetivos que otros, los consumidores, predeterminan; jamás pretende indicar a los hombres los fines que deban apetecer. Las decisiones últimas, la valoración y elección de las metas a alcanzar, quedan fuera del ámbito de la ciencia. Nunca dirá a la humanidad qué deba desear, pero, en cambio, sí procurará ilustrarla acerca de cómo conviene actuar si quiere conquistar los concretos objetivos que dice apetecer. pp. 111 y siguientes.

obligatoria para todos cuestiona la libertad individual de la persona<sup>9</sup>: “Para que el Estado tenga el derecho de hacer de la educación pública su propiedad, sería preciso que fuese la representación de la voluntad unánime de los ciudadanos de los que se compone la nación. Pero esto nunca sucede. En las sociedades mejor reguladas y más libres, el Estado no es sino la expresión de la voluntad de la mayoría, no de todos... ¿debe este oprimir a la minoría confiscándole el derecho que tiene de educar a sus hijos?”<sup>10</sup>

En la etapa de la cultura griega, la intervención del estado fue casi exclusiva de Esparta. “Veremos que alguna vez el soberano helenístico interviene en la administración o en la política escolar; pero lo hace siempre a título privado como benefactor, como mecenas, diríamos nosotros. Será preciso aguardar el advenimiento del Imperio Romano para que el soberano intervenga en el dominio educativo como legislador, y aun entonces lo hará primero, fundamentalmente para recordar sus deberes a las ciudades y no para sustituirlas”.<sup>11</sup>

Así pues, la creencia dominante de que siempre ha existido una educación provisionada por el estado no es cierta; tampoco que esta intervención tenga una justificación sólida. Bien podríamos hablar de sistemas educativos de preceptores o de escuelas privadas (tutores, sofistas...), que fueron los que más impacto tuvieron en la antigua Grecia, pero el objeto es precisamente ver la intervención del estado, no lo contrario.

## 1.2 Roma

“Según la opinión unánime de todos los historiadores de la pedagogía, el primer educador en la Roma antigua es el *pater familias*”.<sup>12</sup> En efecto, la educación romana no planteaba en un principio un sistema público obligatorio de educación; al igual que en Grecia, con la excepción de Esparta. Es en la propia familia donde se recibe el conocimiento necesario que

---

<sup>9</sup> La educación está al servicio de la persona, no del estado.

<sup>10</sup> Gutiérrez Zuloaga, I. 1972. *Historia de la educación*. Madrid: Narcea Editor. p. 316. Fragmento extraído de: Compayre, Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. Hachette, París, 1879, t. II. p. 375.

<sup>11</sup> Marrou, H.-I. 1985. *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal Editor. p. 140.

<sup>12</sup> Cfr. Manacorda, M. A. 1983a. *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1.500*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. p. 115.



los padres estiman oportuno. Esa transmisión del conocimiento se hacía directamente a través de padres a hijos o bien valiéndose de un esclavo. Aquellas familias que no podían permitirse tener esclavos educaban a sus hijos igualmente, aunque dependiendo de la cultura de los padres, las materias que enseñaban estaban más enfocadas a la retórica, las artes y las letras o, por el contrario, a la agricultura, el campo y otras labores manuales.

Esclavos y libertos tuvieron un papel fundamental en la educación en Roma, pero también fueron surgiendo escuelas y se establecería un sistema en el que convivían ambos tipos de educación: la escuela y la educación en la casa.

La educación en la escuela suponía un gasto ínfimo para las familias<sup>13</sup> y este modelo de educación se extendió rápidamente. Las bondades de la educación, unido a un bajo coste, hicieron que mucha gente decidiese llevar a sus hijos a la escuela. Tanto se podían palpar las ventajas de la educación, que en algunas ciudades los gobernantes optaron por establecer un sistema gratuito. Si bien, no hay que confundir el establecimiento de un sistema gratuito como este (que hoy conoceríamos con el nombre de mecenazgo) con un sistema estatal. De hecho, Plinio optaba por este sistema de mecenazgo porque, aunque se planteó la posibilidad de un sistema público, sabía lo pronto que se corrompería tal sistema.<sup>14</sup>

Más adelante se fueron tomando medidas más intervencionistas en la educación. Primero se financió la construcción de algunas escuelas; poco después se comenzaría a regular salarios en la docencia. Algunos emperadores apostaron incluso por la regulación completa de la enseñanza, mientras que otros mantenían posturas proclives a una enseñanza libre. Existe una pugna entre la escuela libre y la intervenida en la etapa del imperio romano y, así como en los comienzos del imperio preponderó la educación en la casa, en la recta final dominó la escuela (libre o intervenida). Pero lo que no vemos en esta etapa romana es ninguna obligación a estudiar a pesar de las numerosas ventajas que los gobernantes veían en la formación de los ciudadanos.

---

<sup>13</sup> Cfr. *Ibid.* pp. 115 y siguientes.

<sup>14</sup> Manacorda, M. A. 1983a. *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1.500*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. p. 152.

### 1.3 La Edad Media

Cuando el imperio romano cae, muchas son las cosas que con él se marchan. En el ámbito que estamos estudiando podríamos decir que murió la tradición de la cultura clásica con el imperio. Una fuerza que estaba surgiendo pasó a desempeñar el papel transcendental en una sociedad sin cultura: la Iglesia católica. Muchos textos de papas, obispos o padres de la Iglesia atestiguan el interés de las autoridades cristianas por la cultura.<sup>15</sup> Se trataba de que los ministros de la palabra estuviesen formados en las letras y de que se transmitiese ese saber para el conocimiento de los fieles en lo referente a las Escrituras. Además, en el terreno del arte podemos ver este interés cristiano de culturizar a los fieles en cada piedra de las construcciones de los monumentos religiosos. Del mismo modo, las reglas monacales incidían en la cultura como elemento importante –imprescindible incluso– en el espíritu de la orden. Aunque desde la etapa del imperio romano vemos la sorprendente cultura de algunos padres de la Iglesia, el papel fundamental de esta en cuanto a la transmisión generalizada del saber tiene su impulso con la desaparición del Imperio de Occidente.

Hasta el siglo IX no vemos en la educación posterior al Imperio ningún intento del estado por hacerse con el control. La Iglesia copaba todo lo referido a la educación, su transmisión y su divulgación. Pero en el siglo IX hay una tímida aparición del estado en este ámbito concreto de la mano de Carlo Magno. El papel dominante seguía perteneciendo a la Iglesia, pero surgen algunas –muy pocas– escuelas promovidas por el estado en ciudades principales. Aunque no podemos decir que es una invasión en la educación privada, esta pequeñísima intervención hace recordar que los gobernantes son plenamente conscientes de la importancia de que los ciudadanos posean un nivel de conocimientos básicos: lectura, escritura...

Los pocos flecos que se escapaban a la Iglesia en Europa, en lo que a educación se refiere, fueron acaparándolos de nuevo; de modo que, hacia el año 1000, prácticamente todas las escuelas y todo el saber estaban en manos de la Iglesia. Esta educación era gratuita, hasta el punto que el concilio de Letrán de 1179 dice que “(...) La Iglesia está obligada a procurar que

---

<sup>15</sup> Cfr. Gelasio I, P. “p.I. LIX, 53.”

a los pobres, que no pueden recibir ayuda de sus padres, no se les prive de la oportunidad de leer y de aprovechar en el estudio (...). No se exija ningún pago por la licencia de enseñar (...) y no se impida enseñar a nadie que sea idóneo”.<sup>16</sup>

Es llamativo este sistema de educación en el que se fomenta que las personas idóneas se dediquen a la enseñanza y se dé gratuitamente a las personas que carecen de recursos, además de no forzar a nadie a acceder de modo obligatorio. Si la ocupación de los niños en la educación fuese muy elevada, podríamos decir que nos encontramos ante un sistema ideal. Por supuesto habría discrepancias sobre el monopolio de la Iglesia. Imaginemos un sistema donde unas personas (los docentes) se preparan para poder enseñar a todos aquellos que lo deseen; se hace de modo gratuito y hay libre elección de centro, materias, tutores... Difícilmente sería criticable hoy en día, sobre todo cuando no acapara ningún recurso del estado.

En el siglo XI surgen por Europa las conocidas escuelas libres. Se trata de maestros que enseñan artes liberales. Estas escuelas no competían con las escuelas monacales pues, si bien eran también profesores religiosos, estas escuelas buscaban a públicos distintos: distintas zonas de la ciudad (normalmente a las afueras y jóvenes que no querían seguir el camino de los religiosos). Pero quizá, lo más importante en esta etapa de la historia en relación con la educación sea el nacimiento de las universidades.

Estos centros surgen de modo espontáneo como evolución de los grupos de estudiantes y profesores. Al tener estas asociaciones un prestigio cada vez mayor, se les conceden ciertos privilegios y se fomenta esta institución desde los poderes públicos. La universidad era de pago (aunque no siempre cobrasen los profesores<sup>17</sup>) y no existían subvenciones públicas en el inicio. Por supuesto, había otro tipo de educación más extendida en la Edad Media a la que no prestaremos atención: el oficio de la caballería y los gremios.

---

<sup>16</sup> Manacorda, M. A. 1983a. *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1.500*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. pp. 225. GM, 1, 70-74. Es de resaltar el término que utiliza cuando se habla de las personas que deben ser educadas: “idóneo”. Es decir, no se pretende que todo el mundo acceda, sino que se centra en aquellos para los que puede ser de provecho una educación. Una persona que no quiera o no tenga capacidades intelectuales, no debe ser obligada a estudiar lo mismo que otra que sí puede.

<sup>17</sup> Cfr. Ibid. pp. 233. GM, 1, 230-31.

A medida que avanza la historia y pierde peso la Iglesia católica vemos que, hacia el siglo XIV hay un renacer de la demanda de maestros privados. Las escuelas no tenían, en muchas ciudades, número suficiente de alumnos como para que los profesores pudieran vivir de la educación que impartían. Así renace la figura del profesor libre, que enseña a discípulos concretos o grupos de ellos provenientes de familias adineradas. No obstante, en algunas ciudades vemos, por vez primera, que se subvenciona alguna escuela para que el común de habitantes con pocos recursos económicos pudiera llevar a sus hijos a la misma y así incentivar que los profesores permaneciesen en la ciudad. Prospera en esta etapa de la historia un tipo de educación basado en la academia para personas con recursos o para jóvenes talentosos que eran apadrinados por mecenas. El florecimiento de la cultura animado por etapas de paz hace que haya un resurgir importante de la educación que se extiende poco a poco fuera de los ámbitos estrictamente eclesiales. La educación se hace más generalizada, más accesible y más valorada. Pero la única intervención pública directa que vemos es alguna subvención en grandes ciudades a alguna escuela, a fin de fomentar la permanencia de los profesores y la escolarización de más jóvenes.

Siendo cierto que la intervención de los poderes públicos en la educación era casi inexistente, no podemos dejar de mencionar los programas de ciertas órdenes religiosas. En algunos planes de estudio de ciertas órdenes venían impuestos rígidos programas de asignaturas. Nos encontramos, por ejemplo, un riguroso control en los Jesuitas (Ratio Studiorum). Pero este control no pasa de ser un sistema de elección personal. Es decir, a nadie se le obligaba –en principio– a estudiar bajo el sistema jesuítico. Cada institución puede establecer sus propios criterios, siendo su éxito o fracaso lo que determine la aceptación del mismo por más o menos personas.

#### **1.4 La Reforma protestante**

El primer gran impulsor de la escuela pública en la modernidad fue Lutero. Hemos visto el modelo espartano y las tímidas intervenciones romanas o de algunos príncipes a lo largo de la historia, pero en la etapa moderna nos encontramos con una defensa del modelo público

de intervención estatal encabezada por el protestantismo o, mejor dicho, por su líder Lutero.

Lutero defendía un sistema de educación pública por varios motivos. En primer lugar porque el sistema educativo que imperaba entonces estaba todavía, mayoritariamente, controlado por los católicos. Consecuentemente, Lutero pretendía modificar el status quo a su favor, pero para ello necesitaba apartar a los católicos de su hegemonía en la educación. Otro motivo importante era eliminar las fuentes de financiación que llegaban a la Iglesia a través de la educación. Es decir, si se conseguía un sistema público independiente de la Iglesia, esta perdía mucho poder, no sólo de influencia, sino de financiación.<sup>18</sup> La consecuencia inmediata de esto era poder sustituir aquellos monasterios y escuelas dependientes de católicos y que pasasen a dominio público. Así, de este modo, completaba dos objetivos con una única medida.

Algunas de las cartas de Lutero a los príncipes alemanes son reveladoras de sus intenciones<sup>19</sup>:

“Mis queridos señores, si debemos gastar cada año sumas tan considerables en cañones, caminos, puentes, represas e innumerables cosas de ese tipo para asegurar la paz temporal y la prosperidad de una ciudad, ¿por qué no deberíamos destinar mucho más a la pobre juventud desatendida –al menos lo suficiente para emplear a uno o dos hombres competentes para enseñar en las escuelas?”. (Lutero, 1524, p. 350)

“Así, pues, del mismo modo como es función y honor del oficio de predicar hacer santos a los pecadores, vivos a los muertos, salvos a los condenados e hijos de Dios a los hijos del demonio, así también es función y honor del gobierno terrenal hacer hombres de las bestias e impedir que los hombres se conviertan en bestias”. (Lutero, 1530, p. 237-238)

“Mantengo que es deber de las autoridades temporales obligar a sus súbditos a que mantengan sus hijos en las escuelas, especialmente a los más prometedores. Pues verdade-

---

<sup>18</sup> Cfr. Suárez Litvin, R. T. 2003. “El sentido histórico del proyecto educativo de Lutero (I).” *Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa*. 10(3): 23.

<sup>19</sup> *Ibid*. La traducción de las cartas es del propio Suárez.

ramente es deber del gobierno mantener los oficios y estados que hemos mencionado, de manera que siempre haya predicadores, juristas, pastores, escritores, médicos, maestros, etc., pues no podemos prescindir de ellos. Si el gobierno puede obligar a los súbditos aptos para el servicio militar a cargar lanzas y mosquetes, proteger murallas y hacer otras clases de trabajos en tiempos de guerra, cuanto más puede y debe obligar a sus súbditos a mantener sus hijos en las escuelas. Pues aquí enfrentamos una guerra peor, una guerra contra el demonio". (Lutero, 1530, p. 257)

Vemos en los textos de las cartas de Lutero un deseo de hacer intervenir a los poderes públicos de modo tajante. Sobre este fin no podemos expresar sino una opinión, pero los argumentos que utiliza sí son objeto de estudio.

La tesis de Lutero no se sostiene con los argumentos aducidos. No se puede pretender imponer un sistema coactivo de educación en base a unas creencias religiosas (ni tampoco de cualquier otra creencia). En este caso concreto podríamos juzgar incluso, sin demasiado riesgo de equivocarnos –tal y como hace Suárez-, que Lutero persiguió el fin de hacer valer su Reforma. Un medio muy eficaz sería lograr desplazar a la Iglesia de la educación para poder hacerse él con ese control. De este modo es sencillo adoctrinar a las masas que acudan a la escuela de modo obligatorio. Pero obviando este juicio valorativo, los argumentos del reformador son exigencias particulares a una nación. Su base es la imposición de la religión, negar a los padres el derecho de elegir por considerarlos incapaces, así como declarar al gobierno legitimado a tal fin por ser este una representación del poder eterno de Dios en la tierra.

Pocos serían hoy los que avalarían estos argumentos empuñados por Lutero, pero muchos son los que defienden un sistema público de educación (a pesar de dar una valoración más positiva a la educación privada).<sup>20</sup>

Lutero es un rompedor con la mentalidad de la época, al menos en lo que a educación se refiere. Pero las innovaciones que propone (suponiendo que no sean a su favor sino

---

<sup>20</sup> Cfr. CIS. Marzo 2012. "Barómetro de marzo." pp. 29: Centro de Investigaciones Sociológicas. Además de valorar mejor la educación privada, cuando se pregunta qué tipo de escuelas necesitan mejorar, el 22,7% dice que la escuela pública necesita de esa mejora, mientras que sólo un 0,9% habla de la privada.

pensando en el bien común) no están argumentadas de modo correcto. Pretender imponer un sistema coactivo y quitar la libertad de las familias es un asunto muy grave que no debe hacer un hombre. Pero mediante este sistema se conseguía que “las minorías recalcitrantes se ajustaran a un modelo mayoritario; las virtudes cívicas debían enseñarse a todos los ciudadanos, y entre ellas se incluía (...) la obediencia hacia el aparato estatal”.<sup>21</sup>

El imponer una educación obligatoria estatal supone obtener un control sobre las mentes del pueblo desde que son jóvenes, de manera que se les puede imbuir la mente de ideas favorables según el pensamiento del gobernante. Así, nos encontramos cómo Bacon, en 1584 aconsejaba a la reina Isabel como solución entre católicos y anglicanos: “En cuanto a los maestros de escuela, Vuestra Majestad puede hacer no solamente una cosa pía y santa, haciendo que los padres de cada condado manden a sus hijos para ser educados en la virtud y en la religión en un cierto lugar predispuesto para ello; sino que puede también poner en práctica una notable estratagema usada por Sertorio en España, escogiendo lugares dignos y convenientes para ellos, para que puedan ser con seguridad devotos a Vos; y con este medio los tendréis, bajo pretexto de la educación, como rehenes de la fidelidad de todos los padres que tienen algún poder en Inglaterra”.<sup>22</sup>

Es de naturaleza humana el tratar de ganar en poder y perpetuarse en él; y un medio que tradicionalmente ha encontrado el gobernante para lograr el fin de mantenerse en su gobierno es el adoctrinamiento de las masas.<sup>23</sup> Ante un pueblo ignorante, llevado como un rebaño, adoctrinado desde la infancia, existen muchas más opciones de conservar el poder sin que existan revolucionarios. La educación puede ser usada como un pretexto para que los gobernantes mantengan bajo su yugo a la domada ciudadanía. No decimos que siempre

---

<sup>21</sup> Murray N., R. 1985. *Hacia Una nueva libertad. El manifiesto libertario*. Argentina: Grito Sagrado. p. 164.

<sup>22</sup> Manacorda, M. A. 1983b. *Historia de la educación 2. Del 1.500 a nuestros días*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. p. 344.

<sup>23</sup> Como se cita en West, E. G. 1965. *La educación y el Estado. Un estudio de economía política*.: Unión Editorial. “un sistema de educación estatal es simplemente un medio para producir personas según el mismo molde, y puesto que el molde es el que prefiere el poder predominante en el gobierno, sea este un monarca, el clero, una aristocracia, o la mayoría de la generación existente, en la medida que sea eficiente y triunfe, conduce a un despotismo sobre la mente, que a su vez conduce naturalmente a un despotismo sobre el cuerpo”. Texto de Mill, O. “JS (1962), On Liberty.” JS Mill, *Utilitarianism, On Liberty, Essay on Bentham*, ed. M. Warnock, Glasgow: Fontana (first published in 1859).

sea así, pero es una tentación que cualquier gobernante puede tener y que no es fácil de desechar.

En este repaso breve de la historia de la educación, todavía veremos ejemplos de este control de la educación como adoctrinamiento. Control que, por desgracia, han sufrido numerosas culturas a lo largo de la historia.

Otro ejemplo de la intervención del protestantismo en la educación es Massachusetts. En 1642 se instauró en aquella colonia el primer sistema educativo obligatorio del mundo anglosajón. Los calvinistas redactaron la ley que decía: “Dado que la buena educación de los niños es de singular provecho y beneficio para cualquier comunidad, y considerando que muchos padres y tutores son demasiado indulgentes y negligentes en cuanto a cumplir un deber de esa clase, se ordena que los hombres elegidos de cada pueblo (...) tengan un ojo vigilante sobre sus vecinos, para ver primero que ninguno de ellos sufra semejante incultura en su familia, de no esforzarse en enseñar, por sí mismos o por otros, a sus hijos y aprendices”.<sup>24</sup>

En este texto que acabamos de reproducir se puede apreciar una tendencia a relegar a los padres a un segundo lugar y ensalzar al estado como primer responsable de la educación de los hijos. Esta predisposición a eliminar a los padres en la educación de los hijos es casi una constante en todos los textos que encontramos en defensa de la educación pública. Los motivos en los que se fundamenta esta exclusión de los padres son variados, pero todos tienen un mismo objetivo: que la educación dependa –cuanto más, mejor– del estado.

## **1.5 La educación en el siglo XVIII**

La situación de Europa en el siglo XVIII no tiene parangón con ningún tiempo pasado. La ruptura que se está gestando desde Francia es definitiva. Este siglo supone un antes y un después en el mundo de las ideas, del pensamiento, de la cultura, de la educación, del papel

---

<sup>24</sup> Murray N., R. 1985. *Hacia Una nueva libertad. El manifiesto libertario*. Argentina: Grito Sagrado. p. 165.



de la sociedad y del estado, de los poderes, de la política... tal es la ruptura profunda que vemos en este siglo.

Paralelo a la gestación de la enciclopedia se produce un auge tremendo de la cultura de la educación.<sup>25</sup> Surgen profesores por doquier, escuelas, formadores, alumnos. Todos quieren acceder al conocimiento. En 1763 se publica *Essai d'éducation nationale* de Louis René de la Chalotais; se pretende apartar a la Iglesia de la educación; se realizan programas educativos estatales (cada uno haciendo hincapié en determinadas materias, según lo que cada cual consideraba más relevante). Esta corriente ilustrada pretende que todo el mundo se instruya bajo el amparo de un estado que proporciona educación a todos.<sup>26</sup> No obstante, se hace referencia en los textos educativos a que las personas que se ocupan de tareas manuales no deben recibir educación o solamente una muy exigua, a fin de que la sociedad no se quede sin agricultores ni otra clase de trabajos necesarios pero no intelectuales.<sup>27</sup> Es decir, se pretende que todos tengan instrucción, pero "todos" según el deseo de quien redacte el texto, pues se procura educación para todos, pero intentando que los que se dedican a labores del campo o manuales no estudien demasiado, evitando el riesgo de que aprendan en exceso, cambien de actividad y la sociedad se quede sin trabajadores artesanales, manuales, etc. Esto puede parecer una paradoja; se obliga a todos a estudiar, pero sólo en la medida en la que lo propone un hombre. Se impone qué debe estudiar el campesino y qué el burgués. Se quiere que todos tengan acceso a la enseñanza, pero se corta de raíz toda aspiración de los procedentes del campo. Quizá una medida que ayude a formarse mejor a "todos" pudiera ser el procurar educación para todos. Cada familia decidirá luego el grado de instrucción para sus hijos: desde ninguna formación intelectual hasta la máxima. Pero pretender obligar estudiar a cada uno en función de su procedencia es sesgar las oportunidades por clase social: se consigue el objetivo contrario al pretendido.

---

<sup>25</sup> Nos estamos refiriendo especialmente a Francia, que es el lugar en donde surge esta revolución que culminará con la Revolución Francesa de 1789 en la conocida toma de la Bastilla.

<sup>26</sup> Cfr. Bonnot de Mably, G. 1776. *De la législation ou principes des lois*.

<sup>27</sup> Cfr. Filangieri, G. 1798. *(La) scienza della legislazione*.

Todos estos movimientos que, en lo que a educación se refiere, comenzaron con Lutero, desembocan finalmente en una educación que es función del estado: “Hasta entonces [1760] la escuela había sido, casi en su totalidad, un hecho privado o eclesiástico (...)”.<sup>28</sup> Desde poco antes de 1789 y, sobre todo después, se extienden los textos sobre el modo de gobierno de una institución educativa dependiente del estado. Estos textos<sup>29</sup> se difunden rápidamente por toda Europa, alcanzando su influencia hasta América del Norte en muy pocos años. De nuevo, cada vez que alguien toma el control sobre la institución de la educación, pretende inculcar en las mentes de los jóvenes una devoción hacia el poder que favorece el sistema educativo. Así, podemos leer, entonces como ahora, que “Los maestros deben imbuir en el corazón de sus escolares el amor (...) y el reconocimiento debido a quien les procura una instrucción gratuita y busca ennoblecer sus almas”.<sup>30</sup>

Podemos decir entonces que el siglo XVIII es el comienzo de la educación pública como hoy la conocemos.<sup>31</sup> A partir de este momento, lo público en la educación se considera una obligación por parte de los estados, un derecho por parte de los ciudadanos y un elemento esencial en todo gobierno. En este siglo se gana la ilustración, pero el poder absoluto del monarca pasa a ser poder absoluto del estado y la supresión de la religiosa razón pasa a ser predominio de la razón religiosa.<sup>32</sup>

---

<sup>28</sup> Manacorda, M. A. 1983b. *Historia de la educación 2. Del 1.500 a nuestros días*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. p. 389. Guereña, J.-L. and A. V. Frago. 1996. *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*.

<sup>29</sup> Condorcet. 2000. *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*: Ediciones Morata, S.L. Algunos de los textos que se mencionan en los folletos de Condorcet (como los de Lepeletier) son bastante significativos: “Solicito que decretéis que desde la edad de 5 años hasta los 12 para los hombres, y hasta los 11 para las mujeres, todos los niños sin distinción y sin excepción sean educados en común, a expensas de la República; y que todos, bajo la santa ley de la igualdad, reciban la misma vestimenta, la misma alimentación, la misma instrucción, los mismos cuidados” (página 351).

<sup>30</sup> Monauni, G. B. 1812. *Istruzioni per le scuole elementari del Regno d'Italia*: da Giambattista Monauni stamp. lib.(IS). Texto traducido y sacado de: Manacorda, M. A. 1983b. *Historia de la educación 2. Del 1.500 a nuestros días*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. p. 400.

<sup>31</sup> Cfr. García Hoz, V. 1980. *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp. Este autor da comienzo al citado libro mencionando las premisas de la educación que hemos expuesto aquí basados en Menger: “De conocimiento común es que la educación se empezó a realizar en el ámbito familiar de las primitivas comunidades humanas. Con el desarrollo de la humanidad y el enriquecimiento de la cultura, llegó un momento en que la institución familiar necesitó la ayuda de entidades específicamente dedicadas a la educación, dando así lugar al nacimiento de la institución escolar.

Durante siglos, la familia y la escuela vinieron estimulando el desarrollo educativo de los hombres sin graves conflictos (...). *Hasta la Revolución francesa la educación fue una tarea familiar*”. La cursiva es nuestra.

<sup>32</sup> Los ejemplos de los ilustrados que encarnan el espíritu fideísta contrario a lo religioso y defienden el poder absoluto del estado, son innumerables. Además, la influencia de este tipo de pensamiento dio lugar a religiones de la razón y de culto a los estados, que es el pensamiento ilustrado llevado hasta sus últimas consecuencias. De este modo tenemos a

## 1.6 El siglo XIX

El siglo XIX en la educación es una consecuencia de la revolución que lo precede. Las ideas surgidas del siglo anterior resultan, como emanación lógica, en un impulso del socialismo y un auge de la mentalidad colectivista. Como dice el socialista utópico Robert Owen "(...) cada niño recibirá, en los primeros años de vida, una instrucción general que lo hará idóneo para los objetivos de la sociedad, haciéndolo útil a ésta (...)".<sup>33</sup> El concepto de sociedad se ensalza por encima del individuo, se supedita el individuo a la masa y se conceden poderes absolutos a la colectividad.<sup>34</sup> Así pues, los ya extendidos colegios de educación pública se asientan de modo consistente.<sup>35</sup> Es decir, las ideas de una educación pública no serán una coyuntura en la historia, sino que van a permanecer en el mundo de las ideas hasta nuestros días: "La educación pública es el pensamiento del siglo, que tiende hacia ella con todo esfuerzo, y hace de ella el tema incesante de reflexión universal (...)".<sup>36</sup>

Pero en este siglo no todo fueron alabanzas a la educación pública. Esta vino acompañada de una secularización de la enseñanza, que tradicionalmente había estado encomendada al clero. Los obispos dejaron de tener autoridad sobre temas educativos y esta pérdida de poder atrajo quejas desde el sector eclesiástico (católicos en su mayoría). Estas críticas fueron desde todos ámbitos; no sólo las parroquias defendían una vuelta a la educación anterior a la revolución del siglo precedente, sino que incluso los papas denunciaron esta situación, a su juicio, aberrante. La Iglesia trataba de mantener un equilibrio entre la defensa de la enseñanza a través del sistema eclesiástico y una aprobación de la

---

Comte (positivismo), Saint-Simon (la religión del socialismo utópico), los métodos de estudio científico ("cientistas"), los estados absolutos (Marx, el comunismo, nazismo...) y los racionalismos empiristas. Es el caldo de cultivo perfecto para el naciente socialismo.

<sup>33</sup> Texto de Robert Owen extraído de: Manacorda, M. A. 1983b. *Historia de la educación 2. Del 1.500 a nuestros días*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. p. 428. De este modo, se acostumbra al niño a depender del estado. Luego no creará en la libertad o demandará como derechos las subvenciones estatales, a las que estará malacostumbrado.

<sup>34</sup> Ideas surgidas de los revolucionarios franceses. En el caso del poder de la comunidad podemos mencionar *El contrato social: o los principios del derecho político*, de Jean-Jacques Rousseau. En este libro se destruye la libertad individual, pues "al hombre se le obliga a ser libre". Miguel, L. G. S. 2006. *Filosofía política: las grandes obras*: Editorial Dykinson, S.L.

<sup>35</sup> Guereña, J.-L., J. R. Berrio, and A. T. Ferrer. 1994. *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*: Ministerio de Educación. Como nos confirman estos autores, en España no existe una educación realmente pública hasta este siglo XIX en que el estado asume esta competencia de modo estable con el triunfo de los liberales.

<sup>36</sup> Capponi, G. and O. De Seta. 1956. *Frammento sull'educazione*: Angelo Signorelli. Extraído de: : Manacorda, M. A. 1983b. *Historia de la educación 2. Del 1.500 a nuestros días*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. p. 430.

intervención de los poderes públicos. En la encíclica *Quanta cura*, el papa Pío IX defiende de algún modo la entrada de las autoridades en el sistema educativo:<sup>37</sup> “*L’intero regolamento delle pubbliche scuole, nelle quali è istruita la gioventù dello Stato, eccettuati solamente sotto qualche riguardo i Seminari vescovili, può e dev’essere attribuito all’autorità civile; e talmente attribuito, che non si riconosca in nessun’altra autorità il diritto di intramettersi nella disciplina delle scuole, nella direzione degli studi, nella collazione dei gradi, nella scelta e nell’approvazione dei maestri*”. Este es el juego que tiene la Iglesia: por un lado, no terminar de aceptar la pérdida de poder en la educación y, por otro, el tener que hacerlo rindiéndose a la evidencia de la situación.

Por otro lado, en contraposición a la Iglesia, tenemos el marxismo. Por supuesto que Marx defiende una educación pública estatal obligatoria y gratuita, pero es curioso cómo hace notar muy correctamente –al menos de modo más correcto que la Iglesia– la diferencia entre escuela pública y la intervención del gobierno: “La educación puede ser estatal sin estar bajo el control del gobierno (...). Ni en las escuelas elementales ni en las superiores se deben introducir materias que admitan interpretaciones de partido o de clase (...)”.<sup>38</sup> Siendo la ideología marxista tan proclive a la manipulación de las personas, descubrimos aquí un gran avance respecto a los gobiernos absolutos, de derechas, de izquierdas, de tiranos y de cualquier otra forma posible de régimen. Y es que, como hemos mencionado ya, la tentación de quien ocupa el gobierno es de interferir en la educación, a fin de tener un control tal sobre ella, que pueda manipular a las masas a su antojo.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Pio, I. 1951. “Quanta cura Syllabus.” *Petrópolis: Vozes*. Punto XLV. “Todo el régimen de las escuelas públicas, en donde se forma la juventud de algún estado cristiano, a excepción en algunos puntos de los seminarios episcopales, puede y debe ser de la atribución de la autoridad civil; y de tal manera puede y debe ser de ella, que en ninguna otra autoridad se reconozca el derecho de inmiscuirse en la disciplina de las escuelas, en el régimen de los estudios, en la colación de los grados, ni en la elección y aprobación de los maestros”.

En este sentido se podría hablar también del Kulturkampf, lucha cultural llevada a cabo en Alemania del gobierno en contra de la Iglesia. Esta lucha contra la Iglesia, liderada por el paladín de la unificación, Bismarck, llevó a leyes de inspección escolar por parte del gobierno, eliminación de las subvenciones a la Iglesia y a revisiones de los acuerdos con la Santa Sede, por ejemplo. En el terreno de la educación, supuso uno de los primeros controles del estado. La Iglesia Católica era la gran defensora de una libertad de educación.

<sup>38</sup> Manacorda, M. A. 1983b. *Historia de la educación 2. Del 1.500 a nuestros días*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. p. 467. El texto está extraído del acta del Consejo general de la Asociación Internacional de los Trabajadores de 1869.

<sup>39</sup> A Adolf Hitler se le achaca la frase sobre educación: “Dadme el control de los libros de texto y controlaré el estado”. Y es del filósofo alemán Gottlieb Fichte la frase de que la creación de un sistema estatal de educación serviría para “destruir por completo la libre voluntad del estudiante en aquella materia que queramos controlar (...) El estudiante debe ser

No debemos dejar de mencionar otro avance significativo en la educación de este siglo: la aparición, más notoria, de la mujer en la educación. No es que esta irrumpa de modo similar a como lo ha hecho a fines del siglo XX, pero el avance es significativo. Y, si bien ha habido ejemplos históricos de insignes mujeres del mundo de la educación, la generalización de su participación en el sistema educativo es en el siglo XIX, del que ahora nos estamos ocupando.<sup>40</sup>

Del siglo XIX se pueden mencionar muy distintos hitos. La actividad en el terreno de la educación es especialmente frenética y las intervenciones de los estados se dan por doquier. Especial mención puede requerir Francia –origen de numerosas revoluciones proletarias– o Inglaterra, que encabeza el progreso material del mundo con las revoluciones industriales. Un estudio concreto de Inglaterra daría muchas luces sobre la educación a quienes desean estudiar la intervención del estado en este ámbito concreto. No nos vamos a detener, pero en sucesivos momentos nos referiremos a ciertas defensas de una educación privada basada en argumentos de la Inglaterra del siglo XIX, riquísima en detalles educativos e intervenciones estatales en este terreno.<sup>41</sup> Es también en el siglo XIX donde comienza en EE.UU. el sistema público de educación: “Nuestro sistema de enseñanza obligatoria es un invento del Estado de Massachussets hacia 1850. Fue resistido –a veces hasta con las armas por un considerable ochenta por ciento de la población de Massachussets– con un último reducto en Barnstable On Cape Cod que no entregaron a los

---

moldeado del tal modo que simplemente no pueda desear una cosa distinta a la que queramos que desee.” Texto recogido de Rallo, J. R. 2014. Una revolución liberal para España. Anatomía de un país libre y próspero: ¿Cómo sería y qué beneficios obtendríamos? Deusto. p. 213.

<sup>40</sup> Cfr. Manacorda, M. A. 1983b. *Historia de la educación 2. Del 1.500 a nuestros días*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores. Un ejemplo de la participación de la mujer en la enseñanza es el nacimiento de una escuela de señoras organizada por la iniciativa privada de una mujer. Esta escuela surge de la evolución de su laboratorio de confección, del que ella misma dice que se está convirtiendo en un liceo. Recordando el comienzo de este resumen de la historia del estado en la educación, vemos en la aparición de la mujer en el mundo de la educación de forma más amplia, no una intervención del estado, sino una iniciativa privada. Vemos también, gracias a la historia que nos cuenta Manacorda que, el surgimiento de este liceo de mujeres nace de modo espontáneo y evolutivo. Si bien, esta evolución no necesita de cientos de generaciones, pues tiene una base muy importante donde asentar el conocimiento nuevo, a saber, todo el sistema educativo anterior. Simplemente en este caso se aplica a las mujeres. Podemos observar cómo se cumple el orden espontáneo y la evolución en las instituciones cuando se produce una mejora y como, una intervención de los poderes públicos, no hace sino distorsionar la institución de que se trate.

<sup>41</sup> West, E. G. 1965. *La educación y el Estado. Un estudio de economía política.*: Unión Editorial. Un buen ejemplo de análisis de intervención del estado en la educación en EE.UU. lo encontramos en Russell, B. 2004. *La educación y el orden social*: Edhasa.

niños hasta la década de los 1880 cuando la localidad fue asediada por el ejército y los niños marcharon a la escuela escoltados”.<sup>42</sup>

## 1.7 Siglo XX

Para estudiar la educación en el siglo XX sólo vamos a esbozar unas breves pinceladas, como preámbulo a los siguientes apartados, en donde estudiaremos las normas legales y los problemas de la educación en España. Con este fin, presentamos algunos de los puntos y características que consideramos claves en términos de la educación mundial y nos referimos, finalmente, a España, como elemento de particular importancia en nuestro trabajo.

Una primera característica en la educación del siglo XX, en referencia al tema que estamos tratando, es la obligatoriedad de la enseñanza. En muchos países se establecieron normas de imposición en la educación en el siglo XIX, pero se terminaron de afianzar en el siglo XX. De esta misma manera, en aquellos países en los que todavía no se había impuesto un sistema obligatorio de educación, se establecieron durante el siglo XX. Las convulsiones políticas que se vivieron en este siglo ayudaron también al control de la enseñanza por parte de las autoridades públicas. Baste pensar en los regímenes comunistas, fascistas o nazis. Estos sistemas políticos estaban imbuidos de doctrinas intervencionistas y en términos educativos no fueron menos. Además, una de las causas del control de la educación es el adoctrinamiento (como hemos podido ver ya en varias ocasiones) y estos regímenes totalitarios pretendían un control total de la población. Por tanto, la enseñanza estaba muy intervenida por los gobiernos, desde las materias a impartir, el modo, los profesores, las puntuaciones, etc. Aunque resulta llamativo que hoy en día, no encontrándonos en este tipo de totalitarismos, la educación resulte igualmente intervenida.

Otra mención especial puede requerir el texto de Naciones Unidas en la declaración universal de derechos. En su artículo 26, en sus tres puntos, señala:<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Gatto, J. T. 1990. “Discurso de Maestro del año, Nueva York.” Nueva York. Ver anexo 3.

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Muchas aclaraciones pueden desprenderse de este texto. En el primer párrafo vemos más una obligación que un derecho, y es que la instrucción elemental es obligatoria. No obstante, se aclara al final de este artículo que son los padres aquellos que tienen el derecho preferente de elegir la educación de sus hijos. Primero se afirma la obligatoriedad para luego establecer el derecho de los padres. Vemos que la educación ya no es un derecho, sino una obligación que coacciona a toda persona en cierta edad. ¿Es esto coherente? ¿Qué se entiende por educación en este texto? ¿Valdría una educación en casa?<sup>44</sup> ¿La educación debe ser reglada o pueden elegirla de hecho los padres?

Ante estas y otras preguntas que podemos plantearnos entrevemos una ambigüedad en el texto de derechos humanos, que no parece que vaya más allá de una bonita retórica sobre la necesidad de la educación. No obstante, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13-3º) es más explícito cuando señala: “Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres, y en su caso de los

---

<sup>43</sup> de los Derechos Humanos, D. U. 1948. “Asamblea general de las Naciones Unidas.” París: ONU: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>.

<sup>44</sup> La educación en casa o Homeschooling es un fenómeno que se ha dado desde el comienzo de la humanidad, pero que está adquiriendo mayor relieve y sistematicidad cuanto más se constriñe a la educación privada. Es una alternativa que cada vez se está estudiando más y muchos padres quieren optar por ella. La veremos con detenimiento en capítulos posteriores. Para saber más sobre su validez, ver anexo 1 y capítulo 7.

tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades, siempre que aquellas satisfagan las normas mínimas que le estado prescribe y apruebe en materia de enseñanza, y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con su propias convicciones.”

Pero después de ver algunas ideas de ámbito internacional sobre la educación del siglo XX, queremos centrarnos en el caso español. El análisis que pretendemos llevar a cabo nos abrirá las puertas para poder estudiar mejor los siguientes apartados sobre el punto de vista jurídico y los problemas actuales de la educación en España. Entendiendo el pasado, quizá podamos dar una mejor explicación a los problemas presentes y plantear unas propuestas de futuro más sólidas.

La educación española del siglo XX no se entiende sin hacer mención a la Ley Moyano<sup>45</sup> de septiembre de 1857, fundamental en nuestro sistema educativo por ser la base en donde se sustentan las posteriores legislaciones educativas. Aquí sólo queremos mencionarla, pues el estudio es breve y abarca sólo el último siglo.

En el mismo año 1900 sucede que se dividen responsabilidades en la administración pública y se crea, de Fomento, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Evidentemente, esta cuestión es de vital importancia para la educación en España. Como consecuencia lógica de la creación de un departamento específico de educación, las intervenciones en la enseñanza se multiplicaron. En 1902 se promulga una ley por la que la educación primaria pasa a ser dependencia directa de los presupuestos del estado. Los maestros pasarían también a depender del aparato burocrático central. Tanto en 1907 como en 1913 se suceden las intervenciones estatales en modo de creación de cuerpos de inspección para la educación u otros de características análogas. Algunas de estas intervenciones eran meras adaptaciones a los tiempos que se vivían. Por ejemplo, en 1918 se dictó el reglamento general de escuelas graduadas que hizo patente el cambio que se estaba produciendo por la industrialización y las grandes urbes: pasar del maestro único y sus pocos alumnos a los

---

<sup>45</sup> La Ley Moyano, así llamada por ser el nombre del Ministro de entonces, es el acuerdo entre liberales moderados y progresistas en materia educativa que da origen sólido a una instrucción pública en España. A partir de esta ley, todas las posteriores la tendrán como referencia. En ella existe ya una concepción de la educación como misión del estado (al menos para aquellas personas sin recursos).



enormes centros y alumnos clasificados por ramas y atendidos por varios profesores. En Madrid, por ejemplo, se construyeron grandes escuelas de ladrillo: unas 5000 durante la dictadura de Primo de Rivera,<sup>46</sup> número muy considerable para la situación que vivía España. La idea pretendida con la creación de instituciones educativas y el aumento de escuelas no era sino erradicar el analfabetismo en España, hecho que se continuó demostrando en la República,<sup>47</sup> con más de 6000 escuelas públicas erigidas o con la creación de la Junta Nacional contra el analfabetismo. Los resultados de estas intervenciones son la reducción del analfabetismo de tasas del 58% en 1900 a tasas del 14% en 1950.<sup>48</sup> Además, hacia 1980 el analfabetismo casi podía darse por desaparecido, con tasas que rondaban el 5%.<sup>49</sup> De hecho, en 1973 finaliza la actividad de la Junta Nacional contra el analfabetismo.

En este siglo muchas escuelas rurales desaparecieron en favor de las grandes construcciones mencionadas, de las que las grandes capitales fueron anfitrionas: Madrid, Barcelona y Bilbao recogieron gran parte de esta población rural emigrada. Pero este lógico avance de las escuelas hacia las grandes ciudades viene de la mano de una evolución forzada en los modos de enseñanza. A comienzos de siglo eran comúnmente aceptados ciertos conocimientos básicos que se debían enseñar como religión, leer, escribir, además de ciertas nociones elementales de otras materias como contar.<sup>50</sup> Pero los contenidos y métodos dependían del educador. Si la persona encargada de la enseñanza era aprobada por el inspector, todos los criterios de métodos, de promoción o cualquier otro elemento de la educación, eran competencia exclusiva suya. Pero la ley de 1945 de educación primaria ya establece algún criterio a seguir en ese sentido. Leyes anteriores, como la Ley Moyano, se dirigían más bien a establecer criterios de otro orden, más de índole organizativa, pero en

---

<sup>46</sup> Cfr. García Hoz, V. 1980. *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.

<sup>47</sup> La República española, proclamada en 1931, supone cambios educativos respecto a la anterior legislación. Si bien, las elecciones de 1933, que dieron el triunfo a la derecha, provocaron derogaciones de la legislación de los primeros republicanos; esta etapa que desemboca en la guerra civil española es tan convulsa en lo que a gobiernos y leyes se refiere que no es motivo de exposición en este trabajo, donde sólo pretendemos poder hacernos una idea general de la evolución del sistema educativo. En el próximo capítulo podremos desglosar con más calma el marco jurídico.

<sup>48</sup> Maíllo García, A. 1957. "Actividades de la Junta Nacional contra el Analfabetismo." *Revista de educación*. Madrid, 1957, n. 66; p. 19-23, Vilanova, M., M. V. Ribas, and X. M. Juliá. 1992. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*: Ministerio de Educación.

<sup>49</sup> Cfr. García Hoz, V. 1980. *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.

<sup>50</sup> En ciertos momentos del siglo XX, la religión no fue algo común en la enseñanza, pues durante la República, la Constitución decía en el artículo 48 que la enseñanza sería laica.

ningún caso de modos de enseñanza ni, mucho menos, de ciclos. Ante la obligatoriedad de la educación preescolar (que abarcaba desde los 3 a los 6 años), un autor se pregunta: “¿No vendría a quitar [la obligatoriedad de la educación preescolar], en cierto modo, la responsabilidad de los padres en la educación de un periodo tan importante de la vida como es la que psicológicamente se llama segunda infancia?”<sup>51</sup> En efecto, se puede pensar que obligar a las familias a tener que escolarizar a los hijos en temprana edad, puede suponer una pérdida de una educación fundamental en una edad clave de la infancia. Pero más allá de suposiciones que son opinables e igualmente válidas, es un hecho que comienza una cultura de la educación en centros educativos más que en la familia. Esta deriva hacia la enseñanza profesionalizada en centros educativos tendrá un punto álgido dentro de la dictadura de Franco con la Ley General de Educación de 1970.<sup>52</sup> A partir de esta ley, se establece como edad obligatoria de escolarización hasta, mínimo, los 14 años.<sup>53</sup> Con la anterior ley de educación “para acceder al bachillerato elemental (10 a 14 años) era necesario superar un examen de ingreso, término que dejaba bien claro que el alumno estaba todavía fuera del sistema escolar propiamente dicho (la secundaria y la universidad). No había un sistema sino dos: el formado por la escuela primaria y el aprendizaje del oficio, quizá con el paso añadido por alguna suerte de formación profesional, el único al que podían acceder los trabajadores y la mayoría de la población, y el constituido por el bachillerato y la enseñanza superior, encargado de surtir de cuadros a las burocracias públicas y privadas y a las profesiones”.<sup>54</sup> Es decir, el sistema daba formación hasta la primaria y sólo unos pocos podían tener acceso a una formación académica de más alto nivel. Esta dinámica va cambiando rápidamente: ya no se compete en el mercado laboral en función de la clase social o de motivos de raza (que siempre pueden influir) sino en conocimientos. La fase de bipolarización de la sociedad en función del conocimiento se rompe y una gran mayoría puede acceder de modo, cada vez más sencillo, al “mercado” educativo. Cada vez existen

---

<sup>51</sup> García Hoz, V. 1980. *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp. p.45.

<sup>52</sup>La ley General de Educación es una ley de masas (Calero, J. 2006. *La equidad en educación: Informe analítico del sistema educativo español*: Ministerio de Educación.).

<sup>53</sup> Bonal, X. 2002. “El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efecto sobre las desigualdades educativas.” *Educar* 29: 11-29.

<sup>54</sup> Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*: Obra Social, Fundación la Caixa. p. 13.

trabajadores mejor formados, que compiten y están dispuestos a realizar tareas similares a las que otros desempeñan, pero con un coste inferior para el empleador. Así, a medida que una persona esté menos formada para un trabajo, realizará la tarea (siempre que tenga un mínimo necesario) con un menor salario. Este hecho incentiva una grandísima y sana competitividad y hace perfectamente legítima –no sólo desde el punto de vista de los fines, sino de los medios– la opción de abandono de los estudios para acceder “prematuramente” al mercado de trabajo y alcanzar un salario y una experiencia que asumen como coste de oportunidad aquellos que eligen mantenerse en los estudios más años. Esta competitividad nacida de la libre elección de los hombres a mantenerse en sus estudios o abandonarlos, lejos de la opinión de muchos estadistas, crea oportunidades para los menos favorecidos.

“El trabajo, como cualquier otra mercancía (...) compite por medio del precio y de la calidad. En cuanto al precio, los trabajadores del mundo rico tienen la batalla perdida; en cuanto a la calidad, todo depende de su cualificación, es decir, de su capacidad de procesar información y manejar conocimiento de un modo en que todavía no puedan hacerlo las máquinas o los trabajadores del mundo pobre”.<sup>55</sup> Una conclusión de estas afirmaciones (ya mencionada) es que un sistema de enseñanza que no sea obligatorio, lejos de discriminar a los menos favorecidos económicamente, les ayudaría a tener más opciones. Pero, aunque necesarias, estas disquisiciones nos han apartado del tema que estábamos tratando.

## **1.8 La educación en España hoy**

Vamos a dar un salto hasta las últimas leyes educativas de España. Hemos podido ver cómo, durante el siglo XX, la tónica general es de una mayor intervención estatal en el sistema educativo. Más allá de ver el papel de la Iglesia durante el régimen de Franco, los planes de estudio o elementos concretos de las distintas legislaciones educativas u otros asuntos menores, sólo queríamos mostrar el creciente intervencionismo en el sistema y el incremento de la obligatoriedad en la edad de los estudios. Pero para avanzar más rápido, vamos a pasar directamente a las últimas intervenciones legislativas de mayor importancia.

---

<sup>55</sup> Ibid. p. 16.

Una vez presentadas y analizadas someramente, podremos abordar la tarea de ver dónde estamos.

En primer lugar resulta una obviedad, pero es necesario recordar, que toda la legislación educativa se sustenta en la Constitución (como vamos a ver detenidamente en el próximo capítulo). Es en ella donde encontramos el marco regulador necesario donde se inscribe cualquier ley educativa. Así, tanto en el Título I, como en el artículo 27, podemos ver algunos de los principios básicos.<sup>56</sup> Ahora podemos ver cuáles han sido las leyes que han dado cuerpo a estas normas esenciales de la Constitución.

Todas las legislaciones que han sido aplicadas en España tras la dictadura franquista han sido aprobadas por gobiernos socialistas.<sup>57</sup> La primera de ellas, la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E.). En esta ley se establece en su artículo primero el derecho a una educación básica gratuita.<sup>58</sup> En su artículo segundo enumera una serie de fines que, a todas luces, son un cúmulo de vaguedades etéreas tales como: “Pleno desarrollo de la personalidad del alumno”; “formación en el respeto”; y otras fórmulas amplísimas e incorpóreas. Pero estas fórmulas incorpóreas no van a producir cambios; es

---

<sup>56</sup> 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

<sup>57</sup> Para un breve resumen sobre estas leyes puede verse: Villarroya Planas, A. 2000. “La financiación de los centros concertados.” *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. pp. 89-130. Mientras se escriben estas líneas se ha aprobado ya la primera normativa del Partido Popular: la LOMCE.

<sup>58</sup> del Estado, B. O. 1985. “Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación.” *BOE de*.

necesario un cambio de abajo hacia arriba, un mero cambio de currículo no hará demasiado (ver anexo 2).

Como preámbulo de posteriores leyes, establece en el artículo catorce que, tanto los centros como el profesorado, deben tener unos requisitos básicos y, de este modo, garantizar así la calidad educativa. Pero, ¿es la ratio alumno-profesor o la inversión pública destinada al sistema educativo una medida de su eficiencia? Los resultados de las investigaciones no parecen dar la razón a esos indicadores,<sup>59</sup> pero más adelante tendremos la oportunidad de verlos con más detalle.

La L.O.D.E. adolece de una visión demasiado amplia y poco concreta sobre el sistema educativo. Este hecho hace que fuese una ley de poco calado en la que no podemos profundizar mucho por su falta de contenido y por su excesiva vaguedad. Cabe mencionar la estructuración de los centros concertados dentro del sistema educativo. Pronto, esta ley, se reemplazaría por la L.O.G.S.E., cuya profundidad es mayor, aunque no por eso se puede decir a priori que sea de mejor calidad (en el siguiente capítulo nos detendremos más en su aspecto jurídico).

La L.O.G.S.E. es la segunda ley educativa socialista. Tras una primera lectura, y antes de ver algunos de los contenidos de la ley, es interesante resaltar la repetición continua de la educación como derecho y como obligación (tanto en el preámbulo como en numerosos artículos, encontramos esta recreación de la educación, como derecho en algunos apartados, y como obligación en otros). Por supuesto, la L.O.G.S.E. hace referencias a la L.O.D.E. e incluso reproduce numerosos artículos<sup>60</sup>. También hace hincapié, refiriéndose a la Constitución y a leyes predecesoras en esta materia, en la participación de los padres, profesores y alumnos en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Quizá uno de los contenidos a resaltar es la ampliación en dos años más de la enseñanza básica, comprendiendo, desde esta ley, los seis a los dieciséis años. Es decir, se obliga a permanecer

---

<sup>59</sup> Cfr. Hanushek, E. A. 1986. "The economics of schooling: Production and efficiency in public schools." *Journal of economic literature* 24(3): 1141-77, San Segundo Gómez de Cadiñanos, M. 2005. *Economía de la Educación: Síntesis*.

<sup>60</sup> El artículo segundo del título preliminar de la L.O.D.E., por ejemplo, coincide con el artículo primero del título preliminar, también, de la L.O.G.S.E.

en el sistema educativo a cualquier persona comprendida en esta franja de edad. Pero no sólo obliga a estudiar a todas las personas durante esos años de su vida, sino que regula el contenido que deben estudiar todos. En el artículo 20 se establecen las materias obligatorias de la educación secundaria<sup>61</sup> y en otros artículos de esta misma ley<sup>62</sup> se fijan materias de otros ciclos. Además, esta ley supone un cambio importante en lo que a estructura del sistema se refiere, pero este tema no lo vamos a abordar todavía.

La L.O.E. es la última ley en materia educativa promulgada por un gobierno socialista hasta la fecha. De esta ley se podrían analizar muchos más puntos que en las anteriores, si bien, no supone un cambio sustancial, ni en la calidad, ni en la metodología educativa. En el preámbulo de esta ley observamos un mayor análisis de la situación de la educación en España, aunque no aparecen reflejadas las soluciones pertinentes en el desarrollo de los diferentes artículos. Al comienzo del texto legislativo podemos leer: “Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad,<sup>63</sup> la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo

---

<sup>61</sup> En el repaso de estas leyes no queremos fijarnos en la organización de ciclos (E.G.B., E.S.O., bachillerato, formación profesional, etc.), que damos por supuesto su conocimiento por la cercanía de estas legislaciones y que nos apartarían del tema principal. Sólo queremos exponer las mayores o menores intervenciones de los gobiernos en el sistema educativo.

<sup>62</sup> del Estado, B. O. 1990. “Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE).” *BOE de 4.*

<sup>63</sup> Siguiendo a Huerta de Soto, J. 2005. *Socialismo, cálculo económico y función empresarial*: Unión Editorial., nosotros entendemos por sociedad “ un proceso (es decir, una estructura dinámica) de tipo espontáneo, es decir, no diseñado conscientemente por nadie; muy complejo, pues está constituido por miles de millones de personas con una infinita variedad de objetivos, gustos, valoraciones y conocimientos prácticos; de interacciones humanas (que básicamente son relaciones de intercambio que en muchas ocasiones se plasman en precios monetarios y siempre se efectúan según unas normas, hábitos o pautas de conducta); movidas todas ellas por la fuerza de la función empresarial; que constantemente crea, descubre y transmite información, ajustando y coordinando de forma competitiva los planes contradictorios de los individuos; y haciendo posible la vida en común de todos ellos con un número y una complejidad y riqueza de matices y elementos cada vez mayores”.

fundamental de lograr la necesaria cohesión social”.<sup>64</sup> Estas palabras, aunque un tanto generales, son adecuadas y coherentes con lo que comúnmente se piensa sobre la educación. Y pocos párrafos después nos encontramos con un brevísimo, pero también acertado análisis de la función de la educación en la historia. Lógicamente no se pide lo mismo a la educación en diferentes etapas de la historia y, como buena institución, se debe ir adecuando a los tiempos, sabiendo interpretar en cada contexto histórico su papel específico. Así, podemos leer: “En cada fase de su evolución, los sistemas educativos han tenido que responder a unos retos prioritarios. En la segunda mitad del siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación. La universalización de la enseñanza primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se iría completando a lo largo del siguiente, incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos”.<sup>65</sup>

Los principios sobre los que se sustenta esta ley también están declarados explícitamente al comienzo de la misma. En efecto, se mencionan tres principios: “El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo”.<sup>66</sup> Vemos un principio concreto pero vago al mismo tiempo. Es sencillo sobre el papel anunciar objetivos excelsos de agrado de todos, pero ¿cómo se lleva un objetivo de tamañas dimensiones a la realidad?

El segundo principio que sostiene la L.O.E. es “la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir este objetivo tan ambicioso”.<sup>67</sup> Apreciamos en el primer objetivo un “bondadoso” fin, pero formulado quizá en modo utópico. Pero vemos ahora una elección de medios para la consecución de tal fin que parece

---

<sup>64</sup> del Estado, B. O. 2006. “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.” *BOE de 4.*

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> del Estado, B. O. 2006. “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.” *BOE de 4.*

<sup>67</sup> *Ibid.*

ilusa. Al igual que el fin, –pudiendo estar de acuerdo en su bondad– está presentado de forma poco realista. Los medios para su terminación efectiva están imbuidos de un deseo que no sabemos si podrá ir más allá del mismo deseo. El hecho de demandar una colaboración común o deseirla, no implica que sea realizable y tampoco que, en el caso de serlo, fuese efectiva. En efecto, los resultados educativos en España vienen siendo desoladores<sup>68</sup> desde hace muchos años y no es la primera vez que se fomenta una colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa. Es decir, repetir que todos deben colaborar no va a mejorar de modo prodigioso la situación del sistema español de educación.

Pero hay un tercer principio: “(...) un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años”.<sup>69</sup> Este tercer principio hace referencia a una seria determinación de cumplir o intentar alcanzar los objetivos fijados de la Unión Europea, pero ¿quiere decir esto que en anteriores acuerdos comunitarios educativos –como Lisboa– no teníamos intención de tratar de cumplirlos? Uno de los objetivos de Lisboa decía: “Para el 2010 todos los países miembros deberían haber reducido a la mitad la tasa de abandono escolar temprano comparada con la tasa en el año 2000, para alcanzar una tasa media de la Unión Europea del 10%”.<sup>70</sup> Como resulta evidente, estos objetivos no se han logrado. En el año 2000 teníamos una tasa de abandono del 29,1%, de modo que para el 2010 deberíamos tener un 14,5%.<sup>71</sup> Tasa que se ha demostrado no ser, ni de cerca, un reflejo de la existente (más de un 24%<sup>72</sup>). Los medios que se ponen ahora para solventar los problemas educativos y poder cumplir los objetivos, ¿en qué se diferencian de los anteriores?, ¿qué hace pensar que ahora sí se conseguirá y antes no si no cambian los

---

<sup>68</sup> Cfr. OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español. Tablas 1.1, 1.2 y 1.3.

<sup>69</sup> del Estado, B. O. 2006. “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.” *BOE de 4*.

<sup>70</sup> Commission, E. 2002. *European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council*: Office for Official Publications of the European Communities.

<sup>71</sup> Cfr. Benito Martín, A. 2007. “La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar.” *Revista Iberoamericana de educación* 43(7): 7.

<sup>72</sup> Esparrells, M. d. C. P. and S. M. Sequera. 2012. “El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas.” *Revista de estudios regionales*(94): 39-70.



medios? Sería necesario un cambio drástico si se quiere cambiar la educación de España en concordancia a los objetivos propuestos desde la Unión Europea.

**Tabla 1.1. Early leavers from education and training, 1992-1999.<sup>73</sup>**

%								
Total								
geoltime	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
<b>EU (28 countries)</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>EU (27 countries)</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Euro area (19 countries)</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Euro area (18 countries)</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Euro area (17 countries)</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Belgium</b>	18,1	17,4	16,1	15,1	12,9	12,7	14,5	15,2
<b>Bulgaria</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Czech Republic</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Denmark</b>	15,2	8,5	8,6	6,1	12,1	10,7	9,8	11,5
<b>Germany</b>	:	:	:	:	13,3	12,9	:	14,9
<b>Estonia</b>	:	:	:	:	:	:	12,6	14
<b>Ireland</b>	27,1	24	22,9	21,4	18,9	18,9	:	:
<b>Greece</b>	25,2	25	23,2	22,4	20,7	19,9	20,7	18,6
<b>Spain</b>	40,4	37,7	36,4	33,8	31,4	30	29,6	29,5

<sup>73</sup> Datos de Eurostat.

<b>France</b>	:	17,2	16,4	15,4	15,2	14,1	14,9	14,7
<b>Croatia</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Italy</b>	37,5	37,1	35,1	32,8	31,7	30,1	28,4	27,2
<b>Cyprus</b>	:	:	:	:	:	:	:	17,5
<b>Latvia</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Lithuania</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Luxembourg</b>	42,2	36,8	34,4	33,4	35,3	30,7	:	19,1
<b>Hungary</b>	:	:	:	:	:	17,8	15,9	13
<b>Malta</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Netherlands</b>	:	:	:	:	17,6	16	15,5	16,2
<b>Austria</b>	:	:	:	13,6	12,1	10,8	:	10,7
<b>Poland</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Portugal</b>	50	46,7	44,3	41,4	40,1	40,6	46,6	44,9
<b>Romania</b>	:	:	:	:	:	19,7	19,1	21,5
<b>Slovenia</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Slovakia</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Finland</b>	:	:	:	:	11,1	8,1	7,9	9,9
<b>Sweden</b>	:	:	:	:	7,5	6,8	:	6,9
<b>United Kingdom</b>	34,7	36,3	32,3	:	:	:	:	19,8
<b>Iceland</b>	:	:	:	:	:	:	:	30,3
<b>Norway</b>	:	:	:	:	10,9	7,3	:	:

<b>Switzerland</b>	:	:	:	:	6,1	6,5	4,9	5
<b>Former Yugoslav Republic of Macedonia, the</b>	:	:	:	:	:	:	:	:
<b>Turkey</b>	:	:	:	:	:	:	:	:

**Tabla 1.2. Early leavers from education and training. 2000-2007.<sup>74</sup>**

%								
Total								
geotime	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>EU (28 countries)</b>	:	:	17	16,4	16	15,7	15,3	14,9
<b>EU (27 countries)</b>	17,6	17,2	17	16,5	16,1	15,8	15,4	15
<b>Euro area (19 countries)</b>	19,6	19	18,8	18,3	17,8	17,5	17,2	16,6
<b>Euro area (18 countries)</b>	19,6	19,1	18,9	18,4	17,9	17,6	17,3	16,7
<b>Euro area (17 countries)</b>	19,6	19,1	18,9	18,4	17,9	17,6	17,3	16,7
<b>Belgium</b>	13,8	13,8	14,1	14,3	13,1	12,9	12,6	12,1
<b>Bulgaria</b>	:	20,5	20,7	21,9	21,4	20,4	17,3	14,9
<b>Czech Republic</b>	:	:	5,7	6,5	6,3	6,2	5,1	5,2
<b>Denmark</b>	11,7	9,2	9	10,4	8,8	8,7	9,1	12,9
<b>Germany</b>	14,6	12,3	12,5	12,8	12,1	13,5	13,7	12,5
<b>Estonia</b>	15,1	14,7	13,6	13,7	13,9	14	13,4	14,4

<sup>74</sup> Datos de Eurostat.

<b>Ireland</b>	:	:	14,6	13,1	13,1	12,5	12,2	11,8
<b>Greece</b>	18,2	16,9	16,2	15,6	14,5	13,3	15,1	14,3
<b>Spain</b>	29,1	29,7	30,9	31,7	32,2	31	30,3	30,8
<b>France</b>	13,3	13,5	13,4	12,4	12,1	12,2	12,4	12,6
<b>Croatia</b>	:	:	8	7,9	5,4	5,1	4,7	4,5
<b>Italy</b>	25,1	25,9	24,2	23	23,1	22,1	20,4	19,5
<b>Cyprus</b>	18,5	17,9	15,9	17,3	20,6	18,2	14,9	12,5
<b>Latvia</b>	:	:	16,5	18,8	15,9	15,4	15,6	15,6
<b>Lithuania</b>	16,5	14,9	13,4	11,4	10,3	8,4	8,8	7,8
<b>Luxembourg</b>	16,8	18,1	17	12,3	12,7	13,3	14	12,5
<b>Hungary</b>	13,9	13,1	12,2	12	12,6	12,5	12,5	11,4
<b>Malta</b>	54,2	54,4	53,2	49,9	42,1	33	32,2	30,2
<b>Netherlands</b>	15,4	15,1	15,3	14,3	14,1	13,5	12,6	11,7
<b>Austria</b>	10,2	10,2	9,5	9	9,8	9,3	10	10,8
<b>Poland</b>	:	7,4	7,2	6	5,6	5,3	5,4	5
<b>Portugal</b>	43,6	44,2	45	41,2	39,3	38,3	38,5	36,5
<b>Romania</b>	22,9	21,7	23	22,5	22,4	19,6	17,9	17,3
<b>Slovenia</b>	:	6,4	5,1	4,6	4,3	4,9	5,6	4,1
<b>Slovakia</b>	:	:	6,7	5,3	6,8	6,3	6,6	6,5
<b>Finland</b>	9	9,5	9,7	10,1	10	10,3	9,7	9,1
<b>Sweden</b>	7,3	10,2	10	9,2	9,2	10,8	8,6	8

<b>United Kingdom</b>	18,2	17,8	17,6	12,1	12,1	11,6	11,3	16,6
<b>Iceland</b>	29,8	30,9	28,8	20,3	24,9	24,9	25,6	23,2
<b>Norway</b>	12,9	8,9	13,5	6,3	4,7	4,6	17,8	18,4
<b>Switzerland</b>	7,3	6,6	6,7	9,7	9,5	9,7	9,6	7,6
<b>Former Yugoslav Republic of Macedonia, the</b>	:	:	:	:	:	:	22,8	19,9
<b>Turkey</b>	:	:	:	:	:	:	48,8	46,9

**Tabla 1.3. Early leavers from education and training. 2008-2014.<sup>75</sup>**

%							
Total							
geo\time	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>EU (28 countries)</b>	14,6	14,2	13,9	13,4	12,6	11,9	11,1
<b>EU (27 countries)</b>	14,7	14,3	14	13,4	12,7	12	11,2
<b>Euro area (19 countries)</b>	16,2	15,7	15,3	14,5	13,7	12,8	11,7
<b>Euro area (18 countries)</b>	16,4	15,8	15,4	14,6	13,8	12,9	11,8
<b>Euro area (17 countries)</b>	16,4	15,8	15,4	14,7	13,8	12,9	11,8
<b>Belgium</b>	12	11,1	11,9	12,3	12	11	9,8
<b>Bulgaria</b>	14,8	14,7	13,9	11,8	12,5	12,5	12,9
<b>Czech Republic</b>	5,6	5,4	4,9	4,9	5,5	5,4	5,5
<b>Denmark</b>	12,5	11,3	11	9,6	9,1	8	7,7

<sup>75</sup> Datos de Eurostat.

<b>Germany</b>	11,8	11,1	11,9	11,6	10,5	9,8	9,5
<b>Estonia</b>	14	13,5	11	10,6	10,3	9,7	11,4
<b>Ireland</b>	11,4	11,7	11,5	10,8	9,7	8,4	6,9
<b>Greece</b>	14,4	14,2	13,5	12,9	11,3	10,1	9
<b>Spain</b>	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9
<b>France</b>	11,5	12,2	12,5	11,9	11,5	9,7	8,5
<b>Croatia</b>	4,4	5,2	5,2	5	5,1	4,5	2,7
<b>Italy</b>	19,6	19,1	18,6	17,8	17,3	16,8	15
<b>Cyprus</b>	13,7	11,7	12,7	11,3	11,4	9,1	6,8
<b>Latvia</b>	15,5	14,3	12,9	11,6	10,6	9,8	8,5
<b>Lithuania</b>	7,5	8,7	7,9	7,4	6,5	6,3	5,9
<b>Luxembourg</b>	13,4	7,7	7,1	6,2	8,1	6,1	6,1
<b>Hungary</b>	11,7	11,5	10,8	11,4	11,8	11,9	11,4
<b>Malta</b>	27,2	25,7	23,8	22,7	21,1	20,5	20,4
<b>Netherlands</b>	11,4	10,9	10	9,1	8,8	9,2	8,6
<b>Austria</b>	10,2	8,8	8,3	8,5	7,8	7,5	7
<b>Poland</b>	5	5,3	5,4	5,6	5,7	5,6	5,4
<b>Portugal</b>	34,9	30,9	28,3	23	20,5	18,9	17,4
<b>Romania</b>	15,9	16,6	19,3	18,1	17,8	17,3	18,1
<b>Slovenia</b>	5,1	5,3	5	4,2	4,4	3,9	4,4
<b>Slovakia</b>	6	4,9	4,7	5,1	5,3	6,4	6,7

<b>Finland</b>	9,8	9,9	10,3	9,8	8,9	9,3	9,5
<b>Sweden</b>	7,9	7	6,5	6,6	7,5	7,1	6,7
<b>United Kingdom</b>	17	15,7	14,8	14,9	13,4	12,3	11,8
<b>Iceland</b>	24,4	21,3	22,6	19,7	20,1	20,5	19
<b>Norway</b>	17	17,6	17,4	16,6	14,8	13,7	11,7
<b>Switzerland</b>	7,7	9,1	6,6	6,3	5,5	5,4	5,4
<b>Former Yugoslav Republic of Macedonia, the</b>	19,6	16,2	15,5	13,5	11,7	11,4	12,5
<b>Turkey</b>	45,5	44,3	43,1	41,9	39,6	37,5	38,3

Desde el 2013 contamos en España con un proyecto de ley de educación: la L.O.M.C.E. Esta nueva ley de educación no rompe la tradición de leyes educativas de España, sino que continúa con la tónica llevada hasta el momento. Esto quiere decir que las reformas necesarias de la educación no se llevan a cabo.<sup>76</sup> Es cierto que hay alguna novedad interesante además de cambios de programas, ciclos y otros elementos más propios de la pedagogía que de la economía. Por ejemplo, se discrimina menos a los colegios concertados (aspecto jurídico del que hablaremos más adelante); se da más libertad a los centros fomentando su calidad mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, que estará sometida a rendición de cuentas; se valoran para la selección del director más criterios de mérito que de votación; se informa de los resultados de los centros educativos para mejor conocimiento de los electores de colegios; etc. Si bien, como

---

<sup>76</sup> En España se hacen continuas reformas educativas, pero ninguna en un sentido completo. Como se dice en Vivas, A. L. 2011. "Reflexiones sobre el sistema educativo español." *Los retos del sistema educativo en España 4.*: "(...) si hacemos un recorrido histórico por la evolución de nuestro sistema educativo, podemos comprobar cómo cada nuevo gobierno ha intentado llegar con un nuevo sistema educativo bajo el brazo, sin considerar el hecho real de que los ritmos educativos requieren una atención a plazos extensos".

venimos diciendo, estas reformas no son más que pequeños parches en un sistema que necesita ser modificado de raíz.<sup>77</sup>

## 1.9 Conclusión

Los sistemas educativos controlados por el aparato estatal son los aceptados y reconocidos (casi) como los únicos válidos. Difícilmente imaginamos ahora un sistema educativo en el que el estado tenga un papel pequeño o incluso secundario. Mencionamos también el primer gran intento de estatalizar la educación, que viene de la mano de Lutero. Pero, ¿es el sistema educativo controlado por el estado una evolución natural de una institución ancestral? Por las convulsas situaciones históricas que preceden al surgimiento de las ideas de control de la educación podemos permitirnos, al menos, el dudar de su legitimidad.

No obstante, hemos podido ver cómo, a lo largo de la historia, los sistemas de enseñanza han sido privados en su gran mayoría. No es hasta el S.XVIII cuando se establece de modo formal una intervención estatal como la que conocemos hoy. Será a finales del S.XIX cuando países como Gran Bretaña asuman la educación como misión del estado y sólo en el S.XX se irán asentando los modelos que hoy conocemos como únicos<sup>78</sup>. Dentro de la historia de la humanidad no llevamos más que “un momento” con este sistema de transmisión del conocimiento; sistema que, aunque apreciado como necesario, resulta del todo prescindible una vez adquiridos los conocimientos que nos aporta la historia.

Entonces, ¿es posible otro sistema en el que el estado tenga un papel secundario, subsidiario o inexistente? La respuesta es afirmativa para el pasado, pero ¿es posible hoy en día?

---

<sup>77</sup> Gatto, J. T. 1990. “Discurso de Maestro del año, Nueva York.” Nueva York. “(...) ninguna reforma que no ataque estas patologías específicas no serán más que un mero lavado de cara”. Se refiere a reformas profundas, sustanciales. Más tarde veremos algunas reformas de calado, que modifican el sistema actual desde la base. Ver anexo 3.

<sup>78</sup> No queremos añadir por motivos de extensión el surgimiento de los modelos europeos de educación en Prusia en el siglo XVIII. Los cuales, además, aunaban la educación privada con la escolarización pública: el sistema de Wilhelm von Humboldt.



## 2. Consideraciones jurídicas

En este capítulo vamos a realizar un análisis del marco jurídico en el que se desarrolla el sistema educativo español, haciendo especial énfasis en los derechos y obligaciones reconocidos en la Constitución Española de 27 de diciembre de 1978, en sus desarrollos legislativos y jurisprudenciales, en la configuración de la educación concertada, así como en los problemas y desafíos que afronta esta en la situación actual.

Para entender correctamente la situación del sistema de enseñanza español, es preciso proceder a su análisis no sólo desde el punto de vista económico, para determinar su posible viabilidad, sino también desde la perspectiva jurídica o histórica, como ya mencionamos en la introducción. Cuanto más amplias sean las perspectivas desde las que se aborde una materia, más completo será el conocimiento que tengamos sobre ella, mejor podrá realizarse el diagnóstico sobre su situación y mejor podrán proyectarse los avances científicos y las soluciones, a menudo muy dispares, a los problemas que se plantean.

### 2.1 El artículo 27 de la Constitución Española de 27 de diciembre de 1978

#### a) Enunciación.

La Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (CE) proclama en su artículo 27:

Artículo 27.

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

#### **b) Evolución.**

Por primera vez en nuestro constitucionalismo se recoge una proclamación, al unísono, del derecho a la educación y de la libertad de enseñanza. En las pocas ocasiones en las que se mencionaba la enseñanza en las Constituciones históricas, éstas se limitaban a reconocer el derecho a fundar instituciones educativas y sólo la Constitución de 1931 impuso la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria.

En 1978, durante el debate constituyente se enfrentaron claramente dos posiciones, una liberal y otra intervencionista, para a la postre acabar en el prolijo y en cierto sentido ambivalente artículo 27. Este artículo refleja, pues, el trabajoso consenso constitucional en

materia educativa. Por un lado, se reconoce un derecho de libertad -la libertad de enseñanza- y, por otro, la vertiente prestacional con el derecho a la educación. Sin embargo, al ser muy amplia la habilitación al legislador para que desarrolle los derechos reconocidos, la tensión entre un modelo educativo progresista y otro conservador se trasladó a las Cortes Generales donde las sucesivas normas reguladoras fueron objeto de enconados debates parlamentarios y, posteriormente, de impugnaciones ante el Tribunal Constitucional. Así, cabe señalar, como hemos mencionado al final del anterior capítulo la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de julio, del Estatuto de los Centros docentes (LOECE), acerca de la cual se pronunció la STC 5/1981, de 13 de febrero; la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), sobre la que se manifestó la STC 77/1985, de 27 de junio. En ambos casos acabó pronunciándose el Alto Tribunal fijando los límites de la discrecionalidad del legislador, pero amparando la libertad de éste para, dentro del marco constitucional, trazar un modelo concreto. También posteriores normas educativas fueron consideradas por el Alto Tribunal. A la LODE la completó la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ambas derogadas o modificadas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Esta última norma fue a su vez derogada por la hoy vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), profundamente modificada, a su vez, por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de las que hemos hecho breve mención en el primer capítulo.

El artículo 27 de la CE, por tanto, se encuentra desarrollado fundamentalmente por:

1. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación: LODE.
2. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: LOE.
3. Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y Formación Profesional.
4. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades: LOU.

Es preciso, pues, aclarar el alcance del artículo 27 CE y para ello cabe preguntarse si los tratados internacionales suscritos por España aportan algo a nuestro debate. No olvidemos

lo dispuesto en el artículo 10.2 CE: Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

Varios textos internacionales ya citados se refieren al derecho a la educación: artículo 26.3 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de noviembre de 1948; artículo 13.3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 19 de noviembre de 1966; artículo 18.4 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 19 de noviembre de 1966; y el artículo 2 del Protocolo Adicional 1º, de 20 de marzo de 1952, al Convenio Europeo de Derechos Humanos, de 4 de noviembre de 1950.

Todos ellos, por exégesis del artículo 10.2 CE, podrían ayudar a integrar el significado de nuestro precepto constitucional, junto con la interpretación que de él ha hecho el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH). Sin embargo el artículo 27 CE es más generoso y brinda una protección mayor que la ofrecida por los documentos citados.

### **c) Contenido.**

Parece evidente que dos son los derechos principales reconocidos en el artículo 27 CE: el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (artículo 27.1), conectados con los cuales hallamos otros también proclamados en el artículo 27. Este principal y doble reconocimiento propende, por un lado, a garantizar la educación a todos y, por otro, a preservar el mayor pluralismo educativo posible, consintiéndolo al margen de la escuela pública.

Derecho a la educación.

La titularidad del derecho a la educación se extiende a todos, nacionales y extranjeros (STC 236/2007, de 7 de noviembre). Respecto de estos últimos así lo confirma la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, cuyo artículo 9 reconoce el derecho a la educación a los menores de 18 años no exigiéndose para su ejercicio la autorización de estancia o residencia en España. Por

contra, el artículo 21 de la LODE restringe la titularidad del derecho de crear centros docentes a quienes posean la nacionalidad española.

Amplía su formulación el artículo 1 de la LODE cuando afirma que “todos tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Todos tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno”<sup>79</sup>.

Los artículos 6 a 8 LODE desarrollan los derechos y deberes de los alumnos. Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando. Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la CE y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos.

Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:

- a) Recibir una formación que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
- b) Respeto su identidad, integridad y dignidad personales.
- c) Valoración y reconocimiento objetivo de su dedicación, esfuerzo y rendimiento.
- d) Recibir orientación educativa y profesional.
- e) Respeto a su libertad de conciencia y a sus convicciones religiosas y morales.
- f) Protección contra toda agresión física o moral.
- g) Participar en el funcionamiento y en la vida del centro.
- h) Recibir ayuda para compensar carencias familiares, económicas, socioculturales.
- i) Protección social en los casos de infortunio familiar o accidente.

---

<sup>79</sup> B.O.E. 1985. Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. BOE de.

- j) Asociación, en función de su edad, creando organizaciones, según el artículo 7.
- k) Reunión en los centros docentes, en los términos del artículo 8.

Son deberes básicos de los alumnos:

- a) Estudiar y esforzarse para lograr el máximo desarrollo según sus capacidades.
- b) Participar en las actividades formativas y en las escolares y complementarias.
- c) Seguir las directrices del profesorado.
- d) Asistir a clase con puntualidad.
- e) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar.
- f) Respetar la dignidad e integridad de los miembros de la comunidad educativa.
- g) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro.
- h) Conservar y hacer buen uso de las instalaciones del centro y de los materiales.

El derecho a la educación presenta una innegable naturaleza prestacional, reforzada con la proclamación de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, pero que se proyecta también sobre la enseñanza no obligatoria, con independencia de que no se imponga constitucionalmente para esta última ni la obligatoriedad ni la gratuidad (STC 236/2007). Los poderes públicos están obligados a facilitar un puesto escolar gratuito en la enseñanza básica. Ciertamente los límites temporales de la enseñanza básica pueden variar como marca la tendencia a rebajar la edad de escolarización a los 3 años de edad, pero ello queda en el margen de apreciación del legislador, a quien corresponde delimitar el alcance de las prestaciones a las que son acreedores los titulares del derecho (el artículo 15.2 de la LOE, en línea con la regulación anterior, extiende la gratuidad al segundo ciclo de la educación infantil -3 a 6 años- pero no impone su obligatoriedad).

La STC 86/1985, de 10 de julio, acentúa el carácter de derecho de libertad del derecho a la educación, considerando su dimensión prestacional derivada del artículo 27.4 CE y no del

apartado 1. El derecho a la educación implicaría no impedimento o intromisión del poder público, tal y como se desprende de la jurisprudencia del TEDH (sentencia de 23 de julio de 1968, caso Régimen lingüístico de la enseñanza en Bélgica). La doctrina española rechaza en general ese reduccionismo y apuesta por interpretar el derecho a la educación, junto con la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica para inferir el derecho a un puesto escolar gratuito en la enseñanza obligatoria.

El TEDH incluso ha inferido el derecho de acceso en condiciones de igualdad de la libertad negativa (proclamada en el artículo 2 del citado Protocolo al CEDH), si existe un sistema público de enseñanza. La diferencia con el caso español es que nuestra Constitución impone la creación de tal sistema, lo que no exige el Convenio.

Reproduciendo otras normas internacionales, en concreto el artículo 2 del Protocolo citado, el artículo 27.3 CE garantiza el derecho de los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Es una garantía frente a colegios públicos y se ha manifestado en la organización de la asignatura de religión y de la asignatura alternativa. Como expone la STC 5/1981, de 13 de febrero, la prestación debe ser ideológicamente neutral, sin adoctrinamiento, a lo que contribuye la libertad de cátedra. No hay, pues, ni doctrina ni ciencia oficiales, salvo lo que se deduzca materialmente de las finalidades impuestas constitucionalmente a la educación por el artículo 27.2: promover el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Esto nos recuerda a la idea de Marx sobre la intervención de los poderes públicos sin adoctrinar. Un debate político encendido en España es el de la asignatura de religión. En este caso debería permitirse según la legislación, aunque podría ser desde el punto de vista cultural, histórico y de las raíces de España y no estrictamente desde el plano sobrenatural.

Es obvio que el derecho paterno a escoger el tipo de formación religiosa y moral que desean para sus hijos no puede oponerse al centro privado, concertado o no, que presente un ideario propio, puesto que los padres no están obligados a escolarizar a sus hijos en uno de esos centros. Llevarlos a ellos demuestra cierta adhesión a su ideario. En este caso el

derecho se ejerce antes de elegir colegio, mientras que si el centro de escolarización de sus hijos es público, el derecho se ejerce una vez que el educando está en él escolarizado. Sólo los centros públicos tienen el deber de asegurar el pluralismo.

Esto quiere decir que sólo las personas con recursos tienen, por sí mismos, garantizado el derecho de la pluralidad que proclama la Constitución. Las personas que deciden ir a la escuela pública quedan a merced del buen hacer de la función del estado.

Los derechos y deberes de los padres se amplían en el artículo 4 LODE: “Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

- a) Que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad.
- b) Escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por la Ley.
- c) Formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
- d) Estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración de sus hijos.
- e) Participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.
- f) Participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro.
- g) Ser oídos en las decisiones sobre la orientación académica de sus hijos.
- h) Libertad de asociación en el ámbito educativo.
- i) Asociación, en los términos del artículo 5.
- j) Reunión en los centros docentes, en los términos del artículo 8.

Como primeros responsables de la educación de sus hijos, les corresponde:

- a) Hacer que cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.
- b) Proporcionar los recursos y condiciones necesarias para el progreso escolar.
- c) Estimularles para realizar las actividades de estudio que se les encomienden.



- d) Participar en actividades para mejorar el rendimiento de sus hijos.
- e) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo.
- f) Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro.
- g) Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa<sup>80</sup>.

La STC 133/2010, de 2 de diciembre, en relación con la obligación de escolarización de hijos ante el fenómeno del homeschooling<sup>81</sup> (que veremos más tarde), refiriéndose también al

---

<sup>80</sup> B.O.E. 1985. Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. BOE de.

<sup>81</sup> Ver anexo 4, El Fiscal aducía que los recurrentes ya habían sido citados y habían comparecido en la Fiscalía, justificando la ausencia de escolarización en que ellos se ocupaban personalmente de la educación de los menores. En la comparecencia se les apercibió de la obligación de escolarización conforme al art. 154 del Código civil (CC) –obligaciones derivadas de la patria potestad–, pero los menores no habían sido escolarizados. Los recurrentes presentaron la siguientes alegaciones: 1) sus hijos reciben educación en su propio domicilio: hablan cinco idiomas y reciben clases de música, matemáticas, ciencias y lengua, así como una educación ética bastante completa; 2) la educación que reciben es más adecuada que la que se imparte en los centros públicos o privados en un aula de 30 ó 40 alumnos; 3) no se está causando a los menores ningún perjuicio, pues reciben educación y no se han detectado por los profesionales de los servicios sociales problemas sociofamiliares; 4) lo que el Ministerio Fiscal plantea subrepticamente no es el incumplimiento de las obligaciones derivadas del ejercicio de la patria potestad recogidas en el art. 154 CC, sino la escolarización obligatoria; 5) la Constitución de 1978 no protege la obligatoriedad de la escolarización, sino el derecho a la educación dentro de unos valores constitucionales y no puede confundirse la educación con la escolarización, ya que lo uno no implica lo otro; 6) como jurisprudencia que sostiene su posición invocan la STC 5/1981, de 13 de febrero, y la Sentencia núm. 1669/1994 de la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo, de 30 de octubre de 1994, pues, a su parecer, ambas no excluyen los modelos de enseñanza que se desarrollen en el núcleo familiar. Por su parte, el Ministerio Fiscal alegaba lo siguiente: 1) el art. 27 CE dispone en su apartado 1 que existe un derecho universal a la educación; en su apartado 4 señala que esa educación es obligatoria y gratuita en su nivel básico y en su apartado 5 se atribuye a los poderes públicos la competencia de garantizar ese derecho mediante dos acciones: una, ordenar la programación de la enseñanza básica, que será gratuita y obligatoria, y dos, crear los necesarios centros docentes, tarea en la que podrán concurrir igualmente los particulares si así lo desean; 2) las normas de desarrollo del art. 27 concretan en estos presupuestos y, en particular, el art. 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), extendió la enseñanza obligatoria hasta los 16 años para todos los españoles, obligación de la que los padres no pueden sustraerse, hasta el punto que si están descontentos con la enseñanza pública podrán crear un centro docente acorde con sus convicciones morales y religiosas, pero no podrán incumplir preceptos constitucionales y legales; y 3) España es parte de diversos tratados internacionales (Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención de los Derechos del Niño y otros) en los que la enseñanza básica se define como obligatoria y el art. 10.2 CE obliga a interpretar nuestra Constitución conforme a tales textos.

a) Es cierto, por un lado, que el art. 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce genéricamente el «derecho preferente» de los padres a «escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos», pero esta formulación no debe entenderse en el marco del art. 26 de la Declaración como un derecho general del cual el derecho reconocido en nuestro art. 27.3 CE operaría como especie, sino como una formulación genérica de este último que, por lo demás, ha de interpretarse sistemáticamente en relación con el art. 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que dispone que la «instrucción elemental será obligatoria».

b) La conclusión acerca del alcance del art. 27 CE alcanzada en el fundamento jurídico anterior se corresponde con una interpretación sistemática de este precepto en relación con otros instrumentos internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, cuyo art. 18.4 reconoce «la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones», o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, cuyo art. 13.3 reconoce el derecho de los padres o tutores a «escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas... y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

c) A la misma conclusión se llega en atención al art. 2 del Protocolo adicional al Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (CEDH), que reconoce el derecho de los padres a asegurar que la educación y enseñanza de sus hijos resulte «conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas», sin que, de acuerdo con

artículo 27.4 CE, afirma la obligatoriedad de la escolarización. Incluso en el caso de que la decisión de los padres de no escolarizar a sus hijos pretenda ampararse en el artículo 27.3 CE, la imposición a los padres del deber de escolarización encontraría justificación constitucional en el artículo 27.2 CE y en el derecho a la educación que el artículo 27.1 CE reconoce a todos (ver sentencia del anexo 1).

El artículo 27.5 CE afirmaba:

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. Es en estos términos en los que nosotros pretendemos distinguir entre derecho y obligación.

## 2.2 Libertad de enseñanza

La libertad de enseñanza presenta la naturaleza propia de los derechos de libertad y está conectada, como ha recordado la STC 5/1985, de 23 de enero, con otros derechos reconocidos en los artículos 16, 35 y 38 CE. La libertad de enseñanza supone la libertad de creación de centros docentes que también reconoce la Constitución (artículo 27.6) y esta última entraña la imposición del ideario (STC 5/1981 y STC 77/1985, de 27 de junio). La neutralidad no puede exigirse sino a los centros públicos puesto que el ideario equivale a tomar partido, a expresar ciertas convicciones ideológicas o religiosas que, a través de él, se pretenden inculcar al educando. Esta libertad de crear centros con ideario propio tiene el límite expreso (artículo 27.6) en el respeto a los principios constitucionales, expresión más estricta que la empleada en el artículo 27.2, pero con la que debe conectarse.

---

su interpretación por parte del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, éstas puedan amparar cualquier consideración independientemente de cuál sea su naturaleza (cfr., entre otros, caso Kjeldsen, Sentencia de 7 de diciembre de 1976).

d) Finalmente, a pesar de que en su art. 14 la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea reconoce el «derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas», esta última precisión debe entenderse referida a aquellas opciones pedagógicas que resulten de convicciones de tipo religioso o filosófico, puesto que el art. 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea «se inspira tanto en las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros como en el artículo 2 del Protocolo Adicional al CEDH», sin que la referencia a las convicciones pedagógicas se encuentre entre las ampliaciones de este último precepto reconocidas en las explicaciones elaboradas bajo la autoridad del Praesidium de la Convención que redactó la Carta y actualizadas bajo la responsabilidad del Praesidium de la Convención Europea, y que, conforme establece la propia Carta el preámbulo y en su art. 52.7, han de servir a una interpretación genética de los derechos por ella reconocidos.

Otros dos límites de la libertad de creación de centros con ideario propio son: la ciencia misma con la que el ideario no puede entrar en conflicto puesto que, frente a una enseñanza científicamente falsa, habría que oponer el derecho a la educación de los educandos a recibir una enseñanza científicamente solvente. También opera como límite el ejercicio de la libertad de cátedra con el que debe cohonestarse el derecho a imponer un ideario (SSTC 5/1981 y 77/1985), de tal suerte que el profesor del centro privado no está obligado a adherirse al ideario del centro ni menos convertirse en propagandista sino que debe sólo respetarlo.

Por otra parte, la STC 38/2007, de 15 de febrero, reconoce a las confesiones religiosas el derecho a determinar la idoneidad de los profesores de religión.

El artículo 27.7 CE afirma: 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.

Además de las citadas limitaciones derivadas de los apartados 2 y 8 del artículo 27 CE, los centros públicos y los privados concertados están obligados a organizarse conforme a lo previsto legalmente que, en todo caso, deberá dar cumplimiento al artículo 27.7 CE. Esta participación enlaza también con el artículo 9.2 CE, pero no es un derecho propiamente educativo aunque module su ejercicio.

El artículo 27.8 CE afirma: 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.

Sin ánimo de entrar en aspectos administrativos, el artículo 148 LO 2/2006, afirma:

Artículo 148. Inspección del sistema educativo.

1. Es competencia y responsabilidad de los poderes públicos la inspección del sistema educativo.
2. Corresponde a las AAPP competentes ordenar, regular y ejercer la inspección educativa dentro del respectivo ámbito territorial.

3. La inspección educativa se realiza sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.

La homologación de los títulos no es resultado del ejercicio de la facultad estatal sino producto del derecho a la educación. En efecto, puede afirmarse, en línea con la jurisprudencia del TEDH (Régimen lingüístico de Bélgica) que, derivado del derecho proclamado, existe el de que lo estudiado, conforme a la legalidad, tenga validez oficial.

Protección constitucional del régimen de conciertos.

Conforme al artículo 27.9 CE: 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca. Este precepto constitucionaliza el régimen de conciertos -institución que estudiaremos más adelante-, incorporando a los colegios que lo deseen al sistema público. No impone, desde luego, la concertación y los centros privados pueden acogerse o no a la ayuda pública. El resultado ha sido el de un sistema de enseñanza compuesto de centros públicos y de innumerables colegios privados concertados, es decir, financiados con dinero público. El ejercicio de la libertad de creación de centros docentes ha contribuido, de esta manera, a la prestación del servicio público educativo: en cuanto a resultados académicos y de financiación. Pero este estado de cosas no sido producto de un inexistente derecho a la subvención, derecho que no aprecia el Tribunal Constitucional (STC 86/1985, de 10 de julio), si no de la extensión decidida por el poder público de la financiación estatal y autonómica de centros privados que cumplieran los requisitos legales y se sometían a las servidumbres impuestas por la ley.

Tanto respecto de la libertad de enseñanza como en relación con el derecho a la educación juegan las finalidades previstas en el artículo 27.2 CE: pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Ni hay un derecho a recibir enseñanzas contrarias a estas finalidades ni la libertad de impartirlas. Para asegurar el cumplimiento de este precepto constitucional y de toda la legalidad educativa, los poderes públicos están facultados (artículo 27.8 CE) para

inspeccionar y homologar el sistema educativo. La homologación de los títulos obtenidos por los alumnos no es resultado del ejercicio de la facultad estatal sino producto del derecho a la educación. En efecto, puede afirmarse, en línea con la jurisprudencia del TEDH (caso Régimen lingüístico de la enseñanza en Bélgica, ya citado) que, derivado del derecho proclamado, existe el de que lo estudiado, conforme a la legalidad, tenga validez oficial.

El artículo 2 de la LODE desarrolla el artículo 27.2 CE afirmando:

Artículo 2. Fines de la actividad educativa.

La actividad educativa tendrá, en los centros docentes, los siguientes fines:

- a) Pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) Formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales.
- c) Adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo.
- d) Capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) Formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) Preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) Formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Además de las limitaciones derivadas de los apartados 2 y 8 del artículo 27 CE, los centros públicos y los privados concertados deben organizarse conforme a lo legalmente previsto que, en todo caso, debe dar cumplimiento al mandato de participación de profesores, padres y alumnos en el control y gestión de los centros, según prevé el artículo 27.7 CE. Esta participación enlaza con el artículo 9.2 CE, pero no es un derecho propiamente educativo, aunque module su ejercicio. Recordemos que, según el artículo 9.2 CE:

Artículo 9.

2. 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.

Sobre la libertad de enseñanza podemos destacar los siguientes pronunciamientos:

En primer lugar, la STC 38/2007, de 15 de febrero, en la que se reconoce a las confesiones religiosas el derecho a determinar la idoneidad de los profesores de religión y del credo objeto de enseñanza en los centros públicos. Este elemento se utiliza ahora en España como arma política arrojada.

En segundo lugar, destaca la STS de 12 Dic. 2008, que reconoce el derecho de los padres a poder elegir la lengua de escolarización de sus hijos. En este aspecto hay también una elevada controversia, especialmente en Cataluña.

Por otro lado, la objeción de conciencia generó una gran cantidad de pronunciamientos judiciales relativos a la posibilidad o no de objetar a la asignatura del educación para la ciudadanía prevista en la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La STS de 11 de febrero de 2009 afirma que no existe un derecho constitucional general a la objeción de conciencia, ni siquiera como proyección del artículo 16 CE, porque éste encuentra su límite en la Ley. A mayor abundamiento, el TS opone a la objeción de conciencia el artículo 9.1 CE (“los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico”) y afirma que lo contrario supondría hacer depender las normas de su conformidad a cada conciencia individual. Sólo la objeción de conciencia al servicio militar se reconoce expresamente en la Constitución, de forma que, cualquier otro reconocimiento dependerá de la estricta voluntad del legislador.

Por último, debemos referirnos al artículo 27.10 CE. En el *iter* legislativo del último apartado del artículo 27 se llegó a un texto final, más garantista que el propuesto en el principio de su tramitación parlamentaria cuando sólo contenía una mera remisión a la ley. La fórmula “se reconoce la autonomía universitaria en los términos que la ley establezca” aunque mantenga esa remisión y presenta el derecho como típico de configuración legal (SSTC 24/1987, de 25 de febrero y 85/1992, de 6 de junio) no se realiza en blanco sino que, como

se ha afirmado, impone límites al legislador, máxime si tal y como apunta el TC, estamos ante un derecho fundamental (SSTC 26/1987, de 27 de febrero; 55/1989, de 23 de febrero y 130/1991, de 6 de junio). La doctrina del Alto Tribunal ha fundido la noción de garantía institucional y de derecho fundamental para identificar su contenido esencial, afirmando que éste es la garantía institucional de la libertad de cátedra e investigación (SSTC 26/1987, y 106/1990, de 6 de junio); garantiza, pues, la dimensión individual de la libertad académica constituida por la libertad de cátedra (STC 26/1987).

La LO 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, se refiere a esta autonomía:

Artículo 2. Autonomía universitaria.

En los términos de la presente Ley, la autonomía de las Universidades comprende:

- a) Elaboración de sus Estatutos y demás normas de régimen interno.
- b) Elección, designación y remoción de los órganos de gobierno y representación.
- c) Creación de estructuras específicas de soporte de la investigación y de la docencia.
- d) Elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación.
- e) Selección, formación y promoción del personal y determinación de sus actividades.
- f) Admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de estudiantes.
- g) Expedición de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- h) Elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y administración de sus bienes
- i) Establecimiento y modificación de sus relaciones de puestos de trabajo.
- j) Establecimiento de relaciones con otras entidades.
- k) Cualquier otra competencia necesaria para cumplir las funciones del artículo 1.2.

3. La autonomía de la universidad se fundamenta en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.

Aunque no es materia de estudio de este trabajo, resulta interesante enmarcar las normas reguladoras educativas españolas, si bien sean universitarias, a fin de hacernos un esquema global de la intervención de los poderes públicos en materia educativa.

## **2.3 La educación concertada**

### **a) Fundamento y naturaleza.**

Una vez analizado el contexto normativo y jurisprudencial fundamental en el que en España se desarrolla el sistema educativo, podemos exponer con mayor amplitud el funcionamiento de la educación concertada en España.

La educación constituye un “servicio público” que, en principio, debería ser prestado por las Administraciones Públicas, teniendo en cuenta que, según hemos visto, el artículo 27.4 CE establece que la enseñanza básica es “obligatoria y gratuita”. No voluntaria, sino obligatoria. Partiendo de esta nota de obligatoriedad, el Real Decreto Legislativo 3/2011, de 14 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Contratos del Sector Público, en sus artículos 275 a 289, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, establecen la posibilidad de que los servicios públicos, entre ellos la educación obligatoria, sean prestados, bien directamente por la Administración Pública, o bien por sujetos privados que puedan prestarlos en las mismas condiciones, para no quebrantar así el principio de igualdad de oportunidades a que se refiere el artículo 14 CE. Surge así la figura del contrato de gestión de servicios públicos. La referencia es a la igualdad de oportunidades y no de resultados, como más tarde comentaremos con algo más de profundidad.

La Administración puede gestionar indirectamente, mediante contrato, los servicios de su competencia, siempre que sean susceptibles de explotación por particulares. En ningún caso pueden prestarse por gestión indirecta los servicios que impliquen ejercicio de la autoridad inherente a los poderes públicos. El contrato debe expresar con claridad el ámbito de la gestión, tanto en el orden funcional, como en el territorial.



La contratación de la gestión de los servicios públicos puede adoptar alguna de las siguientes modalidades:

- a) Concesión: En ella el empresario gestiona el servicio a su propio riesgo y ventura.
- b) Gestión interesada: La Administración y el empresario participan en los resultados de la explotación del servicio en la proporción que se establezca en el contrato.
- c) Sociedad de economía mixta: En ella la Administración participa, por sí o por medio de una entidad pública, en concurrencia con personas naturales o jurídicas.
- d) Concierto: Contrato con una persona natural o jurídica que venga realizando prestaciones análogas a las que constituyen el servicio público de que se trate, en este caso, la educación.

La educación se presta en España con gran frecuencia acudiendo a esta última modalidad contractual. En ella, el empresario contratista, persona natural o jurídica, que ostente nacionalidad española firma en contrato de concierto con la Administración competente (la Comunidad Autónoma) para prestar el servicio público de la educación.

#### **b) Clasificación de los centros docentes en España según su titularidad.**

Los centros docentes se clasifican en públicos y privados.

Son centros públicos aquellos cuyo titular es una administración pública.

Son centros privados aquellos cuyo titular es una persona física o jurídica de carácter privado y son centros privados concertados los centros privados acogidos al régimen de conciertos. Se entiende por titular de un centro privado la persona física o jurídica que consta como tal en el Registro de centros de la Administración educativa, es decir, la Comunidad Autónoma correspondiente o la Administración General del Estado en el caso de Ceuta y Melilla.

La prestación de la educación como servicio público se realiza, a través de los centros públicos y privados concertados.

#### **c) Régimen del concierto.**

Los centros privados que ofrezcan enseñanzas gratuitas (hasta 4º de ESO) y satisfagan necesidades de escolarización pueden acogerse al régimen de conciertos, sin que la elección de centro por razón de su carácter propio pueda representar para las familias, alumnos y centros un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. Los centros que accedan al régimen de concertación educativa deben formalizar con la comunidad autónoma que proceda el correspondiente concierto.

Entre los centros que cumplan los requisitos anteriores, tienen preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquéllos que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, tienen preferencia los centros que, cumpliendo los criterios antes señalados, estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa.

El Gobierno establece los aspectos básicos a los que deben someterse los conciertos. Estos aspectos se refieren a la tramitación de la solicitud, la duración máxima del concierto y las causas de extinción; las obligaciones de la titularidad del centro concertado y de la Administración educativa; el sometimiento del concierto al derecho administrativo; las singularidades del régimen del profesorado sin relación laboral; la constitución del Consejo Escolar del centro al que se otorga el concierto y la designación del director.

Finalmente, corresponde a las Comunidades Autónomas dictar las normas necesarias para el desarrollo del régimen de conciertos educativos. El concierto establece los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del mismo, número de unidades escolares concertadas, rendición de cuentas, planes de actuación y adopción de medidas en función de los resultados académicos obtenidos, y demás condiciones, con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos. Por otro lado, los conciertos podrán afectar a varios centros, siempre que pertenezcan a un mismo titular. Las Administraciones educativas pueden también convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional.

**d) Módulos de concierto.**

La cuantía de los fondos públicos destinados al sostenimiento de centros concertados, para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas objeto de concierto, se establece en los presupuestos de las Administraciones correspondientes. A efectos de distribución de dicha cuantía global, el importe del módulo económico por unidad escolar se fija anualmente en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las Comunidades Autónomas, no pudiendo en éstos ser inferior al que se establezca en los primeros en ninguna de las cantidades en que se desglosa el citado módulo, que son:

a) Salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social que correspondan a los titulares de los centros.

b) Cantidades asignadas a otros gastos, que comprenden las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento, conservación y funcionamiento, así como las cantidades que correspondan a la reposición de inversiones reales. Asimismo, pueden considerarse las derivadas del ejercicio de la función directiva no docente. En ningún caso, se computan intereses del capital propio.

c) Cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros privados concertados y consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente; pago de las obligaciones derivadas del ejercicio de las garantías reconocidas a los representantes legales de los trabajadores según el Estatuto de los Trabajadores. Tales cantidades se recogen en un fondo general que se distribuye de forma individualizada entre el personal docente de los centros privados concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurran en cada profesor y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos.

Los salarios del personal docente se abonan por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro, con cargo y a cuenta de las

cantidades que acabamos de desglosar. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador, facilita a la Administración las nóminas y sus eventuales modificaciones.

La Administración no puede asumir alteraciones en los gastos de personal y costes laborales del profesorado, derivadas de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades correspondientes a salarios del personal.

Las Administraciones educativas pueden incrementar los módulos para los centros concertados que escolaricen alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en proporción mayor a la establecida para la zona en la que se ubiquen.

En la Ley de Presupuestos Generales del Estado se determina el importe máximo de las cuotas que los centros con concierto singular podrán percibir de las familias.

#### **e) Régimen económico, financiero y tributario.**

Los centros concertados se asimilan a las fundaciones a efectos de la aplicación a los mismos del régimen reconocido en la Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de Régimen fiscal de las Entidades fines lucrativos y de los incentivos fiscales al Mecenazgo.

El régimen de conciertos implica, por parte de los titulares de los centros, la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas objeto de los mismos.

En los centros concertados, las actividades escolares complementarias y las extraescolares y los servicios escolares no pueden tener carácter lucrativo. El cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades escolares complementarias debe ser autorizado por la Administración educativa correspondiente.

En los centros concertados, las actividades extraescolares, así como las correspondientes cuotas que deban aportar los usuarios, deben ser aprobadas por el Consejo Escolar del centro y comunicadas a la Administración educativa correspondiente. Estas actividades no pueden formar parte del horario escolar del centro. Las Administraciones educativas establecen el procedimiento de aprobación de los servicios escolares que presten los

centros y de sus correspondientes cuotas. El cobro de ambos tipos de actividades podrá contribuir al mantenimiento y mejora de las instalaciones.

**f) Duración.**

El contrato de gestión de servicios públicos, y, por tanto el concierto, no puede tener carácter perpetuo o indefinido, fijándose necesariamente en el pliego de cláusulas administrativas particulares su duración y la de las prórrogas de que pueda ser objeto. En concreto, el concierto educativo tiene una duración mínima de seis años en el caso de Educación Primaria, y de cuatro años en el resto de los casos, pudiendo concretarse lo anterior por las disposiciones de cada Comunidad Autónoma.

**g) Ejecución del contrato.**

El contratista está obligado a organizar y prestar el servicio con estricta sujeción a las características establecidas en el contrato y dentro de los plazos señalados en el mismo. En todo caso, la Administración conserva los poderes de policía e inspección necesarios para asegurar la buena marcha de los servicios de que se trate.

El colegio concertado está sujeto al cumplimiento de las siguientes obligaciones:

- a) Prestar el servicio de la educación con la continuidad convenida y garantizar a los particulares el derecho a utilizarlo en las condiciones que hayan sido establecidas.
- b) Cuidar del buen orden del servicio, pudiendo dictar las oportunas instrucciones.
- c) Indemnizar los daños que se causen a terceros como consecuencia de las operaciones que requiera el desarrollo del servicio, excepto cuando el daño sea producido por causas imputables a la Administración.

**h) Prestaciones económicas.**

El contratista tiene derecho a las contraprestaciones económicas previstas en el contrato, entre las que se incluye, para hacer efectivo su derecho a la explotación del servicio, una retribución fijada en función de su utilización que se percibe directamente de los usuarios o

de la propia Administración. Las contraprestaciones económicas pactadas se revisan, en su caso, en la forma establecida en el contrato.

**i) Modificación del contrato.**

La Administración puede modificar por razones de interés público las características del servicio contratado. Cuando las modificaciones afecten al régimen financiero del contrato, la Administración debe compensar al contratista de manera que se mantenga el equilibrio de los supuestos económicos básicos en la adjudicación del contrato.

**j) Cumplimiento y efectos del contrato.**

Cuando finaliza el plazo contractual el servicio revierte a la Administración, debiendo el empresario que presta la educación entregar las instalaciones a que esté obligado con arreglo al contrato y en el estado de conservación y funcionamiento adecuados.

**k) Incumplimiento de la Administración.**

Si la Administración no hace efectiva al contratista la contraprestación económica o no entrega los medios auxiliares a que se obligó en el contrato en los plazos previstos en el mismo y no procede la resolución del contrato o no la solicita el contratista, éste tiene derecho al interés de demora de las cantidades que aquéllos signifiquen.

**l) Incumplimiento del contratista.**

Si del incumplimiento por parte del colegio concertado se deriva perturbación grave y no reparable por otros medios en el servicio público y la Administración no decide la resolución del contrato, puede acordar la intervención del mismo hasta que aquélla desaparezca. En todo caso, el contratista colegio concertado debe abonar a la Administración los daños y perjuicios que efectivamente le haya irrogado.

**m) Causas de resolución.**

a) Demora superior a 6 meses por parte de la Administración en la entrega al contratista de la contraprestación o de los medios auxiliares a que se obligó según el contrato.

b) Rescate del servicio por la Administración.

c) Supresión del servicio por razones de interés público.

d) Imposibilidad de explotación del servicio como consecuencia de acuerdos adoptados por la Administración con posterioridad al contrato.

#### **n) Efectos de la resolución.**

En los supuestos de resolución, la Administración abona, en todo caso, al contratista el precio de las obras e instalaciones que, ejecutadas por éste, hayan de pasar a propiedad de aquélla, teniendo en cuenta su estado y el tiempo que restare para la reversión.

El incumplimiento por parte de la Administración o del colegio de las obligaciones del contrato producirá los efectos que según las disposiciones específicas del servicio puedan afectar a estos contratos.

Como colofón y a modo de estudiar cómo jurídicamente se puede forzar la libertad incluso en aquellos centros concertados, excluyendo la libertad de las familias de su derecho de elección de enseñanza, vamos a ver –sin entrar a fondo- la educación concertada no mixta.

### **2.4 La posible vulneración del principio y derecho fundamental a la igualdad por parte de los centros privados concertados que ofertan una educación diferenciada**

1) El principio y derecho fundamental a la igualdad.

La CE de 1978 establece una cláusula general que protege la igualdad de todos los españoles ante la ley y prohíbe realizar discriminaciones por razones personales o sociales en el artículo 14 CE: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

Como señala López Guerra, se configura así la igualdad como el pórtico del Capítulo II del Título I CE, que recoge los derechos y libertades más vigorosamente protegidos. La igualdad

ante la ley era una reivindicación fundamental de los revolucionarios liberales, hasta el punto de que quedó inscrita en el lema del Estado surgido de la Revolución Francesa. Se trataba, sin embargo, de una igualdad formal: se entendía como identidad de posición de destinatarios de la ley, para asegurar su alcance general.

Este concepto ha experimentado notables transformaciones que han redundado, en cierto modo, en la superación de su carácter puramente formal. Las leyes tributarias fueron las primeras en superar el carácter formal de la igualdad ante la Ley, al distinguir entre sus destinatarios de acuerdo con su patrimonio y tratar desigualmente a quienes se encuentran en diferente situación. La evolución posterior ha continuado en esta misma línea, superando cada vez más el concepto formal de igualdad ante la ley y adentrándose en el de igualdad material o igualdad en la ley.

Esta igualdad material es horizonte de la actuación de los poderes públicos: artículo 9.2 CE: “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos 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”.

## **2) La igualdad como principio.**

La igualdad es la premisa de todos los demás derechos fundamentales y la atmósfera que hace posible su ejercicio real y efectivo. La CE lo configura como un principio constitucional de alcance general que informa todo el Ordenamiento.

Así lo manifiesta la CE desde el artículo 1.1, en el que consagra la igualdad como uno de los “valores superiores del ordenamiento jurídico”. Y por eso, la igualdad reaparece constantemente a lo largo del texto constitucional, tanto en la parte dogmática (artículos 23.2, 31.1, 35.1, 39.2) como en la orgánica (artículos 68.1, 69.2) o en la relativa a la distribución territorial del poder (artículos 139.1, 149.1.1ª).

## **3) La igualdad como derecho fundamental.**



Como señala Torres del Moral, la igualdad presenta un perfil singular como derecho judicialmente exigible. El TC ha señalado que la CE reconoce el derecho subjetivo a la igualdad pero no como derecho autónomo, existente por sí mismo, sino que su contenido viene establecido respecto de relaciones jurídicas concretas.

De ellos se deduce que puede ser objeto de recurso de amparo en la medida en que se cuestione si ha sido o no vulnerado en una concreta relación jurídica, pero no puede ser objeto de una violación general. Se trataría así de un derecho reaccional o impugnatorio.

Así lo da a entender la CE cuando ubica la igualdad a la cabecera del Capítulo II del Título I, como presidiendo las 2 Secciones que reconocen derechos concretos pero sin incluirla en ninguna de ellas. De acuerdo con ello el artículo 81 excluye a la igualdad de las materias reservadas a LO. Carece sencillamente de sentido una ley de la igualdad, ésta ha de estar presente en todas las leyes y especialmente en las relativas a Derechos Constitucionales.

En cuanto derecho subjetivo el principio de igualdad es, en el constitucionalismo contemporáneo, un principio de no discriminación, ya que no se prohíbe cualquier diferencia de trato en el ejercicio de los derechos y libertades, sino que, como ha reiterado en incontables ocasiones el TC, el principio de igualdad sólo resulta vulnerado cuando dicha diferencia de trato este desprovista de una justificación objetiva y razonable, es decir, cuando es discriminatoria. En consecuencia, los supuestos de no discriminación enumerados en el artículo 14 CE son meramente indicativos, puesto que lo que se prohíbe es la discriminación en sí, con independencia del motivo en que se base.

Para determinar cuándo una diferencia de trato es discriminatoria, el TC ha ido fijando, con alcance general, estos criterios interpretativos:

1. Igualdad en la ley como límite para el legislador. El principio se traduce en la obligación del legislador de no establecer distinciones artificiosas o arbitrarias entre situaciones de hecho cuyas diferencias reales, si existen, carecen de relevancia desde el punto de vista de la razón discernible en la norma (STC 83/1984). De ahí que, aunque la ley singular no esté prohibida, sólo es admisible si la singularidad resulta de los mismos hechos, de manera que

el supuesto de la norma venga dado por ellos y sólo quepa al legislador establecer las consecuencias necesarias para alcanzar el fin buscado.

2. Igualdad en la aplicación de la ley. Si el principio de igualdad obliga al legislador a no establecer diferenciaciones arbitrarias en el texto de la ley, también obliga al resto de los poderes públicos, y en especial a jueces y tribunales, a aplicar de igual manera la ley a todos los ciudadanos. El TC, acerca de esta vertiente del principio, concluye:

a) La igualdad protege frente a la aplicación de la ley por el órgano judicial: En este sentido, ha declarado la STC 200/1990 que “el principio de igualdad protege fundamentalmente frente a divergencias arbitrarias de trato en resoluciones judiciales, evitando el capricho, el favoritismo o la arbitrariedad del órgano judicial, impidiendo que no se trate a los justiciables por igual y se discrimine entre ellos”.

b) El principio de igualdad no protege frente al cambio de criterio del mismo órgano judicial, siempre que el cambio este suficientemente motivado y justificado. La STC 34/1995 dice: “un mismo órgano judicial no puede modificar arbitrariamente el sentido de sus decisiones en casos sustancialmente idénticos salvo que ofrezca justificación suficiente. En cambio órganos judiciales distintos pueden fallar de modo diferente porque el principio de igualdad no puede anular el de independencia judicial correspondiendo al Tribunal Supremo la tarea de conseguir la necesaria igualdad en la aplicación de la ley a través de la jurisprudencia.”

c) El TC ha rechazado reiteradamente la igualdad en la ilegalidad, señalando el ATC 51/1985 que el derecho consagrado en el artículo 14 CE es de igualdad ante la Ley y no contra la Ley. En tal sentido se ha manifestado el TC, destacando que si se aceptara la tesis opuesta se llegaría por fuerza a dejar impunes conductas ilícitas por la simple razón de que otros autores de hechos análogos no hubieran sido objeto de sanción, lo que resulta de todo punto inadmisibles, pues, desde el punto de vista jurídico, toda falta debe llevar emparejada su correspondiente sanción (STC 43/1982 y 51/1985).

3. Identidad en los supuestos de hecho: Un trato diferente no es discriminatorio si no hay igualdad en los supuestos de hecho, ya que “no puede darse violación del principio de igualdad entre quienes se hallan en diferentes situaciones” (STC 26/1987).

4. Finalidad objetiva y razonable del trato diferenciador: No todo trato diferente es discriminatorio, pero sí que debe tener una inequívoca justificación objetiva y razonable, aunque no se exige necesariamente que persiga satisfacer bienes o valores constitucionalmente protegidos. Basta con que no colisione con el sistema de valores constitucionalmente consagrado. (STC 114/1987).

5. Congruencia: La finalidad razonable ha de ser congruente. La congruencia consiste en la adecuación del medio a los fines perseguidos: que exista conexión entre el trato desigual realizado, el supuesto de hecho que lo justifica y la finalidad que se persigue.

6. Proporcionalidad: Según el TC, un trato desigual fundado en un supuesto de hecho desigual que persiga una finalidad constitucionalmente admisible sería, no obstante, contrario al artículo 14 CE si la consecuencia fuese jurídicamente desproporcionada, como expresa la STC 33/1999, si implica resultados gravosos o desmedidos.

#### **4) Posible vulneración de la igualdad en la educación concertada.**

En el actual clima político, es objeto de debate una posible vulneración del principio y derecho fundamental a la igualdad por parte de los colegios privados concertados que realizan una educación diferenciada.

La educación diferenciada es aquella modalidad de impartición de la enseñanza en la que las actividades docentes se realizan de una forma específica para los alumnos de sexo masculino y de otra específica para las alumnas de sexo femenino. La enseñanza diferenciada es una opción pedagógica que busca atender más específicamente a la diversidad entre el hombre y la mujer.

Para los defensores de esta modalidad, el hombre y la mujer tienen la misma dignidad y los mismos derechos, pero presentan diferencias que afectan a toda su persona, y el modelo

educativo de la enseñanza diferenciada apuesta por una atención especializada en esas características propias de cada sexo.

Según este planteamiento, las mujeres maduran biológica y psíquicamente antes que los varones, suelen ser más tranquilas, más disciplinadas y más ordenadas, mientras que a los chicos les supone mayor esfuerzo adaptarse a los moldes establecidos en las aulas. Esto hace que los chicos disminuyan su rendimiento porque la comparación constante con las chicas les provoca un comportamiento inhibitorio. Esa es una de las razones por las que los adolescentes varones son un colectivo especialmente vulnerable en nuestros días, como muestran las altas cifras de fracaso escolar (ver Tablas 1.1-1.3).

Desde el punto de vista científico no es fácil afirmar que la coeducación sea superior a la educación separada, ni tampoco lo contrario. Aunque los estudios reflejan un mejor rendimiento de las escuelas de educación separada, como se puede ver, por ejemplo, en el anexo 4. Pero es obvio que un sistema donde coexistan ambos modelos satisface más la demanda de cada familia, que es quien tiene, como hemos visto, la responsabilidad de la educación de sus hijos.

En EEUU, en 2001, republicanos y demócratas aprobaron una ley federal (No child behind Act), que concedió a los padres y a los centros mayor flexibilidad para poner en marcha experiencias innovadoras que ayudasen de algún modo a mejorar la situación. Su pretensión principal era elevar el nivel en matemáticas y comprensión lectora hasta alcanzar los estándares federales impuestos para el año 2014. Dicha ley concede enorme libertad a los estados y ayuntamientos en la gestión de sus centros escolares para la implantación de experiencias y programas innovadores, concediendo mayor autonomía a los centros públicos, permitiendo la participación amplia de los padres en la gestión, alentando la experimentación de modelos pedagógicos innovadores, promoviendo atender a las diferencias personales en el aprendizaje, financiando programas para estudiantes con escasos ingresos, etc.

En 2006 se llevó a cabo una reforma de la No Child Behind Act determinante para la puesta en marcha de experiencias single-sex en las escuelas públicas o que reciben algún tipo de

financiación pública. Esta norma dota a los distritos escolares de mayor libertad para estos proyectos, que cuentan con la asistencia técnica del Gobierno y cuyo coste puede llegar a estar cubierto al 100% con fondos federales (incentivos fiscales y otras ayudas económicas). A cambio, la Administración fija metas de rendimiento y rigurosos criterios académicos, realizando cada cinco años un control ex post (National Assessment of Educational Progress) y renovando la autorización únicamente si los resultados alcanzados han sido claramente positivos.

Amparado por esta norma, cualquier centro público o que reciba financiación pública – Charter School, Performance School y Contract School– puede transformarse en un colegio single-sex o permanecer mixto pero ofreciendo simultáneamente clases single-sex, siempre que cumplan una serie de requisitos legales mínimos que aseguren que la educación será la misma para ambos sexos en medios, fines, currículum y calidad. La matrícula en clases single-sex es siempre voluntaria para los padres, que pueden adherirse con entera libertad tras ser previamente informados en profundidad acerca de este modelo pedagógico y sus potenciales beneficios. Además, la Ley permite que este tipo de centros, a pesar de ser públicos, puedan recibir financiación, aportaciones económicas y donaciones de entidades y sujetos privados.

Por otro lado, normalmente los detractores de la enseñanza diferenciada mantienen que una clase sólo de chicos o sólo de chicas es peligrosamente artificial, ya que la escuela debe ser un espacio de socialización que facilite actitudes abiertas y libres. Consideran que es un modelo que realiza una “segregación” de sexos, que es contraria a la igualdad material entre el hombre y la mujer. Sin embargo, a muchos otros les parece que hay muchos casos en que, a ciertas edades, la estabilidad emocional de algunos niños y niñas se ve afectada por la convivencia escolar constante con el sexo opuesto. Si bien no hay pruebas concluyentes, la escuela separada no conlleva ningún problema de socialización posterior según los datos.

Se argumenta también que, aunque haya ventajas académicas (ver anexo 4), la educación diferenciada potencia los estereotipos de sexo, porque lleva a la mujer a educarse en estereotipos de falta de liderazgo social y otros atavismos de dominio por el varón, aunque

los resultados afirman que en las escuelas separadas, las chicas escogen entre dos y tres veces más carreras técnicas o de ciencias que en las escuelas mixtas.

Señalan frente a ello los defensores de la educación diferenciada que, al haber sólo chicas en clase, y al no estar por tanto presente en el grupo el liderazgo más impulsivo y vehemente del varón, emerge con mucha más facilidad el liderazgo femenino y se consolidan personalidades activas que con el tiempo adquieren gran desarrollo.

El hombre y la mujer tienen la misma dignidad y los mismos derechos, pero presentan diferencias que afectan a toda su persona. El modelo de la enseñanza diferenciada apuesta por una atención especializada en esas características propias de cada sexo, rechazando la existencia de una igualdad material basada en los siguientes motivos<sup>82</sup>:

- Los varones son más deductivos y las chicas más inductivas.
- Los varones tienen más facilidad para el razonamiento abstracto.
- Las mujeres tienen más facilidad en la expresión verbal y el uso del lenguaje, por lo que suelen obtener mejores resultados en lectura-escritura y en humanidades.
- Los varones van mejor en inteligencia lógico-matemática y capacidad espacial, por lo que suelen obtener mejores resultados en áreas matemáticas y científicas.
- Las mujeres son más receptivas, escuchan más y manejan mejor la conversación. Tienen más facilidad para el trabajo en equipo y la interacción social.
- Los varones son más competitivos y dan más importancia a la jerarquía en grupo.
- Los varones se aburren más fácilmente y necesitan más estímulo para mantener la atención.
- Los chicos tienden a ocupar más espacio físico, moverse más, tener un comportamiento inquieto y controlar peor sus impulsos.
- Los chicos son más propensos al alboroto, la agresividad y la indisciplina.
- Los chicos sufren en mayor proporción problemas de aprendizaje o de conducta, hiperactividad, déficit de atención, consumo de alcohol o drogas, etc. Suelen

---

<sup>82</sup> Cfr. Aguiló, A. 2014. *Educación diferenciada: 50 respuestas para un debate*. Digital Reasons.

acaparar los castigos, repeticiones de curso, abandono escolar, etc. (las alumnas españolas obtienen mejores resultados en PISA que los chicos finlandeses).

- Los chicos tienden a monopolizar los deportes y las chicas las actividades extraescolares y de representación.
- Los chicos responden mejor en ambiente de mayor disciplina.
- Los chicos suelen ser más rebeldes ante el profesor, que reacciona ordinariamente manteniendo respecto a ellos un trato más negativo que con las chicas.

## **2.5 Conclusión**

Todo este desarrollo jurídico nos ayuda a comprender mejor las instituciones a las que nos referimos, a conocer con más hondura las fallas y poder, en fin, aportar más luces en este trabajo. Es muy sorprendente cómo en la legislación española e internacional ya se observan dilemas como los de libertad de enseñanza y derecho, libre elección de educación y obligatoriedad, etc. Dilemas que no están resueltos jurídicamente, como hemos podido ver. ¿Es posible educar sin escolarizar? Las difusas o ambiguas interpretaciones del marco jurídico hacen fatigosa la labor de la justicia. Es necesaria pues, una mayor flexibilización de la normativa para su adaptación a la hora de aplicarse. En España, en donde el debate sobre la escuela concertada está a la orden del día, la amalgama legislativa hace que se encorseten las opciones de las familias.

Queda patente después del estudio jurídico cómo la solución puede que consista, no en mayor regulación, sino por el contrario en una regulación menor, en donde exista una mayor libertad (autonomía) en centros educativos y familias.





### 3. Fracaso escolar en España

Algunas de las afirmaciones que hemos hecho sobre la legislación española eran una antelación del tema que vamos a tratar ahora (ver tablas 1.1, 1.2 y 1.3). En efecto, hemos sido críticos con la legislación española en materia de educación. El sistema de enseñanza español necesita de una reforma completa; no como las reformas políticas que hasta ahora han venido inundando la legislación educativa, sino una sustancial.<sup>83</sup> Esto no lo decimos como opinión, sino basados en los resultados de las cifras que arrojan los estudios como PISA.

De los abundantes problemas que tiene España en materia educativa, nosotros hemos elegido sólo algunos, a los que trataremos de dar un enfoque que nos permita definir las dificultades correctamente, a fin de poder trabajar más adelante en señalar alternativas que solucionen estos problemas que nos asolan.

Antes de comenzar este capítulo, hay que señalar que los criterios que vamos a utilizar no van a estar coartados por filtros políticos o ideológicos, sino basados en las cifras y datos que existen. De este modo, puede ser que no sea del gusto de aquellos que pretenden analizar al problema de la educación desde un punto de vista político o simplemente ideológico.

Trataremos de aproximarnos a las causas y cifras del fracaso escolar en España. Vamos a ver la posible relación de estas cifras con el tipo de centro, el entorno familiar y otros fenómenos que puedan determinar este fracaso. Una vez estudiadas estas causas podremos evitar cometer errores al proponer alternativas en posteriores capítulos.

---

<sup>83</sup> En Finlandia, en donde los resultados de PISA son muy superiores a los de España, la legislación educativa es estable desde hace más de cuarenta años. Los cambios de la legislación en Finlandia son pequeñas modernizaciones, pero sustancialmente no ha cambiado. Es necesaria una cierta estabilidad en las leyes de enseñanza; estabilidad que puede ser creada mediante un gran pacto de estado entre los principales partidos políticos.

### 3.1 Fracaso escolar según los afectados: causas

Sobre el fenómeno del fracaso escolar no existe ninguna definición cerrada,<sup>84</sup> pero el propio nombre ya dice mucho sobre su significado. El fracaso escolar suele referirse a un nivel académico inferior a la media. No inferior en el sentido estricto de por debajo, sino de no alcanzar competencias básicas a la edad correspondiente. Surgen problemas entonces de establecer cuáles son los límites de esas competencias básicas. Un buen indicador sería la no promoción académica, pero en España la legislación ha permitido avances de curso a pesar de tener, un alumno, un gran fracaso (en forma de suspenso de asignaturas, de problemas de entendimiento de materias fundamentales, etc.). Para hacer más sencillo el análisis, vamos a llamar fracaso escolar, como hace la OCDE, a los problemas de aprendizaje, ya que es un baremo utilizado en estudios previos.<sup>85</sup> No obstante, cuando en concreto nos queramos referir a la no consecución de objetivos mínimos en los estudios o al abandono del sistema educativo a temprana edad (exclusión voluntaria de la enseñanza tras acceder a la no obligatoria), lo haremos de modo explícito. Esta medida del fracaso también es reconocida en estudios de educación.<sup>86</sup>

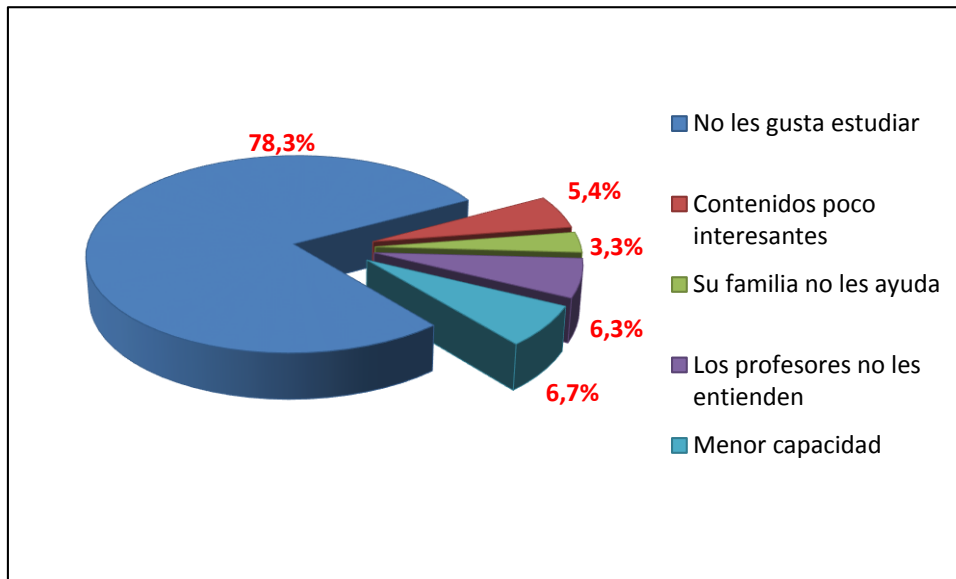
---

<sup>84</sup> Kovacs, K. E. and A. Hasan. 1998. *Overcoming failure at school*: OECD Publishing.

<sup>85</sup> Cfr. Marchesi, A. and R. Lucena. 2003. "La representación social del fracaso escolar." *Marchesi, A. y Hernández Gil, C., El fracaso escolar, Madrid, Alianza.*

<sup>86</sup> Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*: Obra Social, Fundación la Caixa.

Gráfico 3.1. Causas del fracaso escolar según alumnos.<sup>87</sup>



Muchos factores han sido proclamados como los causantes del fracaso escolar. Existen numerosos estudios sobre pedagogía, educación, magisterio, economía de la educación, etc. que abordan el fracaso.<sup>88</sup> Cada autor tiene conclusiones distintas sobre este fenómeno dependiendo del análisis que lleve a cabo. No existe una causa específica y concreta del fracaso escolar; si fuese un problema sencillo, se hubiese actuado ya con los remedios oportunos.

Este gráfico 3.1 puede ser interesante porque nos da la perspectiva que tienen los propios alumnos del problema del fracaso. Muchas veces pretendemos estudiar datos, correlaciones, etc., y nos alejamos de la realidad, a la que pretendemos introducir en nuestro modelo.

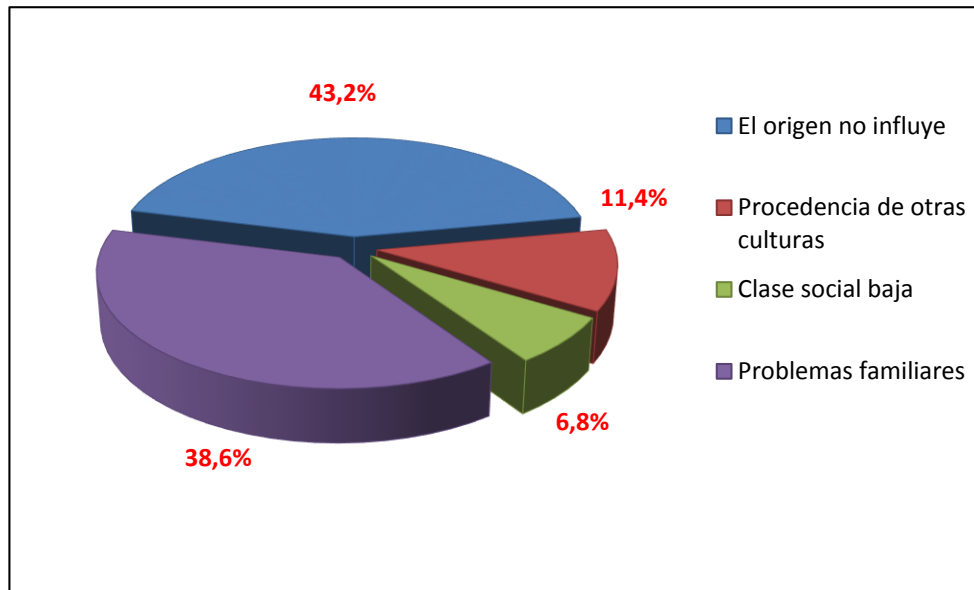
<sup>87</sup> Marchesi, A. and R. Lucena. 2003. "La representación social del fracaso escolar." *Marchesi, A. y Hernández Gil, C., El fracaso escolar, Madrid, Alianza.* p. 11.

<sup>88</sup> Benito Martín, A. 2007. "La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar." *Revista Iberoamericana de educación* 43(7): 7, Calero, J., A. Choi, and S. Waisgrais. 2010. "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006." *Revista de Educación* 2010: 225-56, Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España: Obra Social, Fundación la Caixa*, Esparrells, M. d. C. P. and S. M. Sequera. 2012. "El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas." *Revista de estudios regionales*(94): 39-70, García, J. S. M. 2009. "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO." *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 2(1): 56-85, Marchesi, A. and R. Lucena. 2003. "La representación social del fracaso escolar." *Marchesi, A. y Hernández Gil, C., El fracaso escolar, Madrid, Alianza*, Ullastres, A. M. 2003. *El fracaso escolar en España: Fundación Alternativas*. Kovacs, K. E. and A. Hasan. 1998. *Overcoming failure at school: OECD Publishing.*

En el gráfico 3.1 vemos las respuestas que dan los alumnos a las causas del fracaso escolar. Un elevado porcentaje afirma que la causa fundamental es, simplemente, el poco gusto por el estudio. Además, los alumnos de la ESO llegan a responder esto mismo en un 80% de los casos. Este dato es revelador, pues parece que los propios alumnos son conscientes de que gran parte del problema son ellos mismos o los incentivos que les llevan a tener hastío por los estudios. Pero la respuesta de “no les gusta estudiar”, baja de un 80% hasta un 10% en la enseñanza post-obligatoria, lo que hace plantearse la pregunta sobre la idoneidad de que la enseñanza sea obligatoria, tema demasiado complejo para ver ahora y que analizaremos con más detalle en otro capítulo.

Tenemos pues, como una causa aducida por los alumnos el poco gusto por el estudio. Más allá de problemas del profesorado, de dificultad de contenidos u otras razones posibles, el simple hecho de las pocas ganas de estudiar es un elemento que los alumnos consideran clave en la enseñanza obligatoria como motivo del fracaso. Por supuesto, no es la única razón, pero pocas veces se utiliza este dato, haciendo más referencias al origen social o a nivel socio-económico; variables ciertamente relevantes, aunque quizá sobrevaloradas.

**Gráfico 3.2. Influencia del origen y el contexto social en el fracaso escolar.<sup>89</sup>**

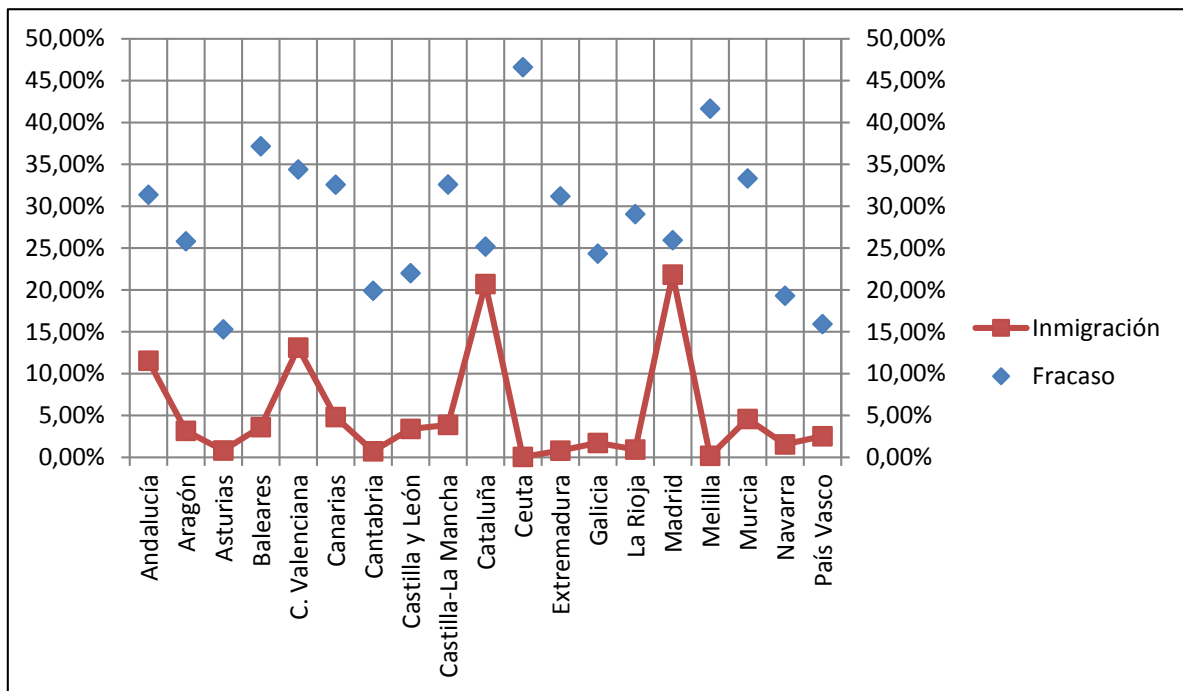


Los mismos alumnos piensan que el origen no afecta tanto al fracaso escolar como otras variables. Lo que hemos podido observar es que se utilizan a veces causas del fracaso que no tienen correspondencia directa con el mismo. Es decir, se suele decir que el origen es decisivo (veremos ahora que es importante, pero no decisivo, ni mucho menos), que el nivel económico es determinante o que la cultura es clave. En cierto modo estas afirmaciones tienen gran parte de verdad, pero las variables que explican el fracaso no es ninguna de las que acabamos de decir, sino otra más profunda. Nos estamos refiriendo a los problemas familiares.<sup>90</sup> La relación directa del fracaso es con los problemas familiares, no con las otras variables. Pero es cierto que los problemas familiares se dan en su mayoría en familias con origen humilde, bajo nivel económico o social, por culturas distintas, etc. Queremos recalcar que el fracaso no está en los escasos recursos, por ejemplo, sino en la problemática familiar.

Podemos ver que el porcentaje de inmigrantes tampoco afecta de un modo determinante en el fracaso escolar.

<sup>89</sup> Marchesi, A. and R. Lucena. 2003. "La representación social del fracaso escolar." *Marchesi, A. y Hernández Gil, C., El fracaso escolar, Madrid, Alianza.* p. 13.

<sup>90</sup> Cuando hayamos aportado más datos, podremos ver porqué se afirma con rotundidad que el entorno familiar es la variable que explica, en su gran mayoría, el fracaso escolar.

Gráfico 3.3. Fracaso escolar e inmigración.<sup>91</sup>

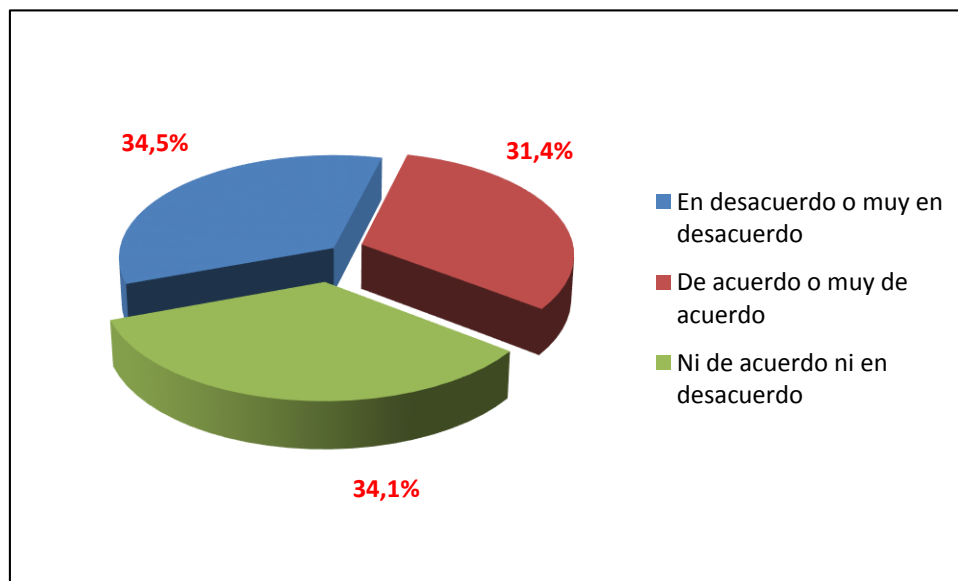
En este gráfico 3.3 vemos la relación, por comunidades autónomas, entre el fracaso escolar y la inmigración. El coeficiente de correlación entre ambas variables es de  $-0.031$  y el  $R^2$  es de  $0.0009$ . Esta sencilla correlación no es un elemento que haga definitiva la separación del fracaso escolar de la inmigración, ni esa es la intención. Pero sí nos puede dar una idea *grosso modo* de las cifras en las que nos movemos cuando hablamos de inmigración y fracaso. Esta correlación carece de los elementos estadísticos óptimos y de muchos otros factores necesarios para establecer de un modo más ajustado estas dos variables. De hecho, el encontrar un modelo que explique esta relación, sería un estudio de elevadas dimensiones, al que no nos enfrentamos en este trabajo.

Aunque con el gráfico 3.3 hemos visto que la inmigración no es el factor definitivo, es evidente que afecta, pues la concentración de inmigrantes es mucho mayor en las escuelas públicas (donde el fracaso es muy grande) o concertadas que en las privadas. Además, el

<sup>91</sup> Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura y del INE.

origen diverso de los alumnos inmigrantes puede hacer que tengan mayores problemas de aprendizaje. Al provenir de culturas distintas o de orígenes diversos, es posible que la integración social sea más complicada para algunos colectivos. Este hecho no sólo afecta al modo en que se imparten las asignaturas, –en las que el ritmo de enseñanza deberá ser menor– sino que también puede plantear serios problemas de actitud. En efecto, uno de los problemas en la enseñanza no universitaria es la poca autoridad del profesor, venida a menos, en numerosos casos, por el tipo de alumno que acabamos de mencionar que, por unos motivos u otros, no puede o no quiere integrarse. No nos referimos exclusivamente a los inmigrantes, sino a todos aquellos que quieren excluirse voluntariamente del sistema educativo por no querer cursar los estudios a los que les obliga la ley.

**Gráfico 3.4. Los alumnos con problemas de aprendizaje molestan en clase y no dejan estudiar.<sup>92</sup>**



Los datos de la encuesta, reflejados en el gráfico 3.4, aclaran que hay un tercio de los estudiantes que consideran molestos a aquellos que no desean estudiar. Este porcentaje aumenta para los alumnos con mejores notas. Esta diferenciación nos hace recapacitar

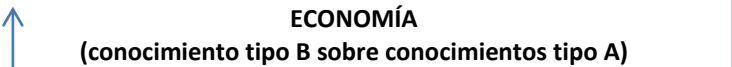
<sup>92</sup> Marchesi, A. and R. Lucena. 2003. "La representación social del fracaso escolar." *Marchesi, A. y Hernández Gil, C., El fracaso escolar, Madrid, Alianza.* p. 37.

sobre la conveniencia de que los alumnos que no desean estudiar estén con los que sí quieren.<sup>93</sup> Este motivo ha hecho que en algunos lugares se hayan propuesto los colegios –mal llamados– de élite.<sup>94</sup>

¿Por qué debemos obligar a distintas personas a buscar el mismo fin? En la economía sabemos que cada persona apetece unos fines subjetivos distintos y que esto es una premisa fundamental de la división del trabajo, elemento clave para el desarrollo económico.<sup>95</sup> También sabemos por la teoría económica, que la teoría de la división del trabajo está perfeccionada por la de la división del conocimiento.<sup>96</sup> Esta división del conocimiento estudiada por los teóricos de la Escuela Austriaca puede resumirse de este modo:

**Tabla 3.1. Tipos de conocimiento.<sup>97</sup>**

Dos tipos distintos de conocimientos		
	Tipo A	Tipo B
<b>Polanyi</b>	Tácito	Articulado
<b>Oakeshott</b>	Práctico (tradicional)	Científico (técnico)
<b>Hayek</b>	Disperso	Centralizado
<b>Mises</b>	De «eventos únicos»	De «clases»


  
**ECONOMÍA**  
 (conocimiento tipo B sobre conocimientos tipo A)

<sup>93</sup> “Sí, pero el ritmo de la clase se reventaba muchísimo porque, ahí estaba «lo mejor de cada casa», digamos. El que nadie estudiaba, el que nadie... el que no tenía nada que hacer y... Yo fui ahí porque yo quería ir. Pero ahí había gente que te decía: «Y tú, ¿por qué estás aquí?», «pues porque me ha obligado mi madre a venir», o «porque no hay otro curso libre para ir», y estaban porque... Se sentaban allí y, pues eso, a lo que hacía yo antes, ¡a reventar la clase! Muchas veces no te dejaban aprender todo lo que podías aprender”. Texto sacado de las entrevistas de: Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*: Obra Social, Fundación la Caixa.

<sup>94</sup> No es discriminación alguna tratar de modo distinto a personas distintas. Una cosa es la igualdad de oportunidades, fin loable, y otra muy distinta la igualdad de resultados. “No cabe duda de que, como señala John Stuart Mill, no es lo mismo igualdad ex ante e igualdad ex post. Mientras igualdad ex ante se refiere a la igualdad de oportunidades, la ex post se refiere a igualdad de resultados”. Vivas, A. L. 2011. “Reflexiones sobre el sistema educativo español.” *Los retos del sistema educativo en España* 4. Además, tratar de que todos los alumnos tengan un punto de partida “igual” es, de modo análogo, como garantizar la igualdad a los nacidos en diferentes épocas o en distintos lugares geográficos.

<sup>95</sup> Cfr. Smith, A. 1999. *La riqueza de las naciones*: Folio.

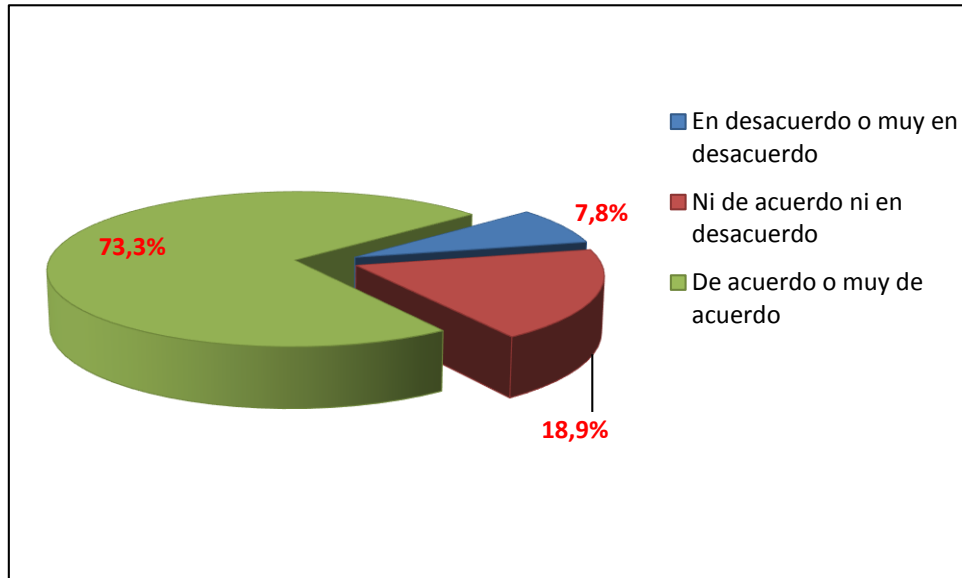
<sup>96</sup> Cfr. Huerta de Soto, J. 2005. *Socialismo, cálculo económico y función empresarial*: Unión Editorial.

<sup>97</sup> Ibid. p. 55.



El conocimiento que necesitan los alumnos es distinto en cada caso. Sin menoscabo de una base general común, cada estudiante debería especializarse en algo concreto. La edad arbitraria de 16 años puede ser modificada a una edad en la que los conocimientos básicos estén asentados y poder entonces desarrollar una labor posterior en la que cada individuo sea responsable de la elección de sus propios fines. En España no tenemos inscrita esta cultura, por lo que la educación de formación profesional, por ejemplo, puede verse como algo de menor categoría o valor social. Pero fomentar esta formación especializada debería ser una de las claves del desarrollo del sistema educativo, no sólo por los resultados que se obtendrían, sino por dejar la libertad de elección a cada individuo en el desarrollo de sus habilidades. La teoría de la división del conocimiento es muy amplia, pero puede verse, en este sentido del que estamos hablando, su aplicación al sistema educativo. En lo que se refiere al problema del fracaso escolar, muchos de los alumnos que pertenecen a este colectivo del fracaso podrían tener alternativas antes que estar en las aulas, no suponiendo un coste para todos los contribuyentes o dificultando la docencia. ¿Pero estos alumnos con pocas ganas de estudiar podrían destacar en otros campos distintos al de la instrucción intelectual? En efecto, a tenor de las encuestas, podemos decir que sí.

**Gráfico 3.5. Los alumnos que tienen problemas de aprendizaje pueden destacar en otros campos como el deporte o la música.<sup>98</sup>**



Un amplio porcentaje de respuestas contempladas en el gráfico 3.5 nos hace ver el acuerdo que hay en que los alumnos con pocas capacidades para el estudio (de concentración, de pocas ganas de estudiar, de falta de capacidad intelectual...) pueden tener éxito en otros campos. Aun más sorprendente es este dato cuando vemos el gráfico 3.6, que nos lleva a plantearnos un cambio estructural en la libertad de elección de materias en los estudios.

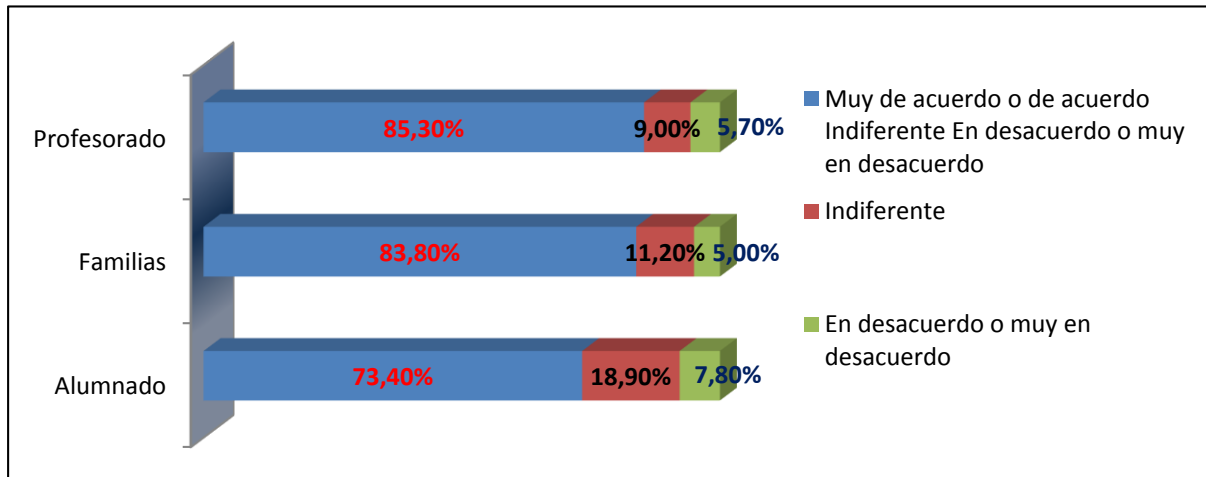
El sistema educativo no debería coartar las posibilidades de los alumnos con menores capacidades, porque además de dificultarles la futura salida profesional,<sup>99</sup> pueden ser un elemento de freno para el resto de compañeros de aula. Así, por ambos motivos, es altamente injusto mantener por coacción a un elevado porcentaje de los alumnos, que podrían dedicarse a tareas más propias para cada uno. Lo que estamos haciendo con el

<sup>98</sup> Marchesi, A. and R. Lucena. 2003. "La representación social del fracaso escolar." *Marchesi, A. y Hernández Gil, C., El fracaso escolar, Madrid, Alianza.* p. 47.

<sup>99</sup> Cfr. *Ibid.* En este estudio, una de las encuestas realizadas plantea la posibilidad de encontrar trabajo en un futuro para los alumnos con menores capacidades. Un 43,5% piensa que tendrá muchas dificultades para poder encontrar un trabajo en el futuro.

sistema actual es limitar las capacidades de los alumnos menos favorecidos en *pro* de una igualdad de fines que no beneficia a unos ni a otros.

**Gráfico 3.6. Los alumnos con dificultades pueden tener éxito en campos como la música o el deporte.<sup>100</sup>**



No podemos decir de manera empírica lo que sucedería si dejásemos que, una vez obtenidos los estudios básicos, cada alumno se especializase en el área vocacional específica por idoneidad, afinidad o gusto. Lo que sí podemos afirmar es que se acabaría con la frustración de miles de alumnos, se avanzaría más en el nivel de aquellos que desean continuar por el camino intelectual y, a largo plazo, se eliminaría la cultura de pensar que aquellos que no tienen una educación de muchos años son inferiores en algún sentido. Para ello, los centros escolares deberían gozar de una autonomía muy grande y dejar de lado el esquema pautado y centralizado de los planes de estudio nacionales tan rígidos que actualmente conocemos.<sup>101</sup>

Hemos visto algunas de las posibles causas del fracaso escolar en España, como la inmigración o la rigidez del sistema. También hemos abierto la puerta de una vía poco

<sup>100</sup> Ibid. p. 92.

<sup>101</sup> En el Informe McKinsey para España una de las recomendaciones que se proponen es la autonomía de los centros; conclusión que apoyamos en este trabajo. Calleja, T., S. Collado, G. Macías, and C. San José. 2012. "Informe McKinsey. Educación en España, Motivos para la esperanza.". Ver gráficos 5.12 hasta 5.26.

explorada, al menos en el ámbito académico, a una posible solución a parte de ese fracaso: la autonomía de los centros educativos. Esta solución no es ni integral ni definitiva, pero está avalada por el Informe McKinsey para España<sup>102</sup> y por algunos datos que se desprenden de los estudios de PISA.<sup>103</sup>

El fracaso escolar es un asunto al que dedicamos un pequeño apartado porque en España no se puede hablar de algo relacionado con el sistema educativo y no mencionar la gran tasa de fracaso que demuestra que hay muchas cosas que se pueden hacer mejor. Los datos ofrecidos por PISA o por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre el fracaso escolar en España son reflejo de alguna ineficiencia en el conjunto de nuestro país, pues aunque las tasas de fracaso varían por comunidades, es un dato mejorable en la generalidad del territorio.<sup>104</sup> Este dato del fracaso es relativo a otros países de similar desarrollo y es en ellos donde vemos que los datos de fracaso que tenemos en España son preocupantes.

Vamos a ver algunos porcentajes de fracaso escolar en España por comunidades autónomas y vamos a tratar de ver qué influencia tiene el grado de autonomía en ese fracaso. El indicador que vamos a utilizar para medir la autonomía es la titularidad de la escuela. No es un indicador excelente ni, por supuesto, el único. Pero sí nos señala aquellas escuelas totalmente dependientes de aquellas que no lo son en su integridad.<sup>105</sup> Según esta distinción, podemos ver los resultados de ambos tipos de escuela<sup>106</sup> (Tabla 3.2).

---

<sup>102</sup> Ibid.

<sup>103</sup> OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español. Nº 9.

<sup>104</sup> Existen comunidades autónomas con mejores resultados en el dato del fracaso escolar, como Madrid. Esta Comunidad es una de las que mayor autonomía da a los centros, hecho que nos hace reafirmar las teorías sobre la autonomía de las escuelas.

<sup>105</sup> Todas las escuelas tienen restringida su autonomía en los planes de estudio, en temas curriculares, en todos los asuntos administrativos referidos a contrataciones, licencias, etc. No obstante, los centros privados tienen ciertas materias delegadas a su criterio, dentro de un marco normativo impuesto por la administración.

<sup>106</sup> Esta afirmación puede resultar poco académica a primera impresión. Rápidamente se pensará que este estudio tiene un sesgo al pretender comparar las escuelas públicas y privadas, sabiendo de antemano que tienen más opciones de ser mejores las privadas por la elección de los alumnos. Aclaramos que dentro de las privadas incluimos las concertadas y recalamos que no estamos encorsetados por filtros políticos o ideológicos en este trabajo. De manera que, si por no poder escoger el alumnado, la escuela pública tiene un amparo académico de comparación con la privada, en este trabajo no lo acataremos. Los medios destinados a un alumno en la escuela pública son muy superiores que en la privada y si no se ha resuelto el problema de la enseñanza pública, a pesar de no tener capacidad de selección de alumnos, es por falta de políticas adecuadas. Y en este trabajo no vamos a dejar de estudiar todos los puntos que puedan ayudar a mejorar la calidad de la educación, como es la capacidad directiva de dictar las políticas correctas.

Tenemos en la tabla 3.5 unos datos de fracaso escolar en España desde el curso 1999-2000. Este porcentaje lo podemos comparar con la proporción de escuelas públicas y privadas (gráfico 3.10) de cada una de las comunidades autónomas y ver si existe alguna relación entre estos factores. Queremos añadir otro gráfico de proporción entre escuela pública y privada en donde se aprecia mejor el enorme volumen de las escuelas públicas en nuestro sistema de educación no terciaria. No obstante, visto el fracaso de la enseñanza pública, cada vez más se demanda una escuela de titularidad privada y, dentro de estas, las no concertadas. Este fenómeno sucede sobre todo en las ciudades,<sup>107</sup> aunque también se aprecia, si bien no de modo tan relevante, en aquellas urbes de menor tamaño en donde hay presencia de escuelas privadas.

### 3.2 Fracaso escolar y tipo de centro

A pesar de este movimiento de preferencia hacia la gestión privada en la educación, la escuela pública sigue siendo la gran proveedora; bien sea por *crowding-out*, por elección voluntaria de personas o por cualquier otro motivo.

A la vista está que existe una relación entre ambas variables (fracaso y educación pública). El coeficiente de correlación (en España) es de 0.588; dato que no nos permite afirmar que la causa del fracaso es la titularidad, pero que sí nos abre la puerta para ver que –en líneas generales– existe cierta relación entre el fracaso y que la escuela sea de titularidad pública.

Queremos comenzar este apartado con una visión general de las diferencias entre la escuela pública y la privada en países de la OCDE. En estos datos de las tablas 3.2 y siguientes podemos observar que, tanto para España como para el resto del mundo, existe una puntuación mayor en los resultados de las escuelas privadas. Con las tablas y gráficos que

---

<sup>107</sup> Enguita, M. F. 2008. "Escuela pública y privada en España: la segregación rampante." *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 1(2): 42-69. Escuela estatal y no estatal han mantenido prácticamente las mismas proporciones durante un decenio (dos tercios y un tercio, respectivamente), pero estas cifras gruesas no deben ocultar tres procesos cruciales. Primero, que el acceso a la escuela no estatal (concertada o puramente privada) crece en las grandes ciudades y entre las familias de mayor nivel de renta, ocupacional y cultural. Segundo, que dentro de la no estatal, hay asimismo un desplazamiento de la concertada a la privada. Y tercero, lo más importante, que la estabilidad de los stocks no tiene par en los flujos: las proporciones estatal/no estatal se mantienen estables porque la estatal recupera por abajo lo que pierde por arriba. En otras palabras, las clases medias y altas huyen de la educación pública, la cual debe soportar el mayor esfuerzo (aunque no único) a la hora de integrar el alumnado más problemático (y no siempre con el profesorado más dispuesto).

mostramos a continuación, podemos establecer un fundamento de datos que puede ser excluido de todo comentario al ser tan patentes las cifras que revelan.

**Tabla 3.2. OECD PISA 2012 Data File - Interactive Selection**

<b>Full question:</b>		Is your school a public or a private school?				
<b>Category:</b>	1	Public				
	2	Private				
<b>Country</b>	Category	%	Reading	Mathematics	Science	
<b>Australia</b>	1	58.72	495	489	506	
<b>Australia</b>	2	41.28	535	526	544	
<b>Austria</b>	1	91.12	486	502	502	
<b>Austria</b>	2	8.57	534	547	551	
<b>Belgium</b>	1	31.59	471	474	468	
<b>Belgium</b>	2	68.41	526	533	522	
<b>Canada</b>	1	91.86	519	514	523	
<b>Canada</b>	2	8.14	567	570	557	
<b>Chile</b>	1	35.47	410	390	412	
<b>Chile</b>	2	62.45	459	442	463	
<b>Czech Republic</b>	1	91.35	491	498	507	
<b>Czech Republic</b>	2	8.65	507	505	521	
<b>Denmark</b>	1	75.63	489	494	491	
<b>Denmark</b>	2	24.37	519	520	521	

<b>Estonia</b>	1	96.11	516	520	541
<b>Estonia</b>	2	3.89	532	527	548
<b>Finland</b>	1	96.82	523	518	545
<b>Finland</b>	2	3.18	552	539	559
<b>France</b>	1	79.97	503	490	495
<b>France</b>	2	19.54	527	520	519
<b>Germany</b>	1	93.58	506	511	521
<b>Germany</b>	2	6.42	542	551	559
<b>Greece</b>	1	93.59	474	450	464
<b>Greece</b>	2	6.13	530	506	514
<b>Hungary</b>	1	83.52	485	475	493
<b>Hungary</b>	2	16.48	508	490	506
<b>Iceland</b>	1	99.46	483	493	478
<b>Iceland</b>	2	0.54	a	a	a
<b>Iceland</b>	m	a	a	a	a
<b>Ireland</b>	1	41.85	510	492	511
<b>Ireland</b>	2	58.15	533	508	530
<b>Israel</b>	1	100.00	485	466	469
<b>Israel</b>	2	a	a	a	a
<b>Italy</b>	1	94.58	492	487	495
<b>Italy</b>	2	5.42	487	484	498

<b>Japan</b>	1	70.14	537	535	548
<b>Japan</b>	2	29.86	541	540	544
<b>Korea</b>	1	52.54	529	546	532
<b>Korea</b>	2	47.46	544	563	545
<b>Luxembourg</b>	1	84.65	487	492	493
<b>Luxembourg</b>	2	15.35	490	479	483
<b>Mexico</b>	1	87.98	418	408	410
<b>Mexico</b>	2	12.02	463	449	449
<b>Netherlands</b>	1	32.44	508	516	519
<b>Netherlands</b>	2	67.56	509	521	519
<b>New Zealand</b>	1	93.76	509	496	512
<b>New Zealand</b>	2	6.24	597	584	595
<b>Norway</b>	1	98.28	504	489	494
<b>Norway</b>	2	1.72	561	546	549
<b>Poland</b>	1	97.07	517	516	524
<b>Poland</b>	2	2.93	568	571	573
<b>Portugal</b>	1	89.91	482	481	484
<b>Portugal</b>	2	10.09	540	543	539
<b>Slovak Republic</b>	1	90.95	458	478	468
<b>Slovak Republic</b>	2	9.05	513	520	508
<b>Slovenia</b>	1	97.57	481	501	514



<b>Slovenia</b>	2	2.43	571	589	601
<b>Spain</b>	1	66.96	476	471	485
<b>Spain</b>	2	32.66	512	510	519
<b>Sweden</b>	1	86.04	480	476	482
<b>Sweden</b>	2	13.96	505	491	501
<b>Switzerland</b>	1	93.70	509	532	515
<b>Switzerland</b>	2	6.30	504	519	514
<b>Turkey</b>	1	98.41	475	447	463
<b>Turkey</b>	2	1.30	553	505	512
<b>United Kingdom</b>	1	54.84	492	485	506
<b>United Kingdom</b>	2	45.16	512	508	529
<b>United States of America</b>	1	93.01	497	482	498
<b>United States of America</b>	2	6.99	519	486	508
<b>OECD Total</b>	1	82.37	490	481	492
<b>OECD Total</b>	2	17.54	519	514	520
<b>OECD Average</b>	1	80.69	491	489	496
<b>OECD Average</b>	2	19.20	527	522	528
<b>Argentina</b>	1	66.40	370	368	382
<b>Argentina</b>	2	33.60	448	429	453
<b>Brazil</b>	1	82.22	396	376	390
<b>Brazil</b>	2	17.78	477	461	471

<b>Bulgaria</b>	1	98.16	435	438	446
<b>Bulgaria</b>	2	1.20	566	546	554
<b>China (Shanghái)</b>	1	90.70	567	609	578
<b>China (Shanghái)</b>	2	9.30	599	644	600
<b>Chinese Taipei</b>	1	64.83	538	581	539
<b>Chinese Taipei</b>	2	35.17	496	520	494
<b>Colombia</b>	1	84.49	394	369	392
<b>Colombia</b>	2	15.51	453	420	434
<b>Costa Rica</b>	1	84.91	430	396	419
<b>Costa Rica</b>	2	15.09	501	468	489
<b>Croatia</b>	1	98.24	484	471	491
<b>Croatia</b>	2	1.76	518	481	491
<b>Hong Kong-China</b>	1	6.74	571	597	582
<b>Hong Kong-China</b>	2	93.26	543	559	553
<b>Indonesia</b>	1	58.15	399	377	385
<b>Indonesia</b>	2	41.85	392	372	377
<b>Jordan</b>	1	83.34	390	376	400
<b>Jordan</b>	2	16.66	446	435	454
<b>Kazakhstan</b>	1	97.24	392	432	425
<b>Kazakhstan</b>	2	2.76	405	434	431
<b>Latvia</b>	1	93.15	488	490	501

<b>Latvia</b>	2	2.29	a	a	a
<b>Liechtenstein</b>	1	93.63	519	541	528
<b>Liechtenstein</b>	2	6.37	a	a	a
<b>Lithuania</b>	1	98.57	476	478	495
<b>Lithuania</b>	2	1.43	535	552	554
<b>Macao-China</b>	1	4.19	460	480	483
<b>Macao-China</b>	2	95.81	511	541	522
<b>Malaysia</b>	1	95.93	397	418	418
<b>Malaysia</b>	2	4.07	417	486	447
<b>Montenegro</b>	1	99.62	422	410	410
<b>Montenegro</b>	2	0.38	a	a	a
<b>Perm (Russian Federation)</b>	1	100.00	482	484	480
<b>Perm (Russian Federation)</b>	2	a	a	a	a
<b>Peru</b>	1	76.06	366	350	358
<b>Peru</b>	2	23.37	439	424	419
<b>Qatar</b>	1	61.94	350	335	341
<b>Qatar</b>	2	38.06	449	443	452
<b>Romania</b>	1	99.36	437	444	438
<b>Romania</b>	2	0.64	519	514	482
<b>Russian Federation</b>	1	99.36	474	482	486
<b>Russian Federation</b>	2	0.64	a	a	a

<b>Serbia</b>	1	99.56	446	448	444
<b>Serbia</b>	2	0.44	a	a	a
<b>Singapore</b>	1	97.61	542	574	552
<b>Singapore</b>	2	2.39	557	575	561
<b>Thailand</b>	1	83.46	447	433	450
<b>Thailand</b>	2	16.54	413	397	415
<b>Tunisia</b>	1	98.97	405	389	399
<b>Tunisia</b>	2	1.03	291	305	325
<b>United Arab Emirates</b>	1	44.12	413	399	419
<b>United Arab Emirates</b>	2	55.88	465	462	472
<b>Uruguay</b>	1	83.29	394	393	399
<b>Uruguay</b>	2	16.71	497	492	501
<b>Vietnam</b>	1	91.77	510	513	530
<b>Vietnam</b>	2	8.23	491	495	512

**Tabla 3.3. Escolarización por tipo de centro y resultados en PISA.<sup>108</sup>**

Comunidades autónomas	Alumnado escolarizado en centros públicos		
	Puntuación en lectura	%	ET
<b>Andalucía</b>	467,1	73,1	0,885
<b>Aragón</b>	483,0	66,7	1,995
<b>Asturias</b>	489,9	63,9	1,731
<b>Baleares (Illes)</b>	457,2	64,3	2,049
<b>Cantabria</b>	479,1	62,3	0,609
<b>Castilla y León</b>	496,8	63,4	0,933
<b>Cataluña</b>	486,6	62,6	2,882
<b>Extremadura</b>	446,4	78,1	0,636
<b>Galicia</b>	490,3	72,2	0,581
<b>Madrid</b>	496,5	56,2	2,843
<b>Murcia</b>	451,8	73,5	0,849
<b>Navarra</b>	497,0	61,4	3,041
<b>País Vasco</b>	479,1	45,0	0,566
<b>Rioja (La)</b>	479,4	62,0	0,285

<sup>108</sup> Ministerio de Educación 2011. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español: Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación Madrid.

<b>España</b>	475,9	68,2	0,812
<b>Promedio UE</b>	484,7	85,9	0,324
<b>Promedio OCDE</b>	491,0	81,7	0,296
<b>Alumnado escolarizado en centros privados</b>			
	Puntuación en lectura	%	ET
<b>Andalucía</b>	499,2	26,9	0,885
<b>Aragón</b>	513,6	33,3	1,995
<b>Asturias</b>	529,0	36,1	1,731
<b>Baleares (Illes)</b>	509,8	35,7	2,049
<b>Cantabria</b>	495,9	37,7	0,609
<b>Castilla y León</b>	519,3	36,6	0,933
<b>Cataluña</b>	524,7	37,4	2,882
<b>Extremadura</b>	495,7	21,9	0,636
<b>Galicia</b>	521,3	27,8	0,581
<b>Madrid</b>	529,8	43,8	2,843
<b>Murcia</b>	488,8	26,5	0,849
<b>Navarra</b>	528,9	38,6	3,041
<b>País Vasco</b>	513,7	55,0	0,566
<b>Rioja (La)</b>	507,8	38,0	0,285
<b>España</b>	512,1	31,8	0,803

<b>Promedio UE</b>	523,2	14,1	0,324
<b>Promedio OCDE</b>	525,2	18,3	0,302

Tabla 3.4. Escolarización por tipo de centro y resultados en PISA.<sup>109</sup>

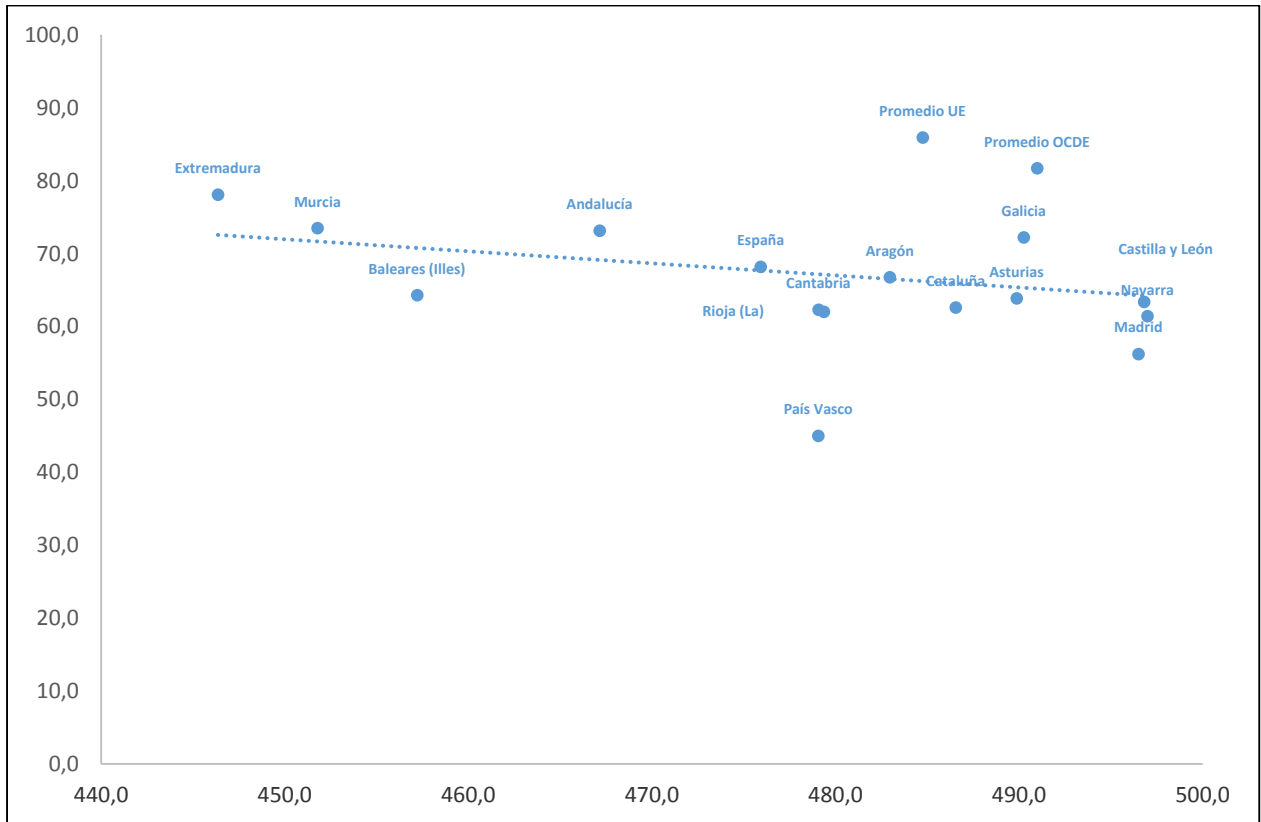
Comunidades autónomas	Alumnado escolarizado en centros públicos		
	Puntuación en ciencias	%	ET
Andalucía	476,4	73,1	0,885
Aragón	494,4	66,7	1,995
Asturias	510,3	63,9	1,731
Baleares (Illes)	469,4	64,3	2,049
Cantabria	499,1	62,3	0,609
Castilla y León	512,0	63,4	0,933
Cataluña	479,3	62,6	2,882
Extremadura	472,5	78,1	0,636
Galicia	504,5	72,2	0,581
Madrid	502,8	56,2	2,843
Murcia	470,9	73,5	0,849
Navarra	498,8	61,4	3,041
País Vasco	490,5	45,0	0,566
Rioja (La)	503,5	62,0	0,285
España	485,2	68,2	0,812
Promedio UE	492,9	85,9	0,324

<sup>109</sup> Ministerio de Educación 2011. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español: Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación Madrid.



<b>Promedio OCDE</b>	496,1	81,7	0,296
<b>Alumnado escolarizado en centros privados</b>			
	Puntuación en ciencias	%	ET
<b>Andalucía</b>	507,7	26,9	0,885
<b>Aragón</b>	523,6	33,3	1,995
<b>Asturias</b>	528,5	36,1	1,731
<b>Baleares (Illes)</b>	507,4	35,7	2,049
<b>Cantabria</b>	502,9	37,7	0,609
<b>Castilla y León</b>	531,1	36,6	0,933
<b>Cataluña</b>	513,1	37,4	2,882
<b>Extremadura</b>	518,7	21,9	0,636
<b>Galicia</b>	529,8	27,8	0,581
<b>Madrid</b>	536,3	43,8	2,843
<b>Murcia</b>	502,1	26,5	0,849
<b>Navarra</b>	538,6	38,6	3,041
<b>País Vasco</b>	518,1	55,0	0,566
<b>Rioja (La)</b>	519,8	38,0	0,285
<b>España</b>	518,9	31,8	0,803
<b>Promedio UE</b>	526,0	14,1	0,324
<b>Promedio OCDE</b>	525,7	18,3	0,302

**Gráfico 3.7. Correlación entre resultados en lectura y enseñanza pública.<sup>110</sup>**



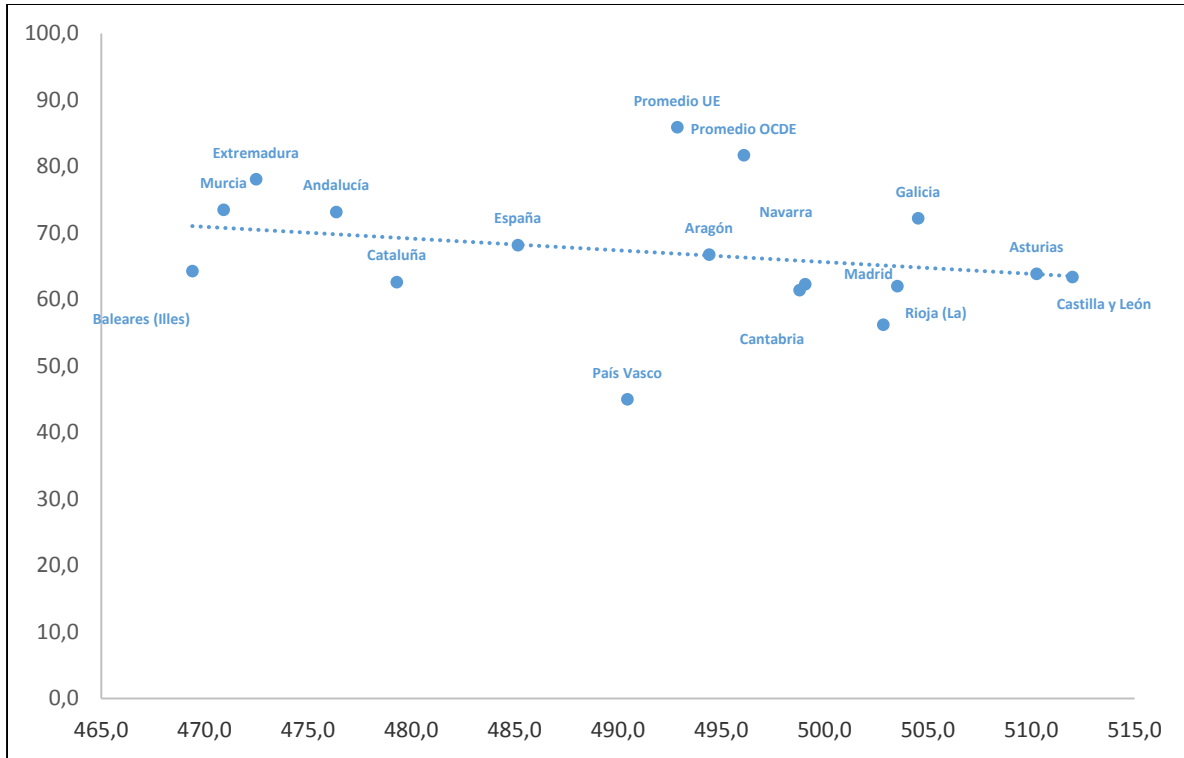
Con las tablas 3.2, 3.3 y 3.4, podemos ver cómo, en la mayoría de los países y en las comunidades autónomas españolas, el resultado de los estudios es significativamente más adecuado en las escuelas privadas. Incluso descontando factores como el económico los resultados siguen siendo mejores en la educación privada.

Las regresiones que hemos realizado en los gráficos de este apartado son meros indicadores generales que aportan una visión reducida. Para estudios de rentabilidad de la educación, en donde se utilizan complejos modelos se puede ver, por ejemplo, “La educación en España, una visión académica” de economistas de FEDEA (fedea monografías); en donde el

<sup>110</sup> Elaboración propia con datos de la OCDE.

enfoque es mucho más modélico que el que aquí pretendemos usar y en donde se pueden contrastar los resultados que, de modo general, exponemos en estos datos.

**Gráfico 3.8. Correlación entre enseñanza pública y nivel de ciencias.<sup>111</sup>**

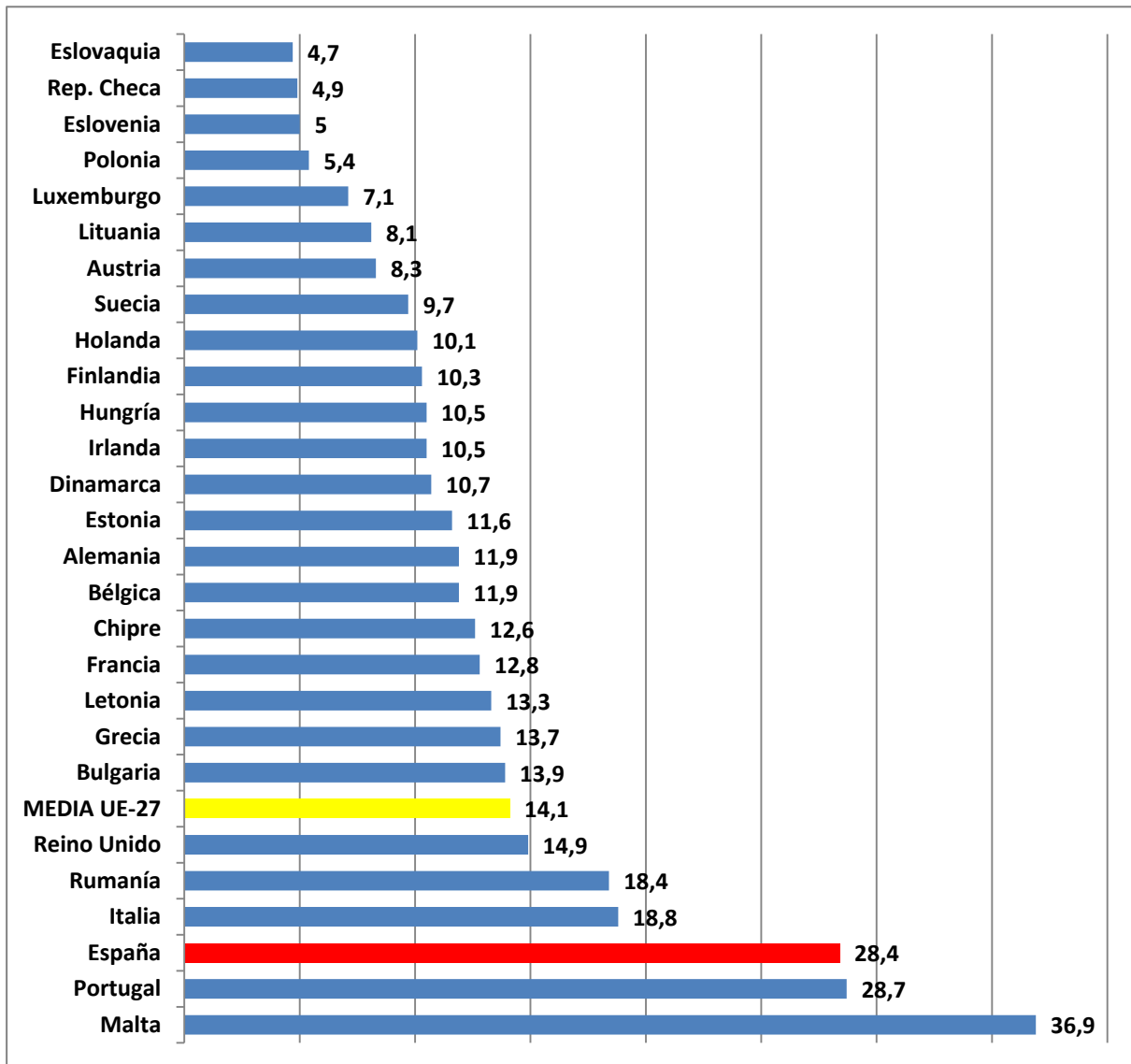


<sup>111</sup> Elaboración propia con datos de la OCDE.

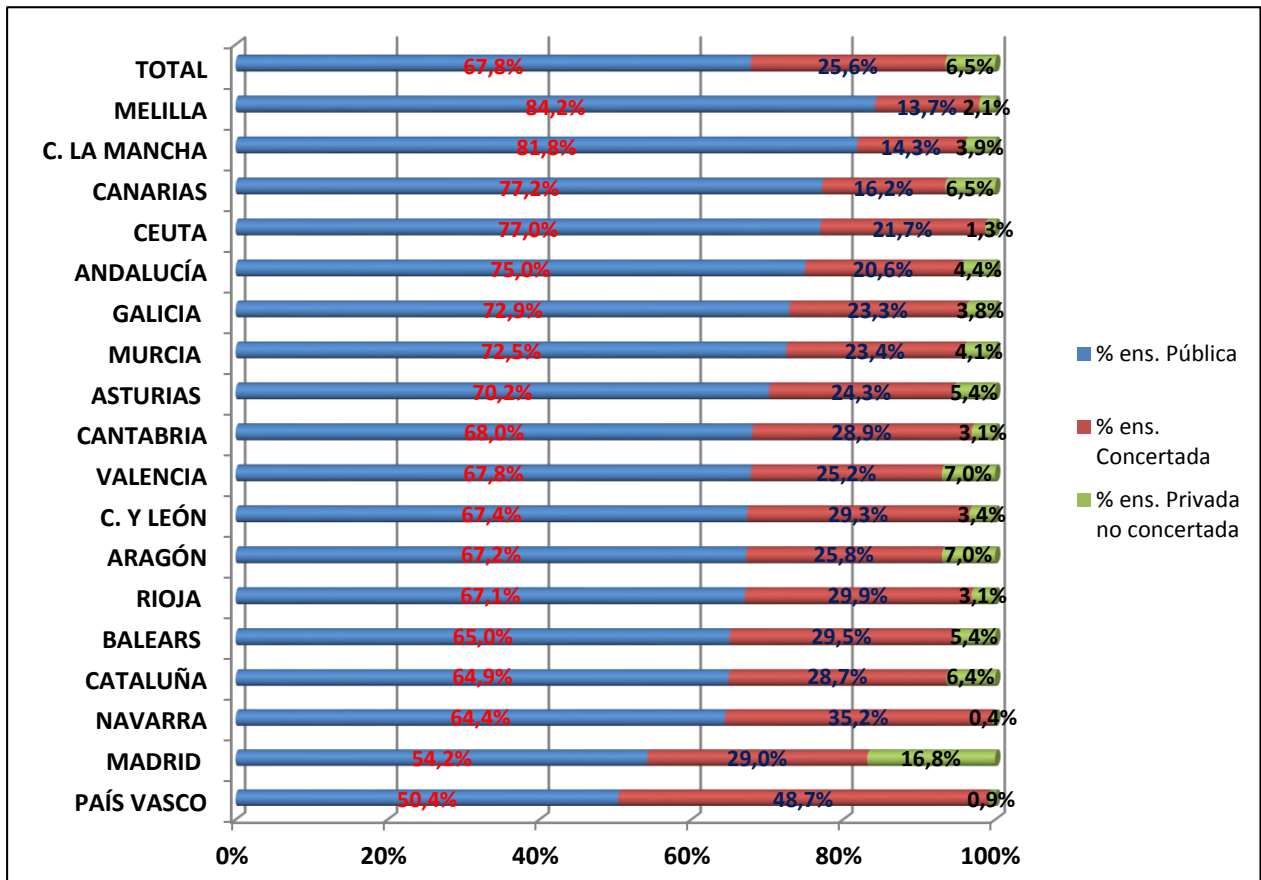
Tabla 3.5. Fracaso escolar por comunidades autónomas.<sup>112</sup>

	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	Media
<b>Andalucía</b>	27%	27%	34%	34%	34%	35%	34%	34%	33%	27%	27%	31%
<b>Aragón</b>	25%	25%	25%	25%	27%	26%	29%	26%	26%	26%	25%	26%
<b>Asturias</b>	17%	16%	17%	14%	20%	15%	17%	17%	13%	11%	14%	15%
<b>Baleares</b>	35%	36%	34%	37%	37%	38%	38%	41%	40%	39%	35%	37%
<b>C. Valenciana</b>	25%	31%	33%	32%	33%	36%	40%	38%	38%	37%	36%	34%
<b>Canarias</b>	32%	33%	35%	34%	33%	35%	36%	35%	30%	26%	28%	33%
<b>Cantabria</b>	24%	19%	23%	21%	23%	23%	22%	19%	18%	14%	12%	20%
<b>Castilla y León</b>	23%	23%	22%	24%	20%	21%	23%	24%	23%	20%	20%	22%
<b>Castilla- La Mancha</b>	35%	33%	35%	33%	32%	30%	34%	34%	31%	31%	30%	33%
<b>Cataluña</b>	25%	25%	25%	25%	25%	28%	28%	27%	24%	23%	23%	25%
<b>Ceuta</b>	48%	47%	47%	53%	43%	50%	52%	48%	48%	38%	39%	47%
<b>Extremadura</b>	35%	34%	36%	33%	32%	33%	32%	33%	28%	24%	23%	31%
<b>Galicia</b>	27%	24%	25%	24%	24%	24%	25%	26%	24%	22%	23%	24%
<b>La Rioja</b>	27%	26%	33%	30%	28%	28%	29%	31%	34%	28%	26%	29%
<b>Madrid</b>	26%	24%	25%	26%	26%	26%	29%	30%	26%	24%	24%	26%
<b>Melilla</b>	48%	45%	43%	49%	47%	42%	38%	37%	37%	37%	36%	42%
<b>Murcia</b>	36%	35%	35%	34%	34%	33%	33%	34%	33%	30%	31%	33%
<b>Navarra</b>	20%	18%	21%	20%	17%	18%	22%	21%	20%	18%	17%	19%
<b>País Vasco</b>	18%	18%	17%	19%	14%	17%	17%	16%	13%	12%	15%	16%
<b>ESPAÑA</b>	<b>27%</b>	<b>27%</b>	<b>29%</b>	<b>29%</b>	<b>29%</b>	<b>30%</b>	<b>31%</b>	<b>31%</b>	<b>29%</b>	<b>26%</b>	<b>26%</b>	<b>28%</b>

<sup>112</sup> Datos extraídos del INE.

Gráfico 3.9. Abandono educativo temprano en España y la UE-27 (2010).<sup>113</sup>

<sup>113</sup> Datos de la Elaboración del Barómetro social de España, ámbito Educación, de Eurostat. En el año 2010 España se situaba en la cola de los países de la Unión Europea en fracaso escolar. En el año 2012 Portugal y Malta dejaban a España la última posición en el ranking de fracaso.

Gráfico 3.10. Educación por tipo de centro.<sup>114</sup>

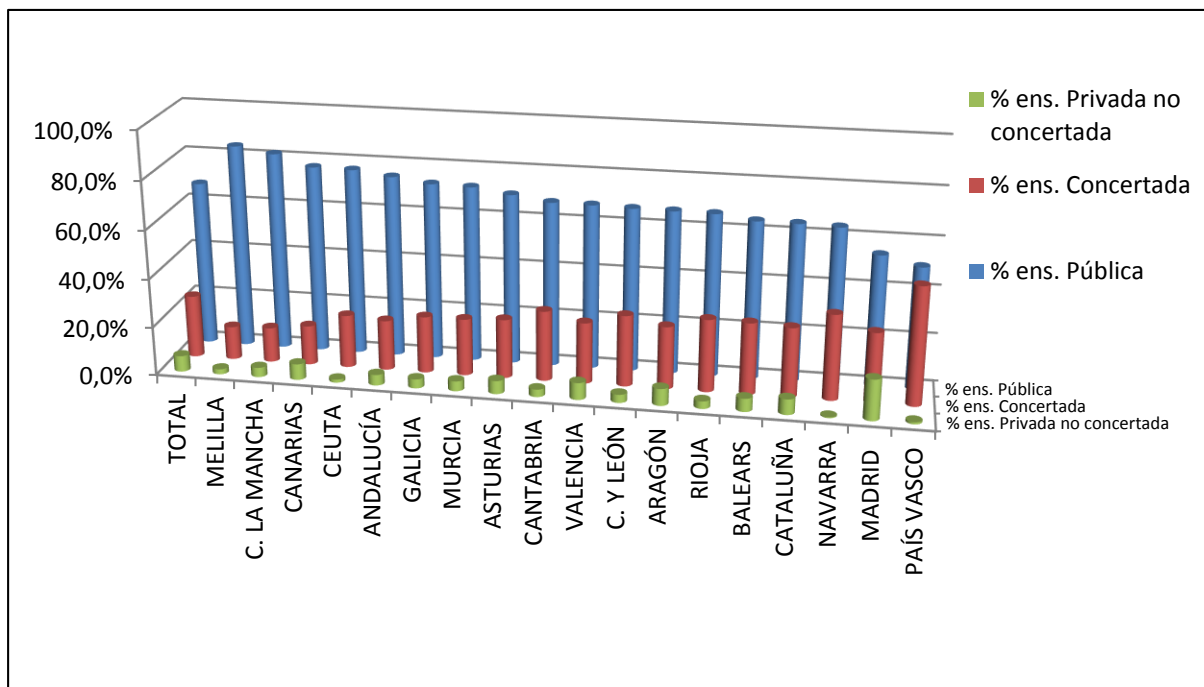
Al relacionar los datos de la tabla 3.5 y el gráfico 3.10, podemos apreciar que algunas de las comunidades con menos escuela pública, coinciden con aquellas de menor fracaso. Vemos el caso de Madrid, Navarra, País Vasco o Cataluña. En general son ciudades grandes, con mayor tasa de inmigración y con más diversidad sociocultural. Esto debería hacer que las tasas de fracaso fueran mayores, pero resulta justo lo contrario, hecho que nos hace pensar que no vamos descaminados cuando especulamos que existe un factor relevante en la titularidad del centro. Este factor no es determinante ni único, pero vamos a ver una correlación entre ambas variables –fracaso y titularidad– para contar con algún otro dato

<sup>114</sup> Elaboración propia a partir de datos de: Educación, M. d. 2009. "Datos y Cifras: Curso escolar 2010-2011." Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación Madrid. Y con datos del INE.

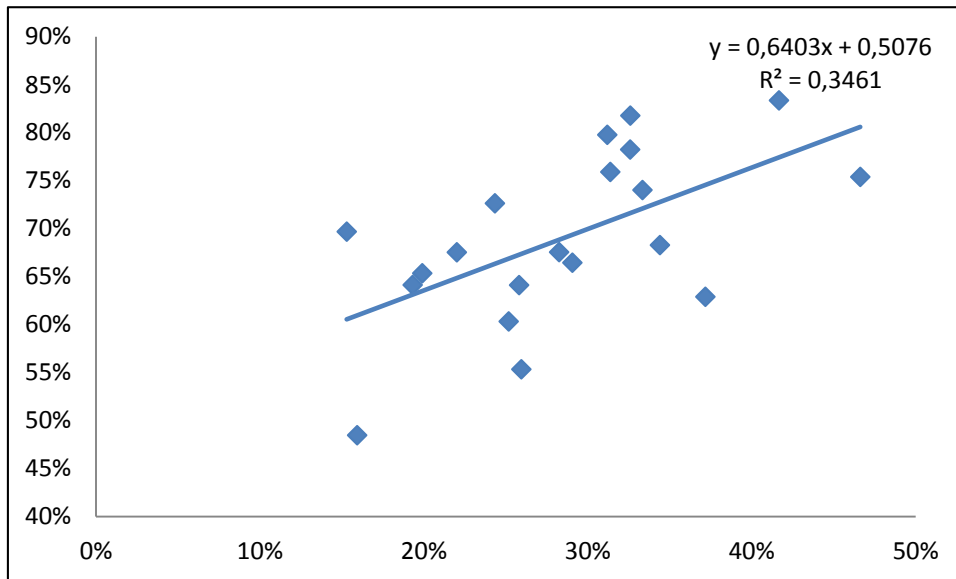
concreto que nos ayude a determinar una posible relación entre las variables que estamos viendo (gráfico 3.12).

Uno de los grandes males del fracaso escolar es que, además de ser perjudicial en sí mismo, tiene unas consecuencias demoledoras en asuntos como beneficios sociales, externalidades, competitividad o el mercado laboral. La enseñanza pública tendrá relación, por tanto, con el desempleo. Esta relación de variables (fracaso y desempleo) es muy incompleta, pues hace falta un modelo muy amplio para establecer esta correspondencia, introduciendo factores de universidades, movilidad laboral, legislación autonómica fiscal, flexibilidad, marco normativo, etc. No obstante, nos sirve de manera que podamos seguir con la tesis defendida o, por el contrario, replantearla (gráfico 3.13).

**Gráfico 3.11. Educación por tipo de centro.<sup>115</sup>**



<sup>115</sup> Elaboración propia a partir de datos de: ibid. Y con datos del INE.

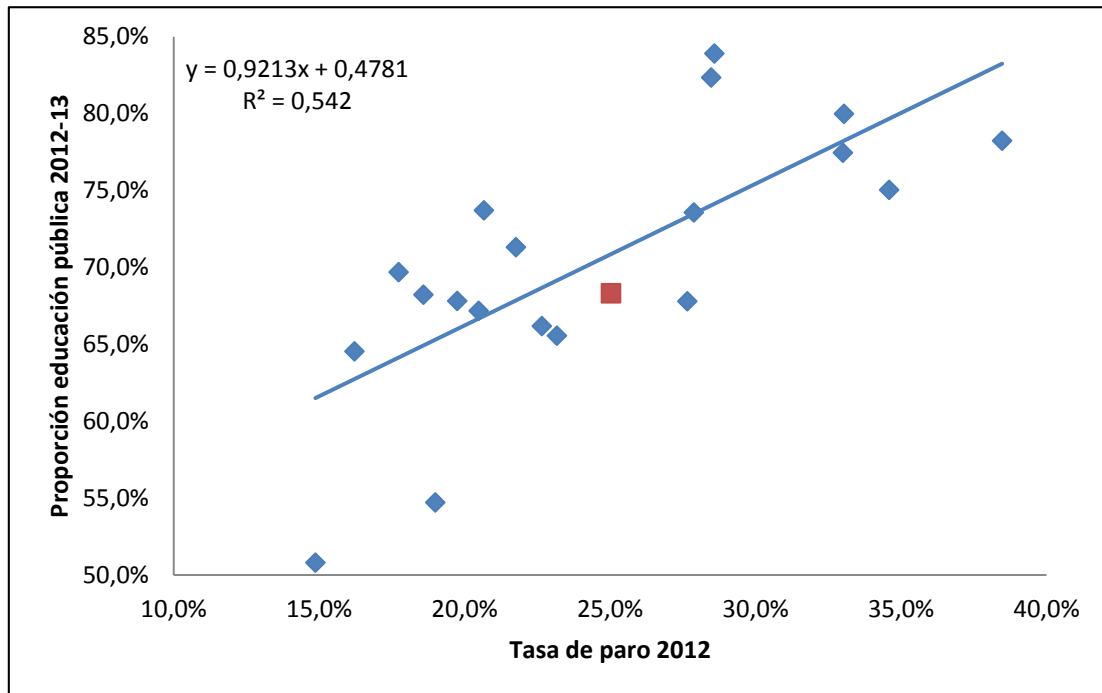
Gráfico 3.12. Fracaso escolar y centros públicos.<sup>116</sup>

Esta relación que se muestra en el gráfico 3.13 adolece de muchas deficiencias. En efecto, poco sentido tiene comparar tasas de paro y educación pública en el mismo año; además de que ya hemos mencionado la cantidad enorme de posibles factores que pueden tenerse en cuenta y que nosotros hemos obviado. Pero no podemos negar la evidencia de la relación que existe entre la enseñanza pública y una educación carente de ciertos elementos de éxito, tanto en la etapa escolar como en la profesional. Con estos datos seguimos sin poder condenar a la educación pública como origen de las perversas consecuencias del sistema educativo, pero sí podemos afirmar que tiene relación en estos resultados negativos.

<sup>116</sup> Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. Datos medios de comunidades autónomas. En el gráfico se ve a mayor tasa de educación pública, aumenta el fracaso escolar. Los datos que se manejan suelen dar un porcentaje de fracaso a la escuela pública de más de un 30%, mientras que la concertada ronda el 14% y la privada no llega al 4%. Es evidente que existe una relación entre fracaso y titularidad del centro.



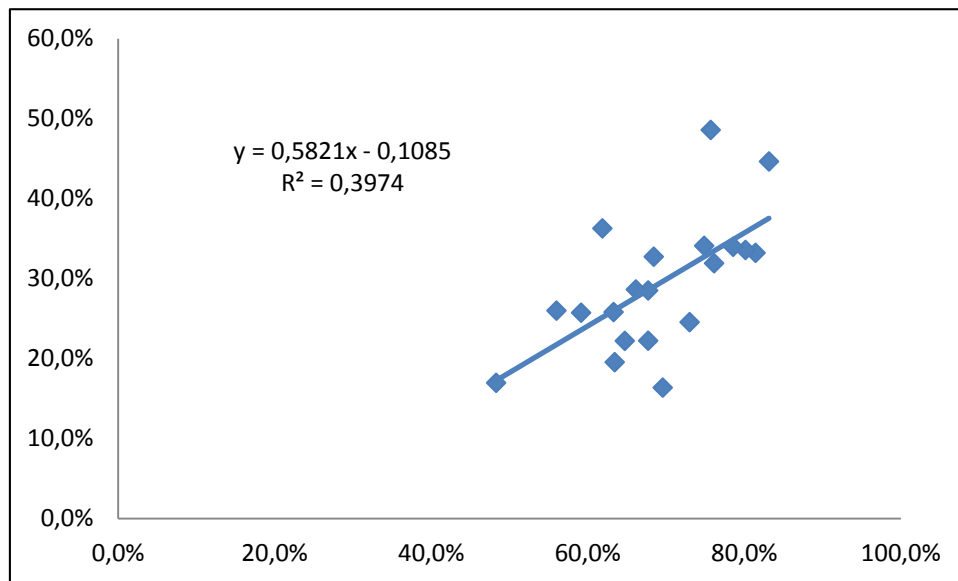
Gráfico 3.13. Educación pública y tasa de paro por comunidades autónomas.<sup>117</sup>



Otra de las variables que podemos analizar para observar la posible influencia de la enseñanza pública es la tasa de fracaso escolar en el sentido de abandono de los estudios antes de acabar la ESO (puede verse las tablas 1.1-1.3 para comparar en el tiempo y con otros países). Parece lógico, a priori, pensar que, en efecto, la enseñanza pública tenderá a poseer mayor tasa de abandono antes de la finalización de los estudios obligatorios. Así lo podemos comprobar en el gráfico 3.14, en donde vemos la alta correlación entre estas variables.

<sup>117</sup> Elaboración propia a partir de datos del INE y del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. Datos medios de comunidades autónomas. "Si se considera la situación relativa de las Comunidades Autónomas según el PIB *per cápita*, se constata que las comunidades con un PIB *per cápita* superior son las que cuentan con mayor representación del sector privado": Villarroya Planas, A. 2000. "La financiación de los centros concertados." *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. También nos dice Villarroya que las comunidades que más dinero destinan a centros concertados son aquellas de mayores niveles de renta (y menos tasa de desempleo), como Madrid, País Vasco o Navarra. Esta autora señala también que "existe una relación creciente entre la renta y la asistencia a centros privados".

**Gráfico 3.14. Relación entre alumnado que no termina la ESO y enseñanza pública.<sup>118</sup>**



Aunque resultaba natural pensar que este resultado sería el esperado, en esta correlación, a diferencia de las anteriores, podemos decir que no hay deficiencias en el cálculo. Ciertamente sabemos que la enseñanza pública no elige a ninguno de sus alumnos,<sup>119</sup> pero no por ello debemos tolerar las altísimas tasas de fracaso.

Como decíamos, es natural pensar que, aunque sean tasas de fracaso elevadas, la enseñanza obligatoria pública tenga mayor fracaso que la privada. No obstante, en posteriores cursos de educación no obligatoria, las tasas de fracaso vuelven a ser muy superiores cuando el sistema no es privado. Los datos desoladores de este fracaso deberían llevarnos a plantearnos un profundo cambio en el modo de estructurar el sistema de educación. ¿Qué causas hacen que en los cursos de enseñanza no obligatoria el fracaso sea más elevado en las escuelas de titularidad pública? Si las altas tasas de fracaso de la enseñanza obligatoria

<sup>118</sup> Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. Datos medios de comunidades autónomas.

<sup>119</sup> Recordamos que incluimos dentro de las escuelas privadas a las concertadas, a pesar de que estas no tienen capacidad plena de elección del alumnado. De este modo, la relación entre tasa de abandono temprano y enseñanza pública sería más elevada. Los centros concertados obtienen unos resultados, en cuanto al fracaso, de mayor éxito con respecto a los centros públicos.

—en la enseñanza pública— las achacábamos a la obligatoriedad de escolarización y la imposibilidad de elección de alumnos, en la enseñanza no obligatoria, no podemos aducir este argumento, pues el actual bachillerato no es de carácter imperativo. Las causas pueden ser diversas. Cada estudio hará hincapié en unas o en otras,<sup>120</sup> pero siguiendo los datos, no podemos dejar de hablar de la variable que estamos viendo: la titularidad. Se pueden hacer conjeturas sobre las distintas variables que hacen referencia al fracaso en la etapa no obligatoria, pero si nos ceñimos a los datos, encontramos que el gráfico 3.15 es muy elocuente.

Quizá, el hecho de dar importancia a la variable de la titularidad del centro hace que este trabajo sea algo diferente, pues en muchos estudios sobre la economía de la educación se sigue defendiendo que la solución al sistema escolar es alguna variable como la ratio alumno-profesor o la inversión en educación. Sabemos desde hace décadas que estas variables no afectan.<sup>121</sup> Evidentemente una ratio alumno-profesor desmesurada o un gasto en educación (público o privado) ínfimo, afecta. Pero España tiene superado ese límite de gasto —superar unos 40000 dólares en toda la vida de un educando no trae mejoras—, de tal modo que no por invertir más se obtendrán mejores resultados.<sup>122</sup> En cuanto a la ratio alumno-profesor, España (y más las escuelas públicas) tiene unas cifras muy pequeñas, de modo que no puede ser causa del fracaso.

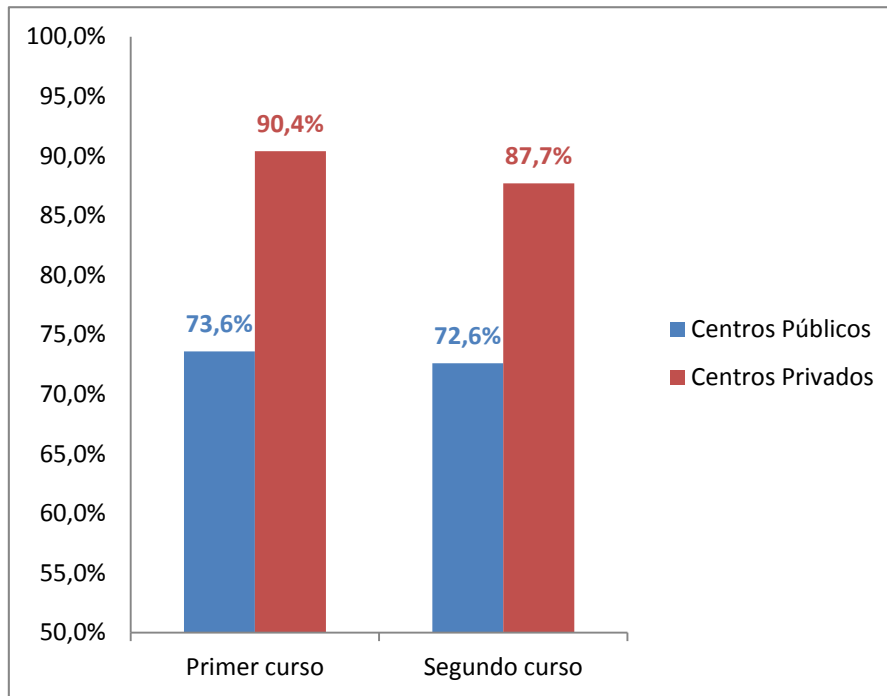
---

<sup>120</sup> Benito Martín, A. 2007. La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 43(7): 7, Calero, J., Choi, A. & Waisgrais, S. 2010. Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, 2010: 225-256, Esparrells, M. d. C. P. & Sequera, S. M. 2012. El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de estudios regionales*(94): 39-70, García, J. S. M. 2009. Fracaso Benito Martín, A. 2007. “La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar.” *Revista Iberoamericana de educación* 43(7): 7, Calero, J., A. Choi, and S. Waisgrais. 2010. “Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006.” *Revista de Educación* 2010: 225-56, Esparrells, M. d. C. P. and S. M. Sequera. 2012. “El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas.” *Revista de estudios regionales*(94): 39-70, García, J. S. M. 2009. “Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO.” *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 2(1): 56-85, Marchesi, A. and R. Lucena. 2003. “La representación social del fracaso escolar.” *Marchesi, A. y Hernández Gil, C., El fracaso escolar, Madrid, Alianza*, Ullastres, A. M. 2003. *El fracaso escolar en España*: Fundación Alternativas.

<sup>121</sup> Hanushek, E. A. 1986. “The economics of schooling: Production and efficiency in public schools.” *Journal of economic literature* 24(3): 1141-77. San Segundo, M. J. 2001. *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis.

<sup>122</sup> Calleja, T., S. Collado, G. Macías, and C. San José. 2012. “Informe McKinsey. Educación en España, Motivos para la esperanza.”. Además, como se señala en el informe McKinsey: “Los sistemas con mejor desempeño suelen gastar menos en educación que el promedio de la OCDE”. Barber, M. and M. Mourshed. 2007. “Informe McKinsey, Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.”.

**Gráfico 3.15. Porcentaje de alumnos de bachillerato que promocionan curso.<sup>123</sup>**



### 3.3 Fracaso escolar: variables cualitativas

Sin menospreciar las variables cuantitativas que puedan afectar al fracaso escolar en España, pensamos que las variables que más peso tienen en los paupérrimos resultados son aquellas de carácter cualitativo. Hemos visto que la titularidad parece que afecta de modo claro, pero apenas influyen variables cuantitativas como la inversión en educación (una vez superado un nivel, que España ya ha alcanzado) o la ratio alumno-profesor. Uno de los elementos que consideramos muy relevantes para explicar el fracaso se refiere a otra variable no cuantitativa: la cultura del entorno de los estudiantes. En efecto, tanto el origen social, como el entorno familiar afectan al fracaso escolar. De hecho, son variables altamente correlacionadas.<sup>124</sup> Para poder defender estas afirmaciones, vamos a ver algunas

<sup>123</sup> Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura: Datos y cifras.

<sup>124</sup> Ya hemos mencionado que el origen influye, pero no es tan crucial como el ámbito socio cultural donde se desenvuelva el alumno, a pesar de que normalmente, como acabamos de hacer en este trabajo, denominemos –por simplificar– “origen” al entorno socio cultural. La variable de la situación familiar es clave en los resultados del alumno:

tablas que las avalan. El problema de estas variables que consideramos fundamentales es que pueden ser rechazadas por aquellos que en sus estudios aplican filtros políticos o ideológicos, porque así como variables de financiación son fácilmente demostrables, las cualitativas exigen de una interpretación más amplia que requiere una teoría sólida que la respalde, y muchos de los académicos de la economía de la educación, aun teniendo una formación excelente, pueden dejar al margen su argumentación teórica para defender sus ideas políticas. En estas tablas que vamos a ver a continuación no se pueden hacer interpretaciones. Pretender sacar otras conclusiones más allá de los datos resulta tratar de conocer los diferentes fines de los actores implicados y no existe variable que pueda medir el deseo de fines sino la libertad individual de cada ser humano que apetece un fin concreto dentro del marco jurídico-institucional.

**Tabla 3.6. Indicadores de fracaso escolar según la ocupación de los padres.**<sup>125</sup>

	Ocupación más alta de los padres			
	Cuello blanco/cualificado	Cuello blanco/no cualificado	Manual/cualificado	Manual/no cualificado
<b>Ha repetido curso</b>	18,4%	30,1%	37,6%	36,2%
<b>No aspira a un nivel de postsecundaria</b>	6,9%	12,8%	23,5%	23,1%
<b>Puntuación por debajo de una desviación típica</b>	10,4%	16,6%	27,6%	28,8%
<b>Riesgo elevado de fracaso</b>	22,7%	35,6%	46,3%	44,8%

Según la ocupación laboral de los padres, podemos ver, en la tabla 3.6 que, tanto la repetición de curso, como las calificaciones o el riesgo de fracaso son mucho menores en los casos en que los padres poseen una ocupación de tipo Cuello blanco/cualificada. Del mismo

Sánchez, A. V. 2009. "Autonomía y funcionamiento autónomo del centro educativo." *Autonomía institucional de los centros educativos* 5: 435.

<sup>125</sup> Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*: Obra Social, Fundación la Caixa. p. 74.

modo, la aspiración a cursar estudios no obligatorios es muchísimo mayor en este tipo de entorno familiar. Especialmente llamativa es la diferencia en la variable “no aspira a un nivel de postsecundaria”. Resulta significativa con lo que venimos argumentando: que las variables que más afectan son aquellas cualitativas. Es decir, el hecho de no aspirar a un nivel de postsecundaria es un fin personal. Podría ser interesante poder incentivar un fin distinto para que cada uno, por propia iniciativa, escogiese el fin de formarse más. Pero por la mera imposición de una educación obligatoria parece que no se consiguen los resultados deseados, a la vista de los datos del fracaso escolar. Los estudiantes que más valoran la educación son, por tanto, aquellos que han visto –o conocen- en su entorno familiar una situación que favorece la formación.<sup>126</sup>

En cuanto al nivel de estudios de los progenitores podemos ver que, al igual que en la ocupación, es de vital importancia como variable que explica el fracaso escolar. Pero en la variable del nivel de estudios de los padres hay un elemento que llama la atención y que hay que destacar. Como podemos observar en la tabla 3.7, a mayor nivel de estudios de los padres, el porcentaje de los alumnos que abandonan la ESO se reduce de manera significativa. El dato que más nos llama la atención es que hay una excepción a este hecho. Aquellos padres que no tienen estudios, tienen unos hijos con un porcentaje de abandono menor (menos de la mitad) a aquellos que han cursado sólo la enseñanza obligatoria. Como hemos dicho, no podemos hacer conjeturas más allá de lo que estrictamente dicen los datos, pero podemos aventurar una causa de este dato. El porcentaje de abandono de los alumnos con padres sin estudios puede ser menor al de progenitores con sólo estudios obligatorios porque la causa de los primeros fue no tener oportunidad de estudiar, mientras que los segundos sí la tuvieron pero no quisieron avanzar más en ella. Esto concuerda con lo que explicamos del ambiente en que se desenvuelven los estudiantes dentro de la familia. Si los padres no pudieron estudiar, no quiere decir que no valoren la educación, sino que, por cualquier motivo, no pudieron acceder a ella. Pero cualquier causa que aduzcamos es mera presunción.

---

<sup>126</sup> La fundamentación de que la influencia familiar es mucho más decisiva que otros factores de tipo cuantitativo la encontramos ya en: Goodman, P. 1964. *Compulsory miseducation*: Horizon Press New York.

**Tabla 3.7. Nivel de estudios de los padres de los alumnos que abandonan ESO sin finalizar.**<sup>127</sup>

	Porcentaje de los que abandonan ESO	Porcentaje de los que no abandonan
<b>Sin estudios</b>	20,7%	7,0%
<b>Obligatoria</b>	56,4%	41,3%
<b>Bachillerato</b>	10,1%	14,9%
<b>Profesional</b>	7,0%	12,2%
<b>Superior</b>	5,8%	24,6%

Hemos podido ver los porcentajes de abandono de los alumnos en función del nivel de estudios de los padres o del tipo de trabajo. Siendo importante conocer estos datos, sería más interesante ver en qué momento abandonan los alumnos en función de ciertas variables. Es evidente que no podemos ver el abandono en función de la cultura familiar, hecho que sería clave en este trabajo, pero sí podemos ver esta relación en base a la clase social o al nivel de estudios de los padres. Además, tanto el nivel de estudios de los padres como la “clase social”, aun no siendo un garante del tipo de cultura familiar, sí está correlacionado. A mayor nivel de estudios de los padres o a trabajos más cualificados/cuello blanco, sabemos que existe una cultura más acorde con la educación completa, como hemos visto en las tablas 3.6 y 3.7.

En cuanto a la “clase social” vemos que los hijos de los que tienen trabajos manuales o son inactivos tienen una tasa de abandono del 60% en la ESO, cifra que se reduce al 49,4% en aquellos cuyos progenitores tienen trabajos no manuales o pequeños propietarios. Pero el dato de abandono baja drásticamente hasta el 13,3% en el caso de alumnos con padres profesionales, en donde el abandono se produce fuera de la ESO en su inmensa mayoría. Vemos aquí otro elemento que puede ayudar a establecer los condicionantes del fracaso en

<sup>127</sup> Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España: Obra Social*, Fundación la Caixa. p. 76.

la línea que venimos señalando de factores del entorno como la clase social<sup>128</sup> o la familia.<sup>129</sup>

**Tabla 3.8. Ciclo en que se abandona por clase social agrupada.**<sup>130</sup>

	Clase social			TOTAL
	Profesionales	Pequeños propietarios y no manual	Manual e inactivos	
<b>ESO I y Ciclo PGS</b>	3,3%	6,2%	25,7%	15,3%
<b>ESO II Ciclo</b>	10,0%	43,2%	34,3%	34,3%
<b>Bachillerato/CFGM</b>	86,7%	50,6%	40,0%	50,5%

Otra conclusión que podemos obtener de esta tabla 3.8 es que muchos de los hijos de aquellos que tienen trabajos manuales no desean seguir cursando los estudios, así como también hay un porcentaje significativo en la categoría “Pequeños propietarios”. Esto puede deberse a una explicación que dimos antes, pero en la que profundizaremos más adelante: los alumnos eligen sus propios fines y nadie debe coaccionarles, pues se generará frustración. Los alumnos que viven en un entorno donde los padres tienen un comercio o son trabajadores manuales, seguramente tengan capacidad para ejercer el oficio de los padres o similar. Ya vimos en el gráfico 3.6 que la capacidad de los alumnos con problemas para dedicarse a otras tareas parece ser más que suficiente: hasta el punto de destacar. En efecto, podemos ver en la tabla 3.8 cómo se refleja la elección de fines particulares y cómo los hijos de trabajadores propietarios o manuales, no quieren seguir estudiando en un alto

<sup>128</sup> Cuando hablamos de la clase social nos referimos estrictamente a la clase social. Sin connotaciones marxistas o de diferencia de estrato social. Hacemos esta precisión para evitar confusiones con la inmigración. Si bien es cierto que los inmigrantes suelen tener una clase social por debajo de la media, el hecho de ser inmigrante no tiene por qué afectar, a priori, en el rendimiento de los alumnos en la escuela. Temas distintos son el desconocimiento del idioma, la exclusión social u otros factores que pueden darse en los inmigrantes. Estos factores serían causas del posible fracaso, pero no el sólo hecho de ser inmigrante. Ullastres, A. M. 2003. *El fracaso escolar en España*: Fundación Alternativas.

<sup>129</sup> Cfr. Benito Martín, A. 2007. “La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar.” *Revista Iberoamericana de educación* 43(7): 7.

<sup>130</sup> Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*: Obra Social, Fundación la Caixa. p. 79.



porcentaje. Es evidente que hay que dar la oportunidad a todos, pero eso no nos da potestad para obligarles a cursar unos estudios que no desean y que son recursos escasos que financian todos los españoles.

El ambiente familiar no sólo afecta en el trabajo de los padres, sino en sus estudios. Es lógica la influencia de este dato en el interés de los hijos. Unos progenitores que han cursado estudios universitarios es normal que incentiven a sus hijos a hacerlo. Esto no es mera conjetura; podemos verlo en la tabla 3.9.

**Tabla 3.9. Ciclo en que se abandona en función de los estudios de los padres.**<sup>131</sup>

Momento del abandono	Nivel de estudios del padre			Nivel de estudios de la madre		
	Obligatorios o inferiores	Post-obligatorios	TOTAL	Obligatorios o inferiores	Post-obligatorios	TOTAL
<b>ESO I y Ciclo PGS</b>	15,6%	7,1%	13,4%	15,9%	5,9%	13,0%
<b>ESO II Ciclo</b>	41,0%	26,2%	37,2%	42,1%	29,4%	38,4%
<b>Bachillerato/CFGM</b>	43,4%	66,7%	49,4%	42,1%	64,7%	48,6%

“En términos generales, los hijos de padres y madres con estudios obligatorios (o inferiores) son los que concentran la mayor parte del fracaso (74% si nos fijamos en los estudios del padre, 71% en los de la madre). El resto de los casos se reparte casi por igual entre los hijos de titulados en bachillerato, formación profesional y universidad. A partir de estos datos podemos afirmar que tener un progenitor con un título postobligatorio (sea cual sea éste) mejora mucho el éxito escolar de los hijos en secundaria, y esta influencia positiva es algo mayor cuando el titulado es el padre. Del análisis por ciclos se desprende que en el primer ciclo de la ESO prácticamente sólo abandonan los hijos de padres que tienen una titulación obligatoria o inferior (90% según los estudios del padre, 95% según los de la madre). En el segundo ciclo se mantiene esta pauta pero ligeramente atenuada, con porcentajes del 82% y el 78%, respectivamente. Es decir, los hijos de padres con estudios obligatorios o inferiores

<sup>131</sup> Cfr. Ibid. p. 80.

suponen un 84% del total de los que no completan la ESO, y en cuanto a los estudios de la madre, llegan al 80%. Por el contrario, los hijos de padres con títulos postobligatorios abandonan una vez que ya tienen el título obligatorio, como mínimo en el 60% de los casos de fracaso. Los hijos de padres con títulos universitarios llegan a conseguir el título obligatorio en el 87% de los casos, y abandonan sólo posteriormente. De nuevo la frontera se sitúa entre títulos obligatorios (o inferiores) y postobligatorios de los padres. Los que mejor se sitúan en este sentido son los hijos de padre universitario, pues consiguen mayoritariamente el título obligatorio (aunque luego fracasen en el postobligatorio)."<sup>132</sup>

Además de comprobar, una vez más, lo decisivos que resultan los condicionantes familiares<sup>133</sup> para explicar el fracaso escolar, estos datos nos aportan otro apunte interesante: la gran diferencia entre el abandono temprano o no, es el mantenimiento de los estudios de los padres en cualquier curso de enseñanza no obligatoria. Es decir, el hecho de tener una formación superior universitaria no es mucha más garantía para el no abandono de los hijos que cualquier otra formación postobligatoria. Volvemos de nuevo necesariamente a plantearnos la idoneidad de la obligatoriedad de los estudios, a la que nos dedicaremos luego en profundidad. Simplemente aportamos ahora los datos para que, en la

---

<sup>132</sup> Ibid. p. 80.

<sup>133</sup> Alfonso Aguiló Pastrana, destacada eminencia en educación (Vicepresidente de la CECE y presidente de la CECE Madrid, además de director y fundador de varios colegios) menciona en un artículo (<http://www.interrogantes.net/Alfonso-Aguilo-Educacion-y-nivel-economico-Hacer-Familia-n0-242-10IV02014/menu-id-29.html>) que: "Los niños británicos de clase media-alta tienen peor rendimiento académico que alumnos asiáticos que viven en el umbral de la pobreza. Ese ha sido un destacado titular reciente en los principales diarios británicos, a raíz de un estudio internacional de la OCDE. Los hijos de los trabajadores manuales de las fábricas de numerosas áreas del Lejano Oriente tienen un rendimiento que está al menos un año por delante de los hijos de los médicos y abogados británicos". Este hecho apoya nuestra teoría de que es común que los valores de progenitores cualificados profesionalmente hagan que los hijos sean estudiantes con menos fracaso, pero no es determinante, sino que lo que es determinante es la cultura del seno familiar. Continúa Aguiló diciendo: "El estudio está basado en datos del último informe PISA, y muestra que con mucha frecuencia los adolescentes con menos recursos son más eficientes que los que tienen mucho más fácil las cosas en su vida diaria. No han faltado voces autorizadas que se han apresurado a decir que los países desarrollados deberían centrarse en mejorar sus modos de enseñar en la escuela y en la familia, en vez de achacar con tanta frecuencia sus problemas a la presencia de inmigrantes extranjeros en sus aulas.

El estudio incluye información sobre la ocupación de sus padres, para determinar su efecto sobre el rendimiento en los estudios de sus hijos. Y los hijos de los profesionales británicos de nivel medio y alto, que se encuentran entre los mejor pagados del mundo, obtuvieron un promedio de 526 puntos en matemáticas, mientras sus iguales en Shanghái llegaron a 656. Los hijos de trabajadores británicos de baja cualificación se quedaron en 461 puntos frente a los 569 en Shanghái, equivalente a dos años y medio de diferencia en el ritmo de crecimiento de los resultados en sus estudios.

El hecho es que los estudiantes asiáticos tienen una actitud más positiva para aprender que los estudiantes occidentales. La ministra británica de educación ha sido rotunda: "La realidad es que nuestro bajo rendimiento está debilitando nuestra base de conocimientos y amenazando la productividad y el crecimiento futuros". El Reino Unido ha quedado en el puesto 26 en matemáticas, 23 en lectura y 21 en ciencias, mientras que Shanghái tuvo las más altas calificaciones en cada materia. Los países asiáticos lideran todas las categorías. Por ejemplo, en matemáticas hay que llegar hasta el 8º puesto para encontrar el primer país europeo: Liechtenstein".

argumentación posterior, no se olvide que nos apoyamos sobre datos y no sobre opiniones. El hecho de cursar enseñanzas no obligatorias favorece mucho la permanencia en los estudios de los hijos, por lo que, si queremos buscar el éxito escolar, hay que fomentar algún tipo de educación de libre elección. Uno de los modos de fomento de enseñanzas no obligatorias y especializadas es la formación profesional. En España no hay tradición de formación profesional como en otros países con niveles educativos superiores a los nuestros. Hay una cultura en España que denigra la formación profesional por considerarla inferior a la universidad. Este factor cultural hace que tengamos muy poco desarrollada esta rama educativa y esté sobrevalorada la universidad, teniendo España un porcentaje de licenciados muy superior a otros países, mientras que en la enseñanza obligatoria tenemos unos resultados mucho peores, en cuanto a fracaso, que la mayoría de países desarrollados.

**Tabla 3.10. Motivo del abandono según sexo, estudios de los padres y titularidad del centro.<sup>134</sup>**

		Motivo del abandono			
		Empleo	Cambio de estudios	Rechazo	Imposibilidad
<b>Sexo</b>	Hombre	33,1%	13,6%	46,6%	6,6%
	Mujer	24,2%	16,4%	50,7%	8,8%
<b>Máximos estudios de los padres</b>	Sin estudios	27,7%	10,9%	53,0%	8,3%
	Obligatoria	31,1%	15,2%	46,7%	7,0%
	Bachillerato	29,8%	16,7%	41,9%	11,6%
	Profesional	26,8%	18,1%	43,6%	11,4%
	Superior	28,2%	17,6%	45,8%	8,4%
<b>Titularidad del centro</b>	Público	30,6%	13,7%	47,9%	7,8%
	Privado o concertado	27,3%	18,6%	48,6%	5,4%

Llegamos a un apartado en donde podemos esclarecer más aun los determinantes del fracaso escolar en nuestro país. En la tabla 3.10 podemos ver el motivo del abandono según

<sup>134</sup> Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*: Obra Social, Fundación la Caixa. p. 135.

determinadas variables. Uno de los primeros datos que queremos destacar es que la gran mayoría de los alumnos que abandona lo hace por rechazo. No hay otra causa más importante que esta, como hemos visto en el gráfico 3.1. El siguiente factor, por orden de importancia, es el empleo. Es decir, gran parte de los alumnos que abandonan el sistema escolar lo hacen por un empleo. Podríamos entrar a estudiar si la formación del puesto de trabajo es más importante que la estrictamente académica, pero no vamos a hacerlo. Sólo queremos mencionar que a este tipo de abandono podríamos llamarle incluso promoción. El tercer factor es el cambio de estudios, motivo por el cual, entre un 10 y un 20% de los alumnos abandona. Tampoco nos parece oportuno llamar abandono a un cambio de estudios (por supuesto, el rechazo a unos estudios no puede superarse por instancia de la coacción del estado; de este modo se generarían situaciones peores).<sup>135</sup> En cambio sí nos parece un fracaso que, en torno a un 7% de los alumnos, tenga que abandonar por imposibilidad. Además, es curioso el hecho de que la imposibilidad no se ciñe a las familias cuyos progenitores no tienen estudios, sino más bien al contrario. Por tanto, quedaría invalidado, ante los datos, el argumento de que la educación sólo es posible para aquellos cuyos padres han tenido estudios. Pretendemos, imbuidos de la cultura de la sociedad del bienestar, imponer unos ideales educativos igualitarios para favorecer que la gran mayoría tenga acceso gratuito a la educación. Hemos visto que las personas que abandonan por imposibilidad son menos de un 10%. Ante este dato y los malos resultados del sistema educativo, podríamos establecer un sistema no obligatorio de enseñanza, con una opción especial para el pequeño porcentaje que tiene imposibilidad de continuar los estudios. El sistema actual se basa, no en la subsidiariedad del estado, sino en un *quasi* monopolio estatal basado en la educación para todos, siendo, en cambio, un porcentaje mínimo el que necesita de esta asistencia.

---

<sup>135</sup> –Cursé segundo de la ESO, lo repetí. Y fue como una pérdida de tiempo grande el segundo año en la ESO ¡porque no me sirvió para nada el estar allí! Realmente yo me quería salir para poder hacer una garantía social. Fue, no sé, ¡aburrido!, ¡muy aburrido!, ¡muy aburrido!, era como, ¡uf!, no sé. Fue desagradable, el tener que ir allí todos los días obligado. No podía hacer lo que me gustaba: la cocina, que era por donde yo quería tirar. Porque cursaba seis horas de garantía social por la mañana, ¿eh? Me iba a las tres y media o a las dos y media a mi casa, ¡y a las cuatro y media tenía que volver al mismo centro a cursar el graduado! Texto obtenido de: *ibid*.

Por terminar de sintetizar algunas de las causas más comunes relacionadas con el fracaso escolar, vamos a ver en la tabla 3.11 la influencia de distintos motivos y la opinión de directores de centros escolares sobre las mismas.

De las causas que vemos en la tabla 3.11, tres de las cuatro que obtienen más de un 50% son aquellas que tienen que ver con la familia. La cuarta se refiere al barrio. Vemos, una vez más, que los motivos del fracaso se deben en gran medida a razones cualitativas de origen y cultura del entorno en donde crecen los alumnos. “En el otro extremo, las tres que no llegan a obtener el acuerdo de la cuarta parte de los centros se refieren al sistema educativo. La excepción a esta pauta es la importancia otorgada a la rigidez del currículo obligatorio único. Los profesores, leído de otra manera, abogan por la diversificación de itinerarios para solucionar el fracaso”.<sup>136</sup>

Es decir, podemos concluir que las causas del fracaso dependen en enorme medida de la cultura familiar de procedencia del alumnado (o de las vivencias en el seno de la familia) y de la rigidez del sistema educativo,<sup>137</sup> mientras que la falta de ganas de estudiar o el rechazo son las razones aducidas por los alumnos.

---

<sup>136</sup> Ibid. p. 170.

<sup>137</sup> “Enfrentarse con éxito a los alumnos con mayor riesgo de fracaso en un tiempo de profundos cambios sociales y tecnológicos exige una gran autonomía de los centros, capacidad de adoptar decisiones, disponibilidad de recursos para elaborar programas específicos, organización flexible de los grupos de alumnos, colaboración con diferentes instituciones, asociaciones y centros, y evaluación permanente de las iniciativas adoptadas para continuar por el camino emprendido o rectificar si fuera necesario. Sin embargo, la tradición educativa española es enormemente centralista y homogeneizadora. Las principales decisiones sobre el profesorado, el currículo y la organización de los centros son adoptadas por la administración educativa y son comunes para todos los centros; además, los recursos disponibles se distribuyen por igual y apenas se tiene en cuenta los rasgos propios de cada centro, no digamos su posible proyecto específico”. Ullastres, A. M. 2003. *El fracaso escolar en España*: Fundación Alternativas.

Tabla 3.11. Causas del fracaso según los directores.<sup>138</sup>

	Porcentaje de centros (1 centro = 1 caso)	Porcentaje según el número de expedientes de alumnos (1 expediente = 1 caso)
1.1 Pérdida de valor de los estudios	33,3%	52,3%
1.2 Satisfacción inmediata	40,7%	27,9%
1.3 Barrio/zona	51,9%	39,7%
1.4 Ser gitano	37,0%	32,4%
1.5 Ser inmigrante	33,3%	17,3%
2.1 Clase social de los padres	55,6%	35,1%
2.2 Empleo familiar	29,6%	12,6%
2.3 Utilidad de la formación para la familia	66,7%	82,2%
2.4 Familias desestructuradas	51,9%	71,0%
2.5 Quiebra de la familia de origen	44,4%	28,3%
2.6 Relación familia-centro educativo	25,9%	20,4%
3.1 Currículo común obligatorio rígido	48,1%	37,4%
3.2 Bajo nivel en primaria	29,6%	17,7%
3.3 El sistema no compensa las diferencias. Faltan medios	33,3%	57,3%
3.4 Paso a secundaria. Nueva relación profesor-alumno	14,8%	17,1%
3.5 Docentes poco formados pedagógicamente	25,9%	19,0%
3.6 Poca preocupación de otras instancias (ayuntamientos, inspección)	11,1%	11,9%
3.7 Imagen del centro que concentra alumnos	18,5%	14,9%
4.1 Falta de capacidad intelectual por naturaleza	29,6%	19,7%
4.2 No le gusta estudiar	33,3%	21,4%
4.3 El desfase alumno-grupo genera aburrimiento, desmotivación	40,7%	26,8%
<b>Número medio de respuestas</b>	<b>7,56</b>	<b>6,63</b>

<sup>138</sup> Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*: Obra Social, Fundación la Caixa. p. 168. En este sentido, también es interesante la tabla recogida por: Calero, J., A. Choi, and S. Waisgrais. 2010. "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006." *Revista de Educación* 2010: 225-56.

### 3.4 Conclusión

Para llegar a estas conclusiones quizá hubiese bastado con un examen breve de análisis de la sociedad,<sup>139</sup> pero hemos querido establecer una base más sólida con datos para poder partir desde unas premisas que, vistos los datos, parecen bastante consistentes.

Por concretar estas premisas sobre las que construiremos más tarde podemos decir que las causas de los malos resultados que obtiene España en educación se deben, en gran parte, a la falta de ganas de los estudiantes por permanecer en el sistema educativo, generalmente inducidos por motivos familiares y, en segundo lugar a la extrema rigidez del sistema (y su obligatoriedad). Estos motivos no pueden desglosarse en un solo capítulo y no es motivo de la tesis el adentrarse en ellos, pero sí podemos extraer un motivo de la rigidez: esta suele venir dada por las autoridades públicas, lo que también desemboca en los malos resultados que hemos podido ver en las numerosas tablas y gráficos que hemos aportado.

El análisis de las opiniones de los alumnos<sup>140</sup> y de los datos recogidos de distintos estudios nos va a permitir adentrarnos más adelante en cuestiones más profundas. Así pues, queremos reafirmar, una vez más, los datos hasta ahora aportados.

---

<sup>139</sup> CIS. Marzo 2012. "Barómetro de marzo." pp. 29: Centro de Investigaciones Sociológicas. En este barómetro vemos que los encuestados dan mucha importancia al esfuerzo y el estudio y al apoyo de la familia. Otro dato que se valora mucho es la calidad del profesorado, idea que defendemos en este trabajo y que veremos cuando hablemos de la financiación, en donde daremos más importancia a los recursos destinados a la mejora del profesorado antes que a otras como la ratio alumnos-profesor.

<sup>140</sup> Textos recogidos de: Enguita, M. F., L. M. Martínez, and J. R. Gómez. 2010. *Fracaso y abandono escolar en España: Obra Social, Fundación la Caixa.* «He aprendido mucho, pero no me ha aportado nada»; «con primaria yo creo que ya te valdría, si no quieres hacer una carrera». Esto es, proponen reducir la escolaridad eliminando el paso por el instituto. Bastantes de ellos hablan de cómo debería ser la escuela ideal. Los argumentos apuntan dos líneas de opinión. Por un lado, están los que piensan que debería tener una orientación más práctica y más sencilla; lo cual exigiría unos profesores más implicados con los alumnos, principalmente con los que muestran desinterés. Por otro, los que van en la línea de reforzar la disciplina tradicional, (...) y creen firmemente que sería preferible repetir curso a la promoción automática; están convencidos de que en su caso, si se les hubiera obligado a repetir a tiempo, habrían mejorado el resultado final. Reproducen, en definitiva, el debate pedagógico habitual en el medio y en los medios. Con respecto al itinerario formativo que impone el sistema, la gran crítica es que la obligación de una formación uniforme hasta los 16 años incita al abandono. – ¡Lo peor que pueden hacerle a alguien es tenerle hasta los 16 años obligado a estar en el instituto! Además la situación actual impone, según ellos, un credencialismo excesivo e irracional. Para tener un título con valor hay que estudiar demasiado, después de acabar los estudios obligatorios. La propia exigencia de títulos se percibe como algo nuevo y excesivo, frente a un modelo de aprendizaje clásico, en que se entraba pronto en la empresa y se iba ascendiendo, que es el que han vivido en la familia y consideran como el ideal. –Antes la gente no tenía sus estudios y tenía sus buenos trabajos. Mi padre nunca ha tenido estudios, y mi padre llegó a ser informático, jefe informático de una gran empresa. Y empezó a trabajar con 14 años ¡imagina qué estudios tendría! Y, hoy en día, ¡te piden el título hasta para barrer la calle! Entonces, son cosas que la vida cambia mucho. ¿Por qué antes no y ahora sí? En definitiva, lo que la sociedad considera un fracaso, es considerado un logro personal por parte de la mayoría del alumnado, al permitirles tomar decisiones y madurar cuando abandonan el sistema educativo. Piensan que la obligatoriedad uniforme es inútil y convierte a los centros educativos en cárceles. Pero incluso los conocimientos adquiridos carecen de utilidad, porque lo importante se aprende fuera de la

Para poder seguir avanzando en el estudio de la educación en nuestro país, antes de abordar estas cuestiones de fondo que ahora mencionábamos, vamos a ver brevemente algunos rasgos de financiación del sistema educativo. No queremos ahondar mucho en la financiación, que además podremos ver también en el capítulo 8, pero conviene que tengamos en cuenta algunos de los elementos financieros que componen nuestro sistema educativo, pues gran parte de la ineficiencia viene de la rama económica, no de la pedagógica.

---

escuela. En este sentido, son críticos con un credencialismo que exige títulos para todos e impide otras formas más vinculadas a la práctica laboral. Lo que más valoran del colegio es la posibilidad de conocer gente diferente, como ámbito de relación donde hacer amigos. –Cursé segundo de la ESO, lo repetí. Y fue como una pérdida de tiempo grande el segundo año en la ESO ¡porque no me sirvió para nada el estar allí! Realmente yo me quería salir para poder hacer una garantía social. Fue, no sé, ¡aburrido!, ¡muy aburrido!, ¡muy aburrido!, era como, ¡uf!, no sé. Fue desagradable, el tener que ir allí todos los días obligado. No podía hacer lo que me gustaba: la cocina, que era por donde yo quería tirar. Porque cursaba seis horas de garantía social por la mañana, ¿eh? Me iba a las tres y media o a las dos y media a mi casa, ¡y a las cuatro y media tenía que volver al mismo centro a cursar el graduado!”.



## 4. Financiación de la educación

Cuando nos proponemos hablar de la financiación de la educación en España no queremos abordar un problema tan complejo en toda su amplitud. Simplemente queremos establecer unas medidas de los costes que supone la, mal llamada, escuela gratuita. Mencionamos algunos estudios de la redistribución del gasto educativo, donde la progresividad brilla por su ausencia en la educación universitaria y en la no universitaria no es excesiva. Observaremos algunas cifras de costes sobre los diferentes modos de financiar la educación. No queremos entrar en modelos alternativos de financiación de otras economías, tema que tendremos la oportunidad de ver más adelante, ni entrar en discusión en relación a los fines particulares sobre la provisión de educación, pues es un tema de opinión que no cabe en una argumentación.

En este capítulo vamos a tratar de ver algunas de las causas del enorme sobre coste de nuestro sistema de escolarización, las principales diferencias entre la eficiencia desde el punto de vista de la gestión del centro educativo y, por último, el ahorro que supondría para todos los españoles –para el estado- concertar la educación. Adelantamos, porque ideológicamente es un tema muy abierto actualmente en nuestro país, que concertar la educación no significa privar a nadie de la misma, como podremos comprobar.

Hemos hecho mención ya en apartados anteriores a la escasa relación entre el fracaso y la financiación: “no es tan lineal como se da normalmente por supuesto. (...) Llegado cierto umbral (...), más recursos económicos no suponen mejoras de rendimiento en los estudiantes”.<sup>141</sup> Por lo que la financiación es un tema abierto a debate. Una vez alcanzado el umbral necesario de dotación económica, no sería necesaria más financiación en el sistema educativo. En cambio, los resultados de fracaso son estrepitosos y la sociedad demanda más

---

<sup>141</sup> García, J. S. M. 2009. “Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO.” *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 2(1): 56-85.

medios y recursos de distinta índole:<sup>142</sup> medios tecnológicos, financieros, etc. Más recursos al fin y al cabo.<sup>143</sup>

Resulta meridiana la necesidad de recursos para la creación y sostenimiento de los centros educativos, como sucede en cualquier empresa, asociación, fundación o cualquier tipo de organización. En España existen tres grandes grupos de escuelas en función de la obtención y gestión de los recursos económicos: centros públicos, concertados y privados. Hasta ahora nos hemos referido a los centros concertados como si fuesen privados, pues la gestión de los mismos no es de carácter pública. Pero a la hora de hablar de financiación, vamos a indicar a qué nos vamos a referir cuando hablemos de cada uno de los distintos tipos de escuela. Nos referiremos a los centros públicos como los que obtienen financiación por parte de los poderes públicos y son gestionados por entes del mismo carácter; a los centros concertados como aquellos en los que los recursos se obtienen de entidades públicas pero son gestionados por manos privadas; y los centros privados como aquellos en los que su financiación es de carácter privado, del mismo modo que su gestión.

Tradicionalmente se ha justificado la intervención pública en la educación con argumentos como la igualdad, la redistribución de la renta o los beneficios sociales.<sup>144</sup> Así se pretende eliminar todo factor inicial que pueda ser causante de diferencias futuras, como el nivel renta.<sup>145</sup> Es decir, se pretende que nadie quede excluido del acceso a la educación por falta de recursos.

---

<sup>142</sup> En el año 2013 y 2014 se han sucedido las manifestaciones en contra de los recortes educativos y las encuestas del CIS recogen el parecer de la sociedad en *pro* de un aumento de recursos destinados a la educación. CIS. Marzo 2012. "Barómetro de marzo." pp. 29: Centro de Investigaciones Sociológicas.

<sup>143</sup> En una conferencia del año 2008 el profesor Jesús Huerta de Soto argumenta sobre cómo las administraciones públicas siempre demandarán más recursos por considerar que su función es de vital importancia para el conjunto de la sociedad.

<sup>144</sup> Esparrells, M. d. C. P. and A. U. de la Hoz. 1996. "La incidencia redistributiva del gasto público en educación: una aproximación empírica al caso español." *EconPapers*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Es ciertamente interesante también el estudio sobre la rentabilidad fiscal y de la educación privada de Cabrales. A y Ciccone. A ("La educación en España. Una visión académica").

<sup>145</sup> Igualdad de oportunidades no quiere decir igualdad de resultados. El esfuerzo denodado de las personas y su afán de superación puede hacer que cada uno, partiendo de la misma base, llegue a destinos diferentes. No se trata de fomentar la igualdad de resultados (aunque por el modelo que existe esto sea así), sino que se debe premiar a quienes más esfuerzo e interés tengan.

Es bastante patente la actitud paternalista del estado en relación con su intervención en la educación (gráfico 3.10). De hecho, la mayoría de los centros no sólo están financiados por entes públicos, sino que la “producción” de educación está también a su cargo. Esta intervención masiva hace que el precio de referencia sea casi nulo, de tal modo que la demanda de educación será inmensa (el volumen de gasto se dispara) o la calidad del servicio muy deficiente.<sup>146</sup>

El sistema de centros públicos pretende, entre otras medidas, una redistribución de la renta, pero ¿lo consigue realmente? Según los estudios parece que no. Los gastos en educación no suelen ser demasiado progresivos, aunque para el caso español, que es el que nos atañe (concretamente la educación no universitaria), el gasto en educación parece ligeramente progresivo (si bien, hay estudios que indican que es regresivo).<sup>147</sup> Aun así, “el gasto público total [en educación] no necesariamente implica, por sí mismo, una redistribución progresiva”.<sup>148</sup> Esta afirmación se comprueba en España, donde el gasto en la educación, a pesar de las diferencias ideológicas en esta materia, no incrementa ni disminuye en función de si el gobierno es de derechas o de izquierdas.<sup>149</sup>

Vamos a tratar de analizar las diferencias en la financiación de los centros públicos y los privados, de tal modo que podamos obtener datos de cuál de ellos es más beneficioso en términos estrictamente económicos, sin entrar en análisis de la oportunidad de la intervención estatal o de los beneficios sociales que esta pueda traer; elementos que veremos más tarde.

Para comenzar con este análisis, hay que destacar el dato de que España está a la cola en eficiencia del sector público en la educación. De hecho, el gasto por alumno del año 2010 se

---

<sup>146</sup> Esparrells, M. d. C. P. and A. U. de la Hoz. 1996. “La incidencia redistributiva del gasto público en educación: una aproximación empírica al caso español.” *EconPapers*. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. p.11.

<sup>147</sup> Cuadro de estudios sobre la incidencia del gasto en educación de: *ibid.* Existen estudios más modernos, pero metodológicamente confusos, como: Rodríguez, D. P. 2011. “La incidencia del gasto público en educación sobre la distribución del bienestar económico en España.” *Hacienda Pública Española* 199(4): 119-48.

<sup>148</sup> Manzano, D. and L. Salazar. 2009. “¿Es la inversión pública en educación una política redistributiva?” *Revista Internacional de Sociología (RIS)* 67(3): 655-79.

<sup>149</sup> *Ibid.*

cifra en 9608 dólares, un 15% más que la OCDE y la U.E.<sup>150</sup> Los datos del Ministerio de Educación para el año 2010 cifran el coste de la enseñanza pública en secundaria en más de 8500 euros.<sup>151</sup> Es revelador también que el gasto por alumno como porcentaje del PIB *per cápita* sea del 30% en España, lo que hace que el gasto sea más elevado, otra vez, que en la OCDE y la U.E. 21;<sup>152</sup> a pesar de que estos dos últimos grupos de países han incrementado el gasto en instituciones educativas desde el 2000 mucho más de lo que lo ha hecho España. Pero es que sabemos que un incremento del gasto por alumno no deviene en mejores resultados de los mismos.<sup>153</sup> A pesar de los malos datos financieros de la escuela pública en España sobre la eficiencia de los recursos destinados a la educación, vemos que el gasto no se debe al ingente expendio público en instituciones educativas, sino exclusivamente a la pésima gestión, como queda patente en el gráfico 4.1. España no destaca por su bajo ni elevado porcentaje de gasto total dentro de los países de la OCDE,<sup>154</sup> es decir, no tenemos un porcentaje de gasto demasiado elevado, pero los costes de la educación son muy altos.<sup>155</sup>

---

<sup>150</sup> OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español. Panorama de la educación. En esta misma publicación encontramos: "España destina 9608 dólares al año de gasto público por cada alumno en la educación pública, un 15% más que la OCDE y la UE21. *"La financiación del sistema educativo español es superior a la de los países de nuestro entorno en todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y terciaria. El gasto público por alumno público es el mejor indicador del esfuerzo que realiza un país en su sistema educativo, pues pone en relación la financiación de la educación con el número de estudiantes"*.

<sup>151</sup> Educación, M. d. 2009. "Datos y Cifras: Curso escolar 2010-2011." Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación Madrid.

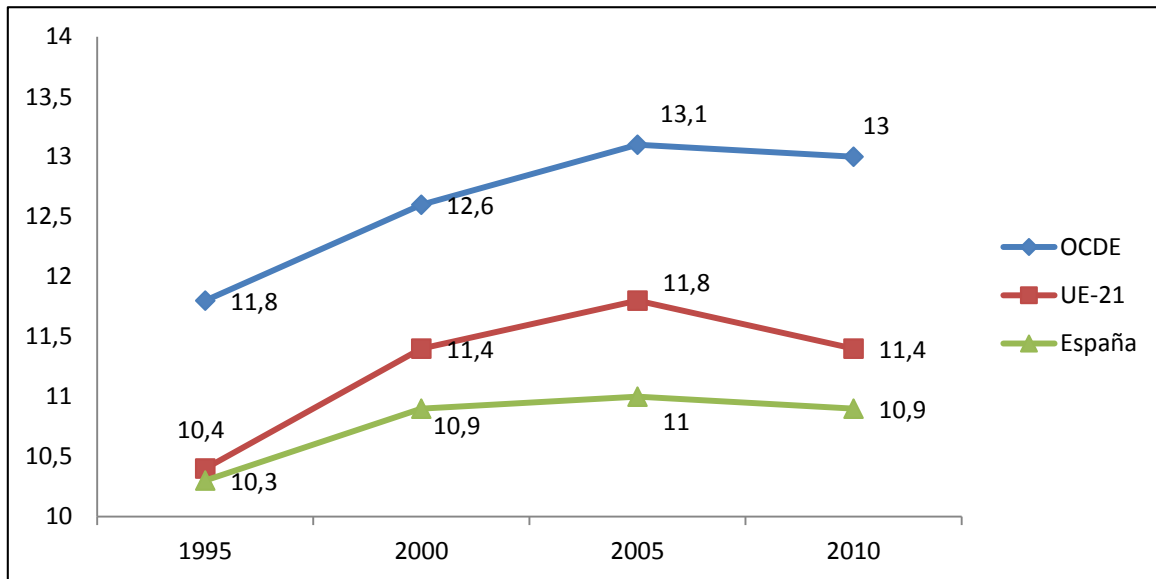
<sup>152</sup> OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español. Panorama de la educación.

<sup>153</sup> Hanushek, E. A. and L. Woessmann. 2010. "The economics of international differences in educational achievement." National Bureau of Economic Research. Además, podemos ver que en el informe PISA de 2012, se observa en la figura IV.1.8 que un mayor gasto por alumno en los países desarrollados no hace tener mejores resultados.

<sup>154</sup> Molina Morales, A., I. Amate Fortes, and A. Guarnido Rueda. 2011. "El gasto público en educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales." *eXtaikos*(4): 37-45.

<sup>155</sup> Es importante ver las diferencias entre los gastos en instituciones educativas, el gasto por alumno o los porcentajes. El no fijarse bien en los datos que apuntamos puede llevar a confusiones.

**Gráfico 4.1. Gasto público en instituciones educativas como porcentaje.<sup>156</sup>**



Al gastar relativamente poco en instituciones educativas, pero ser la educación de elevado coste, parece que el problema de financiación en España es el modo en que los recursos públicos se gestionan. Esta gestión deficiente puede ser consecuencia de la legislación. Es decir, no estamos suponiendo que los gestores sean incompetentes, sino que toda la estructura del sistema está abocada a que la gestión no pueda ser de mayor eficiencia económica.

#### 4.1 Algunas causas del sobre-coste de la educación

Una de las características que hace que la educación por alumno en España tenga un coste tan elevado es la ratio alumnos-profesor. Esta ratio es menor en las escuelas públicas que en las privadas y es uno de los elementos que se defienden a la hora de mejorar el éxito escolar. Esta variable no es garante de la mejora de los resultados y supone un coste extraordinario para el conjunto de la población española en forma de impuestos (presentes o futuros). La raíz de esta ratio tan baja es la inmensa cantidad de desdoblés que hay en las

<sup>156</sup> OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español. Panorama de la educación.

escuelas, hecho que fomenta el absentismo laboral en la escuela pública, llegando hace algo más de una década a superar el 20%. Al igual que con el gasto por alumno, una disminución de la ratio alumnos-profesor no incrementa las probabilidades de que el fracaso sea menor. Evidentemente hay que encuadrar esta afirmación dentro de un rango arbitrario para que la ratio alumnos-profesor no se dispare.<sup>157</sup> No es asumible pensar que una ratio demasiado elevada sea prudente pedagógicamente hablando, aunque en términos de eficiencia fuese más rentable. En la tabla 4.1 podemos ver las significativas diferencias en la ratio de la que estamos hablando. No es este el único factor institucional que hace que la eficiencia de la educación pública sea muy baja. Existen otros factores como los elevados salarios de los profesores de la enseñanza pública<sup>158</sup> (en PPA) o la mala gestión por los perversos incentivos de la propia administración de unos fondos que “no son de nadie”.

---

<sup>157</sup> Andreas Schleicher (director de PISA en la OCDE) afirmó en la Universidad Menéndez Pelayo que España debe reducir el número de profesores por alumno, pues nuestros “vecinos” europeos o Corea tienen mejores resultados con ratios mucho más elevadas.

<sup>158</sup> Villarroya, A. 2003. “La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España.” *Revista de Educación*(330): 187-204. Cuadro. VII.3.4.

Tabla 4.1. Ratio Alumnos-profesor por nivel educativo (2011).<sup>159</sup>

	Educación infantil	Educación primaria	Educación secundaria (ciclos)	
<b>España</b>	12,8	13,2	10,3	9,8
<b>OCDE</b>	14,4	15,4	13,3	13,9
<b>UE21</b>	13,1	14,1	11,2	12,7
<b>Francia</b>	21,1	18,4	14,8	10
<b>Italia</b>	11,8	11,7	11,5	12,8
<b>Portugal</b>	15,8	11,2	8,2	7,3
<b>Alemania</b>	12,7	16,3	14,2	13,8
<b>Países Bajos</b>	15,5	15,8	15,3	18,2
<b>Finlandia</b>	10,8	13,7	9,3	16,3
<b>Noruega</b>	m	10,4	10	9,7
<b>Suecia</b>	6,3	11,3	11,3	13
<b>Brasil</b>	17,1	22,5	19,8	16,9
<b>Chile</b>	21,9	23,1	23,6	25,4
<b>México</b>	25,2	28,1	31,9	26,8
<b>Estados Unidos</b>	13,1	15,3	15,2	15,3
<b>Irlanda</b>	m	15,7	14,4	14,4
<b>Reino Unido</b>	17,1	19,9	15,2	17,3
<b>Japón</b>	15,6	18,1	14,2	12,2

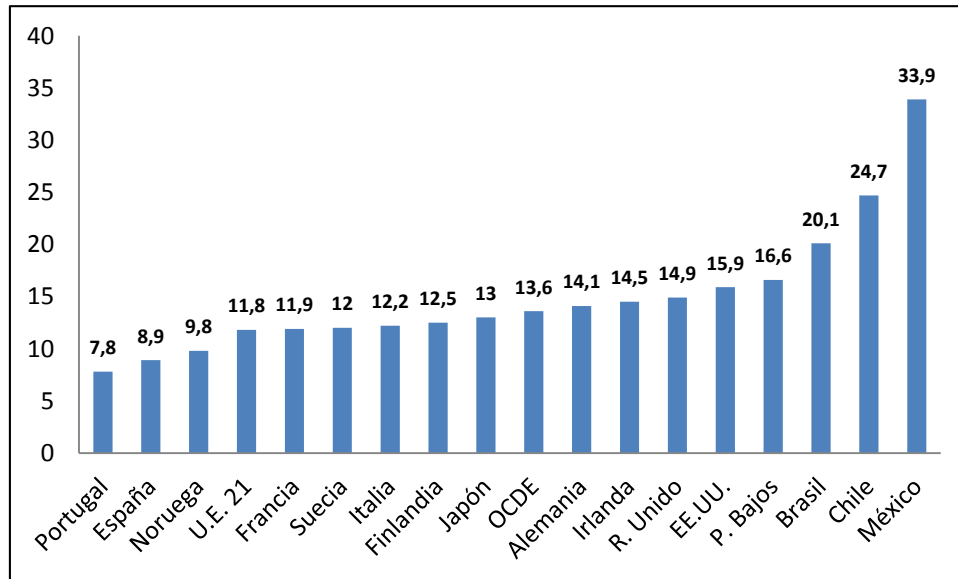
En la tabla 4.1 vemos cómo España tiene una pequeñísima ratio, muy por debajo de Finlandia,<sup>160</sup> en la educación secundaria de segundo ciclo y siempre por debajo de la media de la OCDE y de la UE 21. Es de notar también que esta ratio es menor que en regiones como Corea, Japón o Shanghái, que nos superan de modo llamativo en resultados académicos. Por tanto, España podría disminuir el número de profesores por alumno de manera considerable. Sólo este hecho haría posible una disminución importante de los costes de la enseñanza pública. Pero aquí nos encontramos de nuevo con posibles factores

<sup>159</sup> OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español. Panorama de la educación.

<sup>160</sup> Aunque España tenga una tasa más elevada que Finlandia en la educación infantil hay que recordar que los alumnos escolarizados en este tipo de enseñanza en Finlandia es mínimo, pues la educación no es obligatoria hasta los 6 años y no hay una cultura de escolarización hasta esa edad, sino que existe un potente incentivo para educar en casa hasta la edad de 6 años.

políticos que hacen difícil la toma de esta decisión. En el gráfico 4.2 se aprecia mejor la comparativa de los profesores por alumno de distintos países.

**Gráfico 4.2. Ratio Alumnos-profesor en Educación Secundaria en instituciones públicas (2011).<sup>161</sup>**



Además de ver que España se sitúa muy por debajo de otros países, queremos señalar que Chile es uno de los 5 países que más ha mejorado sus resultados en PISA entre el año 2000 y el 2012,<sup>162</sup> siendo su ratio alumnos-profesor casi tres veces superior a la española. Esto nos permite ver que, siendo una variable a tener en cuenta, no es tan importante como muchas veces se argumenta. Un sistema educativo de calidad y con una ratio alumnos-profesor mucho mayor que la actual es posible.

Otra variable que hace encarecer nuestro sistema educativo es la elevada retribución del profesorado. En un sistema en donde no se valora socialmente esta profesión, uno de los modos de darle un prestigio o un reconocimiento social es mediante el salario. Pensamos que los salarios de los docentes deben ser altos, pero no es la prioridad del sistema. Antes

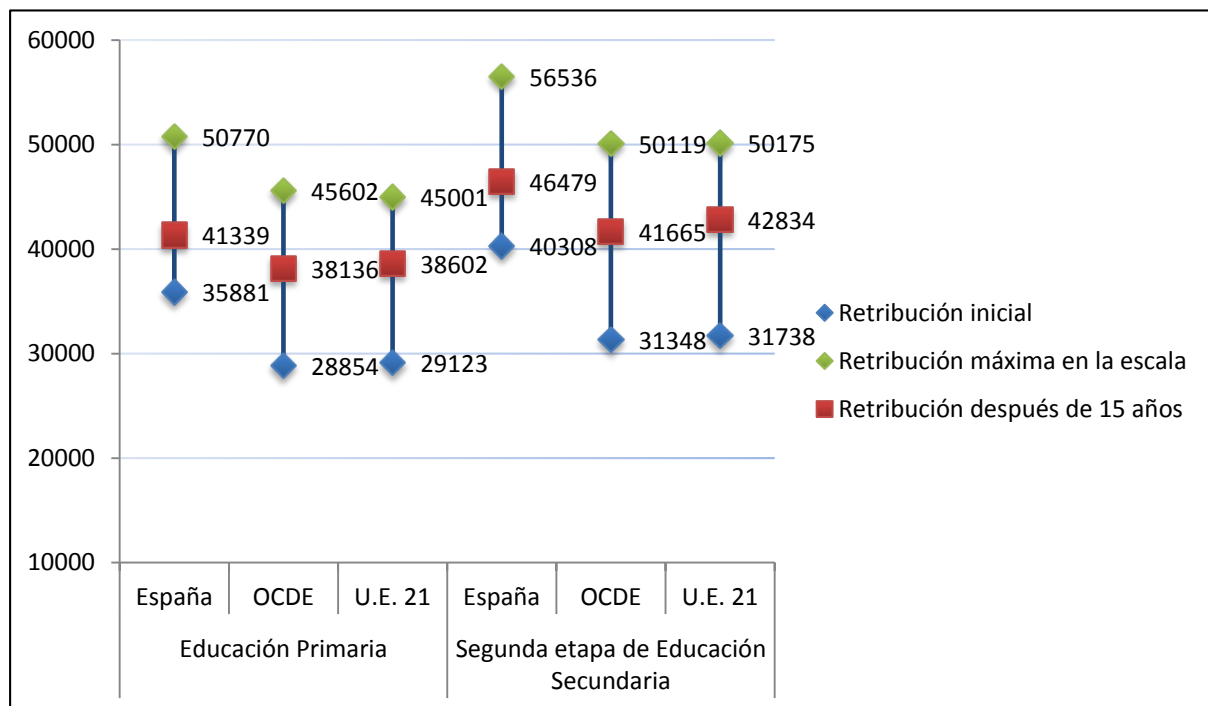
<sup>161</sup> OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español.

<sup>162</sup> Los otros 4 países son: Luxemburgo, Polonia, Israel y Letonia (ver tablas 4.10 y siguientes).



de tener unos altos salarios, se debería aumentar la formación del cuerpo docente, elemento clave en el funcionamiento del sistema educativo.<sup>163</sup> Una vez reconocido el prestigio del profesorado, sí podríamos plantear la opción de un aumento de la retribución, pues es una profesión nuclear en la sociedad: la formación del futuro del país. Primero debe aumentar la productividad para poder aumentar el salario. No obstante, durante los últimos años se han escuchado numerosas críticas en torno al reducido salario de los docentes del país. No tiene ningún fundamento real esta queja como vemos en el gráfico 4.3.

**Gráfico 4.3. Retribución anual del profesorado (2011) en instituciones públicas.<sup>164</sup>**



Una de las medidas que se desprende de los datos de PISA es que “en un periodo de crisis económica y ajustados presupuestos públicos, mientras que los análisis de los datos de la

<sup>163</sup> Cfr. Barber, M. and M. Mourshed. 2007. “Informe McKinsey, Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.”.

<sup>164</sup> OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español. Además, los profesores de la enseñanza pública no universitaria obtienen unos sobresueldos con respecto los profesores de los centros privados. Villarroya Planas, A. 2000. “La financiación de los centros concertados.” *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Cuadro n. VII.3.4.

OCDE no establecen una relación significativa entre el gasto por alumno y el promedio de los resultados de aprendizaje en los países, los datos de PISA muestran que los sistemas educativos de alto rendimiento suelen dar prioridad a la calidad de los profesores sobre el tamaño de la clase".<sup>165</sup> Un ejemplo de una educación con una ratio alumnos-profesor más elevada que la media, nos lo ofrecen países como Japón o Corea, que, en búsqueda de la eficiencia, aportan mayores recursos a la calidad del profesorado.

Los salarios del cuerpo docente en España (en la escuela pública) son más elevados que la media de la OCDE y que la UE 21. Si a estos elevados salarios, unimos la pequeña ratio alumnos-profesor, tenemos gran parte de la ineficiencia financiera del sistema educativo de nuestro país. Ya hemos dicho que los salarios deben ser altos para fomentar la cultura del respeto de la docencia (tanto por los alumnos en la clase como por la sociedad en general), pero en un sistema tan precario como el nuestro, no podemos dar las ventajas de un modelo educativo avanzado mientras no se desarrolle el nuestro.

Las plazas del profesorado de la enseñanza pública son fijas<sup>166</sup> y vitalicias. Así, los incentivos al esfuerzo son casi nulos, salvando los personales de cada docente para hacer con profesionalidad su trabajo. En otros países con mayoría de enseñanza pública, el sistema de profesorado, además de tener una formación muy superior, establece un régimen en el que, aun siendo funcionarios, se rige por emulación de un sistema privado: es el caso de Finlandia, por ejemplo. Los profesores pueden ser trasladados y se evalúa su gestión, de manera que tienen que dar cuentas de un trabajo bien hecho.

---

<sup>165</sup> OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español.

<sup>166</sup> Hablamos de los funcionarios de la escuela pública. No todas las plazas son de funcionarios, pero sí es el sistema que rige.

**Tabla 4.2. Gasto público en educación como porcentaje del PIB en la Unión Europea.<sup>167</sup>**

	<b>2002</b>	<b>2007</b>
<b>Luxemburgo</b>	3,79	3,15
<b>Eslovaquia</b>	4,3	3,62
<b>Bulgaria</b>	4,03	4,13
<b>R. Checa</b>	4,32	4,2
<b>Rumanía</b>	3,51	4,25
<b>Italia</b>	4,62	4,29
<b>España</b>	4,25	4,35
<b>Alemania</b>	4,7	4,5
<b>Lituania</b>	5,84	4,67
<b>Estonia</b>	4,48	4,85
<b>Irlanda</b>	4,29	4,9
<b>Polonia</b>	5,41	4,91
<b>Letonia</b>	5,71	5
<b>Eslovenia</b>	5,78	5,19
<b>Hungría</b>	5,38	5,2
<b>Portugal</b>	5,54	5,3
<b>Países Bajos</b>	5,15	5,32
<b>Reino Unido</b>	5,11	5,39
<b>Austria</b>	5,72	5,4
<b>Francia</b>	5,88	5,59
<b>Finlandia</b>	6,21	5,91
<b>Bélgica</b>	6,1	6,02
<b>Malta</b>	4,38	6,31
<b>Suecia</b>	7,43	6,69
<b>Chipre</b>	6,55	6,93
<b>Dinamarca</b>	8,44	7,83
<b>UE (27)</b>	5,1	4,96

<sup>167</sup> Datos de Eurostat.

Entrando ya en temas más genéricos sobre la financiación y dejando de lado las dos variables estudiadas, España es un país en el que el gasto por alumno es muy elevado,<sup>168</sup> mientras que la inversión en educación es relativamente más pequeña que en otros países similares. De este modo, como hemos dicho ya, es un país que gestiona mal los recursos. El porcentaje de gasto público de España en educación entre los años 2002 y 2007 se situaba en el 4,3%, mientras que la media de la UE 27 era del 5%. Desde hace años, el gasto público de España ha convergido con el de la Unión Europea, pero todavía sigue estando a la cola, tanto en porcentaje de PIB como en resultados, siendo el coste por alumno mucho más elevado.

En este trabajo nos estamos ciñendo a la educación no universitaria, pero para hacernos una idea del gasto de educación, vamos a ver una tabla en donde señalamos el importe destinado desde el año 2003 al conjunto de toda la actividad educativa pública. Al ver las cifras de la tabla 4.3 no podemos dejar de comentar la importancia de eliminar la creencia de la “escuela gratuita”.

---

<sup>168</sup> España gasta casi un 20% más por alumno que Corea del Sur: Corea del Sur ocupa la posición 6ª en PISA 2012; España la 34ª.

Tabla 4.3. Gasto público en educación y su relación con el PIB (España).<sup>169</sup>

Años	Excluidos capítulos financieros		Incluidos capítulos financieros	
	Importe (millones €)	% PIB	Importe (millones €)	% PIB
2003	34.108,90	4,36	34.349,60	4,39
2004	36.290,60	4,31	37.268,50	4,43
2005	38.742,80	4,26	39.097,70	4,30
2006	42.248,80	4,29	42.480,70	4,31
2007	45.958,20	4,36	46.434,10	4,41
2008	50.287,30	4,62	50.880,40	4,68
2009	52.572,10	5,02	53.092,20	5,07
2010	52.179,30	4,99	52.721,00	5,04
2011	50.427,10	4,82	50.714,20	4,85
2012	46.980,30	4,57	47.310,30	4,60
2013	46.915,20	4,55	47.220,50	4,58

Como hemos dicho al citar la Declaración de Derechos de la ONU o la Constitución española, se recoge allí la gratuidad de la enseñanza, hecho que hemos criticado, por falso, en alguna ocasión. En esta tabla podemos ver cómo cincuenta mil millones de euros no son para ser considerados de forma anodina. Alguien tiene que proveer los recursos financieros para que el sistema educativo pueda funcionar: y somos los españoles (tanto los que tienen hijos, como los que no, tanto los que utilizan las escuelas públicas, como los que no).

España es uno de los países desarrollados que menos porcentaje del PIB destina a la educación, pero ha ido aumentando desde hace algunos años, de tal modo que se sitúa un poco por debajo de la media, pero con una clara convergencia. En este sentido España no debería imitar al conjunto de los países con los que se asemeja, pues el gasto educativo es más que suficiente, hecho contrastado al que nos hemos referido ya. El objetivo de España es administrar de modo eficiente los recursos de los que dispone. Pero cuando se proponen

<sup>169</sup> Calidad, I. N. d., Evaluación, and E. S. G. d. Información. 2011. *Sistema estatal de indicadores de la educación*: Ministerio de Educación. Este gasto público español en educación no es del estado, sino que la gran mayoría está delegado a las comunidades autónomas, siendo las mayores partidas las de educación primaria y secundaria.

modos de gestión de la educación, hay uno que suele quedar fuera de las posibilidades y que no se baraja con frecuencia: la privatización de la educación. Más tarde vamos a poder ver lo que esta gestión ahorraría al conjunto de los españoles; sólo queremos adelantar que no nos referimos a que la financiación sea privada, sino que el estado puede ser el garante de la educación con la financiación y quedar la gestión en manos privadas; lo que hoy conocemos por colegios concertados.

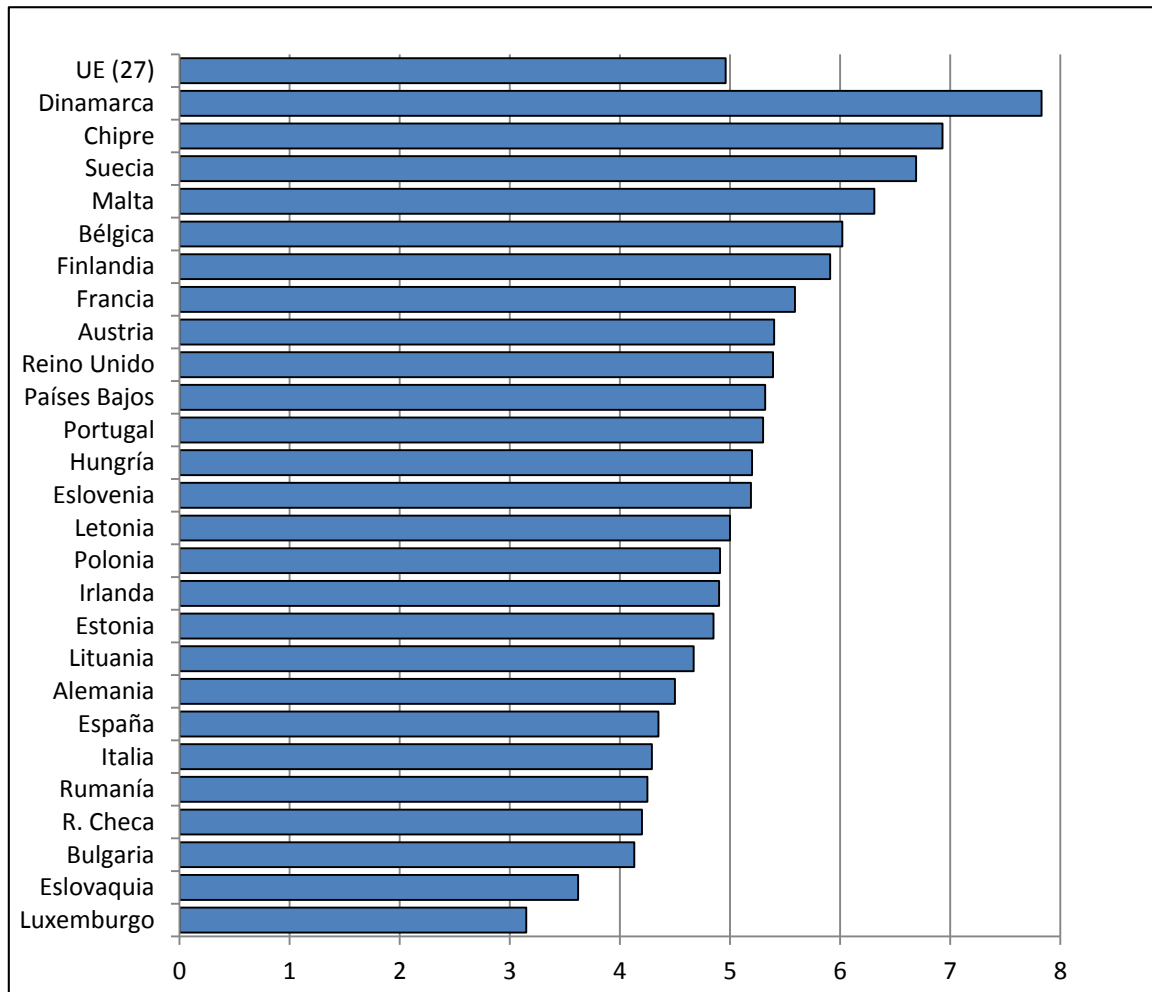
Para ver la media de gasto en educación de países de nuestro entorno, podemos ver el gráfico 4.4, donde apreciamos el bajo porcentaje de España, aunque repetimos, converge hacia los países europeos.

Las cifras de gasto en la educación pública en España están bastante alejadas de los costes de la educación privada y concertada. Para datos del 2011 podemos ver que “en los países de la OCDE, para todos los niveles educativos, el gasto público por estudiante es el doble del gasto privado por estudiante (8027 dólares y 4071 dólares, respectivamente). (...) El gasto público por estudiante en instituciones públicas es más del doble que el de las instituciones privadas en educación primaria (6281 dólares frente a 2474 dólares), menos del doble para la educación primaria, secundaria y secundaria superior no terciaria (8111 dólares en las instituciones públicas y 4572 dólares en las instituciones privadas), y cerca del triple en el nivel terciario o superior (10543 dólares en las públicas frente a los 3614 dólares de las instituciones privadas).”<sup>170</sup>

---

<sup>170</sup> Molina Morales, A., I. Amate Fortes, and A. Guarnido Rueda. 2011. “El gasto público en educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales.” *eXtoikos*(4): 37-45. p.41.

Gráfico 4.4. Gasto público en educación como porcentaje del PIB en la Unión Europea.<sup>171</sup>



Para que nos hagamos una idea, el coste de un colegio privado (aunque existen numerosas diferencias entre los colegios privados, escogemos datos de costes de colegios privados de reconocido prestigio en Madrid, tanto por sus listas de espera para acceder al colegio como por sus resultados en selectividad) suele estar entre los 4500 y los 6000 euros. Los centros públicos tienen unos costes por alumno mucho más elevados. En la tabla 4.4 vemos el gasto en 2010 (euros en PPA) que arroja Eurostat sobre la educación pública española en relación con la UE 27.

<sup>171</sup> Calidad, I. N. d., Evaluación, and E. S. G. d. Información. 2011. *Sistema estatal de indicadores de la educación*: Ministerio de Educación.

**Tabla 4.4. Gasto por alumno en 2010 de la educación pública.<sup>172</sup>**

	<b>España</b>	<b>UE (27)</b>
<b>Total</b>	7861	6829
<b>Educación primaria</b>	6401	5777
<b>Educación secundaria</b>	8516	6701
<b>Educación superior</b>	10681	9956

¿Cómo es posible que un colegio público sea mucho más caro que uno privado? La mala gestión de los recursos por parte de las administraciones públicas o el elevado número de profesores son dos de las muchas causas de este derroche de recursos.<sup>173</sup> Alguna justificación podría tener este elevado coste de la enseñanza pública si se debiese a mejores instalaciones (hecho que suele ser negativo en la pública si la comparamos con la privada), a mejores rendimientos académicos o a cualquier ventaja sobre la enseñanza no pública, pero de hecho, no es así. Entonces, ¿son mejores los centros públicos en alguna variable relevante?<sup>174</sup> Según las percepciones de la población, los datos que obtenemos son los siguientes:

<sup>172</sup> Creación propia con datos de Eurostat.

<sup>173</sup> Algunas ideas interesantes sobre la eficiencia del sistema educativo español lo encontramos en: San Segundo Gómez de Cadiñanos, M. 1988. "Coste y eficiencia del sistema educativo español." *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*(12): 121-40.

<sup>174</sup> Con esto no queremos decir que todos los centros públicos sean de poca calidad o estén mal gestionados y los privados sean todos mejores que los no privados. Pero sí se cumple en la gran mayoría de los casos que, tanto en resultados o en instalaciones, son mejores los privados con un coste por alumno menor que en la enseñanza pública.



Tabla 4.5. Relación de conceptos con tipo de enseñanza.<sup>175</sup>

	Pública	Privada
<b>Es eficaz</b>	28	31,6
<b>Reconoce el mérito a quien lo merece</b>	32,6	24,9
<b>Transmite más conocimiento</b>	25	35
<b>Es exigente con los/as estudiantes</b>	22,2	49,8
<b>Mejora las posibilidades de conseguir un empleo</b>	15,8	41,1
<b>Forma o educa integralmente a los/as alumnos/as</b>	25,9	31,3

## 4.2 Pública y concertada

La encuesta del CIS es reveladora de las opiniones de los españoles sobre las ventajas de la escuela privada respecto de la pública. En efecto, salvo el reconocimiento del mérito,<sup>176</sup> las cinco variables restantes son favorables a la escuela privada, sobre todo en lo que se refiere a las posibilidades de conseguir un empleo o a la exigencia. Si la financiación de la educación privada es más eficiente en términos de costes y beneficios, siendo además más barata y teniendo ventajas en conocimiento<sup>177</sup>, en exigencia, en conseguir empleo, formación integral, etc.; ¿cuál es el sentido de la provisión pública de enseñanza? Económicamente no tiene sentido que exista una educación pública. Es posible que en el siglo XIX, dada una estructura social, fuese necesaria una educación en la que el estado interviniera, pero actualmente parece anacrónico. Hemos aclarado ya que existe una mínima redistribución en la educación no universitaria, pero eso no justifica la intervención masiva en el campo de la educación; al menos en lo que a financiación se refiere. Se puede argumentar que existiría un pequeño porcentaje (al que beneficia esa mínima redistribución)<sup>178</sup> que no podría tener acceso a la educación de no ser por esta provisión pública, pero el contraargumento es inmediato, pues de la ingente cantidad de recursos ahorrados si la educación fuese privada,

<sup>175</sup> Fragmento de tabla de: CIS. Marzo 2012. "Barómetro de marzo." pp. 29: Centro de Investigaciones Sociológicas.

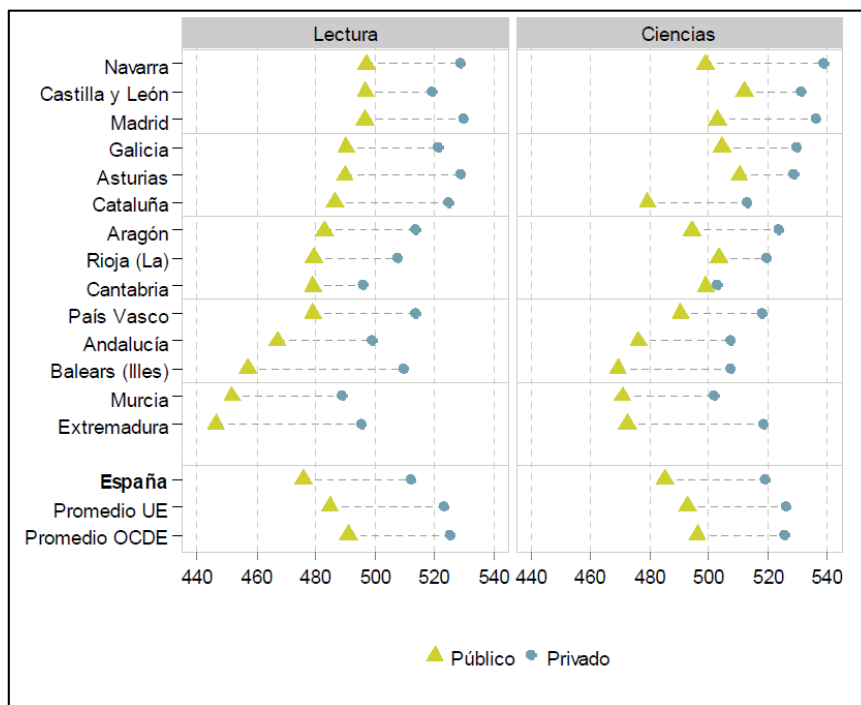
<sup>176</sup> Incluso aunque se diga que la enseñanza privada no reconoce el mérito, en términos académicos podemos ver los resultados en selectividad para demostrar que las notas de los colegios privados, al menos en las ciudades, son mejores que las de las escuelas públicas. Ver Gráficos 3.7 y 3.8 y Tablas 3.2, 3.3 y 3.4).

<sup>177</sup> Ver gráfico 4.5 y tablas 4.6 y siguientes.

<sup>178</sup> Ya hemos hecho mención a algunos estudios sobre la progresividad de la educación en España, que en términos generales aclaran que el sistema educativo es mínimamente progresivo.

se podrían destinar unos pocos a facilitar el acceso a aquellas familias que, de otro modo, no podrían. Tratando de no tocar temas políticos o ideológicos y ciñéndonos a los datos estrictamente económicos, nadie puede rechazar las ventajas de la educación privada, con excepción de la falta de la pequeña redistribución existente.

**Gráfico 4.5. Resultados en lectura y ciencias en función de la titularidad de los centros en las CCAA.<sup>179</sup>**



No obstante, entre los colegios privados y los públicos existe una figura intermedia conocida como los colegios concertados. El coste de los alumnos en estos colegios es sustancialmente menor al de las escuelas públicas. De hecho, para el año 2008, cuando el coste de un alumno en la escuela pública era de unos 6500 euros, el de la concertada rondaba los 2700 euros: casi tres veces menos. De la financiación de los colegios concertados se puede hablar en extensión,<sup>180</sup> pero nos vamos a referir a ellos en los términos señalados; es decir, que

<sup>179</sup> OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com).

<sup>180</sup> Recomendamos algunas partes de: Villarroya Planas, A. 2000. "La financiación de los centros concertados." *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

tienen una financiación de las administraciones y una gestión privada. Para los partidarios de que es el estado quien tiene que aprovisionar de educación a un país, ¿no sería oportuno utilizar los colegios concertados? Los datos sobre el coste por alumno son definitivos y los resultados académicos suelen ser mejores<sup>181</sup> en los colegios concertados.

---

<sup>181</sup> Para el 2010 en Madrid, de los 50 mejores colegios en resultados de selectividad, sólo 4 eran públicos, siendo el mejor centro público el que ocupaba la vigesimoséptima posición. Los datos generales de España sitúan la media de aprobados en selectividad de la concertada en torno al 88%, mientras que la pública está 25 puntos porcentuales por debajo. También es cierto que los datos de los resultados de selectividad varían por comunidades (aunque aquellas comunidades con mejores resultados en PISA son las que tienen mayor porcentaje de educación privada) y es peligroso aportar datos de comunidades aisladas. Por ejemplo, en zonas menos pobladas de España o más rurales, suelen obtener mejores calificaciones los centros públicos. Aun así, los resultados de PISA de 2012, que adjuntamos dan muestra de la superioridad de resultados académicos de los colegios no públicos en todos los sentidos, incluso descontando los factores económicos, sociales y culturales. Ver también Tablas 3.2-3.4.

**Tabla 4.6. Porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos y privados y resultados en matemáticas. Países de la OCDE y regiones españolas.<sup>182</sup>**

Países de la OCDE	Alumnado escolarizado en centros públicos				Alumnado escolarizado en centros privados			
	Puntuación	ET	%	ET	Puntuación	ET	%	ET
Alemania	511,1	3,531	94,5	1,627	555,0	15,906	5,5	1,612
Australia	488,9	2,323	61,0	0,720	525,9	2,327	39,0	0,498
Austria	<b>502,1</b>	<b>3,155</b>	<b>91,4</b>	<b>2,315</b>	<b>547,3</b>	<b>13,761</b>	<b>8,6</b>	<b>2,315</b>
Canadá	<b>513,5</b>	<b>2,021</b>	<b>92,2</b>	<b>0,758</b>	<b>568,0</b>	<b>5,978</b>	<b>7,8</b>	0,721
Chile	<b>389,5</b>	<b>4,986</b>	<b>37,5</b>	<b>1,601</b>	<b>442,2</b>	<b>3,711</b>	<b>62,5</b>	1,504
Corea del Sur	545,8	7,103	52,7	4,088	562,6	6,347	47,3	4,086
Dinamarca	493,8	2,527	77,0	1,796	519,2	5,573	23,0	1,790
Eslovaquia	477,8	4,144	91,0	2,394	520,1	19,045	9,0	2,394
Eslovenia	501,3	1,304	97,6	0,126	588,6	6,928	2,4	0,126
<b>España</b>	<b>471,3</b>	<b>2,502</b>	<b>68,2</b>	<b>0,812</b>	<b>510,1</b>	<b>2,546</b>	<b>31,8</b>	<b>0,803</b>
Estados Unidos	482,0	3,964	94,9	0,892	496,3	10,693	5,1	0,940
Estonia	520,3	1,998	97,5	0,954	529,1	19,298	2,5	1,062
Finlandia	517,9	2,047	97,0	0,683	541,9	7,201	3,0	0,682
Francia	490,1	3,191	82,8	1,387	520,7	5,922	17,2	1,254
Grecia	449,7	2,675	97,7	0,744	*	11,289	2,3	1,046
Irlanda	492,0	3,918	43,8	0,887	504,3	2,631	56,2	0,414
Israel	465,9	4,687	100,0	0,000	*	*	*	*
Italia	486,8	2,347	95,3	0,679	484,2	6,811	4,7	0,752
Japón	535,0	3,339	70,1	1,155	539,6	9,617	29,9	1,155
Luxemburgo	491,9	1,253	84,9	0,065	478,8	2,406	15,1	0,067
Noruega	489,1	2,752	98,3	0,979	*	*	*	*
Nueva Zelanda	496,0	2,466	94,7	1,370	583,1	6,117	5,3	1,529
Países Bajos	516,3	10,001	33,6	4,365	523,3	5,383	66,4	4,239
Polonia	515,8	3,619	97,1	0,399	571,5	13,015	2,9	0,399
Portugal	480,9	3,833	89,9	1,977	543,2	8,354	10,1	1,977
Reino Unido	484,6	3,633	56,2	3,123	507,4	6,871	43,8	3,062
República Checa	497,8	3,761	91,8	1,876	503,4	15,303	8,2	1,899
Suecia	476,2	2,403	86,0	0,731	491,1	7,867	14,0	0,731
Suiza	531,7	3,305	93,7	1,320	519,3	14,313	6,3	1,320
Turquía	447,4	4,861	100,0	0,000	*	*	*	*
<b>Promedio UE</b>	<b>484,7</b>	<b>0,707</b>	<b>85,9</b>	<b>0,324</b>	<b>520,7</b>	<b>2,721</b>	<b>14,1</b>	<b>0,324</b>
<b>Promedio OCDE</b>	<b>488,6</b>	<b>0,652</b>	<b>81,7</b>	<b>0,296</b>	<b>517,0</b>	<b>1,831</b>	<b>18,3</b>	<b>0,302</b>

\* No se disponen datos.

<sup>182</sup> OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com).

Comunidades Autónomas	Alumnado escolarizado en centros públicos				Alumnado escolarizado en centros privados			
	Puntuación	ET	%	ET	Puntuación	ET	%	ET
Andalucía	463,4	4,3	73,1	0,885	491,2	9,0	26,9	0,885
Aragón	484,7	6,4	66,7	1,995	519,5	9,9	33,3	1,995
Asturias	488,6	5,3	63,9	1,731	519,1	7,4	36,1	1,731
Baleares (Illes)	461,5	6,7	64,3	2,049	499,5	6,4	35,7	2,049
Cantabria	489,2	3,4	62,3	0,609	495,1	7,3	37,7	0,609
Castilla y León	504,6	5,9	63,4	0,933	516,1	5,4	36,6	0,933
Cataluña	477,1	7,2	62,6	2,882	519,4	7,1	37,4	2,882
Extremadura	450,9	5,3	78,1	0,636	498,7	7,0	21,9	0,636
Galicia	481,0	5,3	72,2	0,581	508,2	6,6	27,8	0,581
Madrid	483,9	5,0	56,2	2,843	529,3	5,5	43,8	2,843
Murcia	452,9	4,8	73,5	0,849	488,4	11,6	26,5	0,849
Navarra	506,0	4,4	61,4	3,041	533,7	4,6	38,6	3,041
País Vasco	488,0	3,1	45,0	0,566	519,6	3,7	55,0	0,566
Rioja (La)	493,9	2,8	62,0	0,285	518,0	3,4	38,0	0,285

**Tabla 4.7. Resultados en lectura y ciencias en función de la titularidad de los centros de las CCAA.**<sup>183</sup>

Comunidades Autónomas	Alumnado escolarizado en centros públicos				Alumnado escolarizado en centros privados			
	Puntuación en lectura	ET	%	ET	Puntuación en lectura	ET	%	ET
Andalucía	467,1	5,7	73,1	0,885	499,2	6,3	26,9	0,885
Aragón	483,0	6,7	66,7	1,995	513,6	11,2	33,3	1,995
Asturias	489,9	5,8	63,9	1,731	529,0	10,9	36,1	1,731
Baleares (Illes)	457,2	5,4	64,3	2,049	509,8	7,9	35,7	2,049
Cantabria	479,1	4,3	62,3	0,609	495,9	5,8	37,7	0,609
Castilla y León	496,8	7,7	63,4	0,933	519,3	6,9	36,6	0,933
Cataluña	486,6	6,8	62,6	2,882	524,7	5,7	37,4	2,882
Extremadura	446,4	5,5	78,1	0,636	495,7	10,7	21,9	0,636
Galicia	490,3	6,0	72,2	0,581	521,3	6,5	27,8	0,581
Madrid	496,5	6,3	56,2	2,843	529,8	7,6	43,8	2,843
Murcia	451,8	6,0	73,5	0,849	488,8	8,7	26,5	0,849
Navarra	497,0	4,5	61,4	3,041	528,9	4,9	38,6	3,041
País Vasco	479,1	4,0	45,0	0,566	513,7	3,8	55,0	0,566
Rioja (La)	479,4	3,3	62,0	0,285	507,8	3,4	38,0	0,285
<b>España</b>	<b>475,9</b>	<b>2,527</b>	<b>68,2</b>	<b>0,812</b>	<b>512,1</b>	<b>2,864</b>	<b>31,8</b>	<b>0,803</b>
<b>Promedio UE</b>	<b>484,7</b>	<b>0,761</b>	<b>85,9</b>	<b>0,324</b>	<b>523,2</b>	<b>2,843</b>	<b>14,1</b>	<b>0,324</b>
<b>Promedio OCDE</b>	<b>491,0</b>	<b>0,673</b>	<b>81,7</b>	<b>0,296</b>	<b>525,2</b>	<b>2,052</b>	<b>18,3</b>	<b>0,302</b>

<sup>183</sup> Ibid.

Comunidades Autónomas	Alumnado escolarizado en centros públicos				Alumnado escolarizado en centros privados			
	Puntuación en ciencias	ET	%	ET	Puntuación en ciencias	ET	%	ET
Andalucía	476,4	5,0	73,1	0,885	507,7	9,6	26,9	0,885
Aragón	494,4	6,2	66,7	1,995	523,6	8,8	33,3	1,995
Asturias	510,3	5,3	63,9	1,731	528,5	9,2	36,1	1,731
Baleares (Illes)	469,4	6,1	64,3	2,049	507,4	6,1	35,7	2,049
Cantabria	499,1	4,3	62,3	0,609	502,9	6,6	37,7	0,609
Castilla y León	512,0	5,4	63,4	0,933	531,1	6,4	36,6	0,933
Cataluña	479,3	6,1	62,6	2,882	513,1	5,9	37,4	2,882
Extremadura	472,5	5,5	78,1	0,636	518,7	5,2	21,9	0,636
Galicia	504,5	5,6	72,2	0,581	529,8	9,0	27,8	0,581
Madrid	502,8	5,2	56,2	2,843	536,3	6,3	43,8	2,843
Murcia	470,9	5,5	73,5	0,849	502,1	9,5	26,5	0,849
Navarra	498,8	4,6	61,4	3,041	538,6	4,3	38,6	3,041
País Vasco	490,5	3,4	45,0	0,566	518,1	3,4	55,0	0,566
Rioja (La)	503,5	2,7	62,0	0,285	519,8	3,5	38,0	0,285
<b>España</b>	<b>485,2</b>	<b>2,517</b>	<b>68,2</b>	<b>0,812</b>	<b>518,9</b>	<b>2,412</b>	<b>31,8</b>	<b>0,803</b>
<b>Promedio UE</b>	<b>492,9</b>	<b>0,708</b>	<b>85,9</b>	<b>0,324</b>	<b>526,0</b>	<b>2,762</b>	<b>14,1</b>	<b>0,324</b>
<b>Promedio OCDE</b>	<b>496,1</b>	<b>0,638</b>	<b>81,7</b>	<b>0,296</b>	<b>525,7</b>	<b>1,773</b>	<b>18,3</b>	<b>0,302</b>

Tabla 4.8. Diferencias en los resultados en matemáticas según la titularidad de los centros (público menos privado), descontando el ESCS.<sup>184</sup>

Países de la OCDE	Diferencia absoluta	ET	Diferencia descontando el ESCS del alumno	ET	Diferencia descontando el ESCS del alumno y del centro	ET
Alemania	-43,9	19,731	-17,1	16,010	22,8	15,724
Australia	-37,0	3,397	-16,6	3,421	8,3	4,271
Austria	-45,2	14,865	-18,3	13,311	21,1	15,657
Bélgica	*	*	*	*	*	*
Canadá	-54,5	6,736	-38,1	6,457	-24,9	6,625
Chile	-52,7	6,120	-27,2	5,954	-8,0	6,695
Corea del Sur	-16,8	10,134	-15,3	8,410	-12,2	6,893
Dinamarca	-25,4	6,404	-10,8	5,001	-0,4	4,650
Eslovaquia	-42,3	20,368	-17,1	14,785	6,7	11,855
Eslovenia	-87,3	6,896	-60,0	7,409	-3,3	7,049
<b>España</b>	<b>-38,8</b>	<b>3,287</b>	<b>-20,6</b>	<b>3,298</b>	<b>-10,1</b>	<b>4,133</b>
Estados Unidos	-14,3	11,449	7,2	8,146	<b>26,7</b>	6,403
Estonia	-8,8	30,525	2,7	26,684	14,6	21,957
Finlandia	-24,0	7,710	-12,8	6,931	-4,9	6,749
Francia	-30,6	7,4	-7,6	6,6	<b>26,2</b>	7,9
Hungría	-14,6	15,099	-7,7	10,829	0,7	8,636
Irlanda	-12,3	5,023	-7,9	4,124	-3,5	3,721
Islandia	*	*	*	*	*	*
Israel	0,0	0,000	0,0	0,000	0,0	0,000
Italia	2,6	7,690	<b>12,1</b>	6,080	<b>30,9</b>	7,801
Japón	-4,6	10,330	6,1	8,718	<b>42,5</b>	6,720
Luxemburgo	<b>13,0</b>	2,712	<b>15,5</b>	2,980	<b>18,4</b>	2,785
México	-42,3	6,568	-14,7	5,452	<b>19,1</b>	4,638
Nueva Zelanda	-87,1	6,940	-43,2	7,183	0,1	9,431
Países Bajos	-7,0	12,549	-7,9	10,565	-8,8	7,772
Polonia	-55,7	12,914	-15,0	11,291	14,9	12,880
Portugal	-62,3	9,407	-28,6	4,848	-7,2	7,189
Reino Unido	-22,7	8,077	-13,3	5,932	-0,6	5,177
República Checa	-5,5	17,273	2,5	13,962	16,2	12,481
Suecia	-14,9	8,445	-6,6	6,380	2,0	4,993
Suiza	12,4	14,809	<b>33,6</b>	14,337	<b>71,1</b>	15,544
<b>Promedio UE</b>	<b>-29,1</b>	<b>2,892</b>	<b>-12,5</b>	<b>2,383</b>	<b>7,6</b>	<b>2,217</b>
<b>Promedio OCDE</b>	<b>-28,4</b>	<b>2,076</b>	<b>-12,1</b>	<b>1,733</b>	<b>7,4</b>	<b>1,636</b>

\* No se disponen datos.

<sup>184</sup> OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: www.mecd.com.



Podríamos hacer unos cálculos sencillos para establecer las diferencias de coste entre la educación pública y la concertada. A priori, sin prejuicios ideológicos, los defensores de la provisión de educación estatal no deberían estar en contra de los colegios concertados, pues es el estado quien garantiza una educación para todos, aunque su gestión sea privada. Esta situación se asemeja a la obligatoriedad del seguro del automóvil, que siendo una medida impuesta por el estado, queda en manos privadas su gestión. De modo similar ocurre con las concesiones de los servicios de limpieza de los ayuntamientos, en donde se subcontratan empresas privadas hasta en aquellas zonas gobernadas por partidos intervencionistas. No entramos ahora en discusión sobre la financiación estatal, sino sobre su gestión.

Es normal que ante unas mismas circunstancias, una empresa –con o sin ánimo de lucro– pública sea menos eficiente gestionando sus recursos que una empresa privada. Aunque sea por el mero hecho de los incentivos, se tenderá a valorar más los recursos escasos en la gestión privada, pues los precios son anteriores a los costes (y los costes en la gestión pública están difusos).

Como enseña la teoría austriaca, son los precios los que determinan los costes y no al revés, como muchas veces se supone. El hecho de poder vender algo a un determinado precio es la razón que hace que incurramos en unos costes. Por eso, al precio al que la gente está dispuesta a comprar educación existen unos costes de factores de producción anteriores en los que incurren los empresarios dedicados a este sector. Pero sucede que en la gestión pública –imaginando que no haya establecidos precios máximos– son los costes los que preceden al precio, pues la obtención de recursos es la coacción a las empresas competidoras, que se ven privadas de un beneficio justo por tener que pagar los impuestos que serán los que den financiación a las empresas públicas –los colegios privados pagan con sus impuestos a las escuelas públicas. Es decir, no hay preocupación por los costes, que además no se pueden calcular correctamente, pues no existe referencia del precio que los consumidores están dispuestos a pagar por el servicio prestado por la educación que reciben. En caso de que la financiación pública sea menor de la pretendida, se aumentan los

impuestos o se incrementa la deuda a cargo del contribuyente y se resuelven así los problemas.<sup>185</sup>

El defensor de la provisión de educación estatal que no esté encorsetado por ideologías, estará a favor de que en los últimos años haya aumentado la financiación de las escuelas concertadas<sup>186</sup> (que son centros con fondos públicos y más eficientes).<sup>187</sup> Pero, ¿qué sucedería si toda la provisión de la educación pública estuviese gestionada en la modalidad de colegios concertados? Los datos de 2008 que reflejamos en la siguiente tabla y los cálculos básicos que añadimos a continuación nos hacen ver las cifras del ahorro. Además, luego añadimos una media de las cuotas de cobro de los colegios concertados para que el cálculo, aunque teóricamente correcto, no difiera de la realidad.<sup>188</sup>

---

<sup>185</sup> Una medida típica de impuesto oculto que solía utilizarse era la devaluación de la moneda. Desde que España pierde las competencias en materia de política monetaria, este modo de financiación del estado desaparece. Consideramos que esta es una de las grandes ventajas del euro: eliminar la posibilidad de un impuesto oculto.

<sup>186</sup> Villarroya, A. 2003. "La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España." *Revista de Educación*(330): 187-204.

<sup>187</sup> Sobre la distribución de esos fondos públicos, es interesante el estudio de: Medel, B., A. Molina, and J. Sánchez. 1990. "La distribución del gasto del Estado en educación en España 1981." *Investigaciones Económicas* 14(1): 127-48. Además, un buen resumen sobre la financiación de la enseñanza privada con fondos públicos puede encontrarse en San Segundo Gómez de Cadiñanos, M. Year. "La intervención pública en educación: La financiación de la enseñanza obligatoria." In *Estado y economía: elementos para un debate*, edited by, pp. 129-56. Fundación Banco Bilbao Vizcaya.

<sup>188</sup> Las cuotas de los colegios concertados se cobran, según la Organización de Consumidores y Usuarios en un 91% de los colegios concertados, siendo la media de las cuotas 501 euros anuales. Si bien es cierto que esta cuota oscila entre los 1000 euros anuales y menos de 200 euros.

Tabla 4.9. Comparación de costes de la escuela pública y concertada y ahorro posible.<sup>189</sup>

2008	1. Porcentajes enseñanza concertada sobre el total	2. Número alumnos total en enseñanzas no universitarias	3. Número alumnos enseñanza concertada	4. Número alumnos enseñanza pública	5. (1) Coste conciertos 2008 en euros	6. Coste medio por alumno en la enseñanza concertada	7. Coste medio por alumno en la enseñanza pública	8. Diferencias de coste por CCAA y media
<b>TOTAL y MEDIAS</b>	<b>26,19%</b>	<b>7.410.470</b>	<b>1.940.435</b>	<b>4.982.011</b>	<b>5.400.033.700</b>	<b>2.771</b>	<b>6.567</b>	<b>3.796</b>
Andalucía	20,53%	1.501.662	308.351	1.126.713	738.407.500	2.395	5.352	2.957
Aragón	26,68%	199.626	53.251	131.397	144.418.400	2.712	6.623	3.911
Asturias	25,38%	126.190	32.025	87.468	82.689.000	2.582	7.985	5.403
Balears (Illes)	31,49%	161.444	50.839	104.167	152.702.000	3.004	7.027	4.023
Canarias	16,67%	337.817	56.326	261.110	120.088.000	2.132	6.081	3.949
Cantabria	30,05%	82.429	24.767	54.945	71.801.000	2.899	7.758	4.859
Castilla y León	29,69%	350.020	103.936	234.201	291.337.000	2.803	7.332	4.529
Castilla- La Mancha	15,52%	335.379	52.062	276.527	137.507.000	2.641	6.749	4.108
Cataluña	30,10%	1.201.018	361.508	756.610	1.022.078.100	2.827	6.652	3.825
Valencia	26,01%	784.355	204.048	528.920	623.097.000	3.054	6.466	3.412
Extremadura	18,96%	179.571	34.046	141.715	81.110.000	2.382	6.446	4.064
Galicia	24,06%	369.794	88.966	266.613	234.173.100	2.632	7.752	5.120
Madrid	28,53%	1.038.569	296.281	557.829	776.510.000	2.621	6.003	3.382
Murcia	23,47%	264.247	62.011	191.996	158.724.700	2.560	6.198	3.638
Navarra	33,77%	101.567	34.295	67.109	119.574.100	3.487	8.481	4.994
País Vasco	49,52%	329.866	163.360	163.500	607.529.200	3.719	10.388	6.669
Rioja (La)	30,61%	46.916	14.363	31.191	38.287.600	2.666	6.969	4.303

<sup>189</sup> <http://www.red2001.com/docs/d645ddccd96b5271bac3c16e0d1280d6.pdf>.

9. (2) Ahorro que suponen los alumnos de la concertada (en euros)	10. (2)-(1) Ahorro actual de las CCAA (en euros)	11. Ahorro por cada 1% de concertada en cada CCAA (en euros)	12. Ahorro que supondría tener un 50% de enseñanza concertada (en €)	Listado CCAA
<b>7.748.098.360</b>	<b>2.348.064.660</b>	<b>285.265.017</b>	<b>14.263.250.839</b>	<b>TOTAL y MEDIAS</b>
911.887.052	173.479.552	44.408.681	2.220.434.074	Andalucía
208.262.973	63.844.573	7.807.310	390.365.479	Aragón
173.030.625	90.341.625	6.818.028	340.901.398	Asturias
204.543.653	51.841.653	6.495.475	324.773.752	Balears (Illes)
222.430.406	102.342.406	13.340.335	667.016.764	Canarias
120.341.386	48.540.386	4.005.176	200.258.814	Cantabria
470.721.752	179.384.752	15.852.258	792.612.895	Castilla y León
213.859.438	76.352.438	13.776.644	688.832.204	Castilla-La Mancha
1.382.673.116	360.595.016	45.935.783	2.296.789.145	Cataluña
696.277.368	73.180.368	26.764.714	1.338.235.697	Valencia
138.350.516	57.240.516	7.297.110	364.855.497	Extremadura
455.491.332	221.318.232	18.932.846	946.642.322	Galicia
1.002.064.843	225.554.843	35.125.893	1.756.294.669	Madrid
225.619.478	66.894.778	9.614.306	480.715.278	Murcia
171.281.795	51.707.695	5.072.628	253.631.405	Navarra
1.089.454.480	481.925.280	21.998.898	1.099.944.881	País Vasco
61.808.147	23.520.547	2.018.931	100.946.565	Rioja (La)

Adjuntamos una cita larga, pero succulenta, en la que se hace un excelente resumen de la gestión económica que debería existir en la educación (con independencia de si la provisión de recursos es pública o privada) y que nosotros secundamos.

*“So how should we solve this problem? Obviously, teaching young people should be a top priority, and spending money to teach children the skills necessary to become productive members of society should be a great investment. Talk about a high return on capital! Just as obvious is that there are negative costs to doing a bad job-crime, drugs, and welfare, to name a few. So, how are we trying to solve this problem? Under capitalism, it would be pretty straightforward. If we were trying to fix a business like Just Broccoli, we would first try*

*to change a few things. Maybe we would fire bad managers, hire better salespeople, or do some advertising, but eventually, if results didn't improve, we would just close the stores. Under our system of capitalism, companies that can't earn an adequate return on capital eventually go out of business. That's very healthy. Instead of continually throwing money into investments that achieve poor returns, under capitalism money is systematically redirected into businesses that can make productive use of new capital. That's how our economy continues to grow and thrive over time. So how would you fix the public school system? First, you would try to make some changes. You might fire bad teachers, pay more for good teachers, remove bad principals, and at the end of the day, close bad schools. The money spent on the bad schools would be redirected to schools (public or private) that could get a higher return on the capital spent. Unfortunately, in the case of inner-city public schools, the same problems have been going on for over 40 years and the "fixes" have been going on for just as long! The difference is this. In capitalism, if the fixes don't work, the business closes. With public schools, this rarely happens. It's almost impossible to fire bad teachers, pay more for good teachers, or close bad schools. In short, there are no penalties for poor performance, incentives for good performance, or consequences for running a poor business. As a result, money spent on bad teachers or bad schools is almost never redirected to teachers or schools that can achieve higher returns on that capital! So if we want to apply what we have learned about capitalism, any solutions, whether they involve public school reform, charter schools, or voucher programs, need to address these issues. Otherwise, we'll be stuck with a Just Broccoli school system for a long time to come!"<sup>190</sup>*

---

<sup>190</sup> Greenblatt, J. 2010. *The little book that still beats the market*: John Wiley & Sons. "Entonces, ¿cómo debemos resolver este problema? Obviamente, la enseñanza de los jóvenes debe ser una prioridad, y gastar dinero para enseñar a los niños las habilidades necesarias para convertirse en miembros productivos de la sociedad tiene que ser una gran inversión. ¡Hablamos de un alto retorno sobre el capital! Resulta obvio que hay costes negativos al hacer un mal trabajo, la

delincuencia, las drogas, y los pagos sociales, por nombrar algunos. Así que, ¿cómo estamos tratando de resolver este problema? Con el capitalismo, sería bastante sencillo. Si estábamos tratando de arreglar un negocio como el de "Just Broccoli", tendríamos primero que tratar de cambiar algunas cosas. Tal vez podríamos despedir a los malos administradores, contratar mejores vendedores, o hacer algo de publicidad; pero con el tiempo, si los resultados no hubiesen mejorado, lo que haríamos sería cerrar las tiendas. En nuestro sistema de capitalismo, las empresas que no pueden obtener un rendimiento adecuado del capital, finalmente saldrían del negocio. Eso es muy saludable. En lugar de tirar continuamente dinero en inversiones que sólo permitan alcanzar rendimientos pobres, en el capitalismo el dinero se dirige de forma sistemática a las empresas que pueden hacer un uso productivo del capital. Así es como nuestra economía continúa creciendo y prosperando a través del tiempo. Entonces, ¿cómo arreglar el sistema de la escuela pública? En primer lugar, hay que hacer algunos cambios. Podrías despedir a los malos profesores, pagar más por los buenos, eliminar los malos directores y, al final del día, cerrar las malas escuelas. El dinero gastado en las malas escuelas sería redireccionado a las escuelas (públicas o privadas) que pudiesen obtener un mayor retorno sobre el capital invertido.

Las enseñanzas públicas no universitarias tenían en el 2008 un total de alumnos de más de 5 millones (5018430), con un coste por alumno de 6567 euros (en el año 2013 supera los 8500 euros). De este modo, el coste general de alumnos de la enseñanza pública es de casi 33000 millones de euros (32956032,35 euros). La escuela concertada tiene menos alumnos, pues en el año 2008, sólo un 26,19% de los alumnos estudiaba en la concertada (1952937 alumnos). El coste de la enseñanza concertada para las administraciones era de 2771 euros por alumno, lo que hace que el coste total fuese de algo más de 5000 millones de euros (5411589788,67). El porcentaje de alumnos de la privada en el 2008 era de 6,51%.

### 4.3 El ahorro del estado

Con todos los datos disponibles, podemos calcular el ahorro que supone para el estado que todos los colegios fuesen concertados (excluyendo a los que ya son privados, que quedarían

Nº alumnos educación pública.	Si los públicos fuesen concertados		Si todo fuese concertado
	Coste por alumno (€) educación concertada	Coste general de alumnos (€)	Coste total (€)
5.018.430,44	2.771,00	13.906.070.743,70	19.317.660.532,37

igual). El único cálculo necesario es multiplicar el número de alumnos que están cursando estudios no universitarios en la enseñanza pública y aplicarles el coste de la concertada. Si a los alumnos que hemos supuesto que cambian a la concertada les sumamos el coste de los que, en efecto, están matriculados en este tipo de educación, entonces podemos obtener el coste total del sistema educativo si los alumnos de la enseñanza pública pasasen a la

---

Por desgracia, en el caso de las escuelas públicas del centro de la ciudad, los mismos problemas han estado ocurriendo durante más de 40 años y las "soluciones" han seguido siendo las mismas. La diferencia es la siguiente. En el capitalismo, si las soluciones no funcionan, se cierra el negocio. Con las escuelas públicas, esto rara vez sucede. Es casi imposible despedir a los malos profesores, pagar más por buenos maestros o cerrar las escuelas malas. En resumen, no hay sanciones por mal desempeño, incentivos para mejorarlo o consecuencias por el mal funcionamiento de un negocio. Como resultado, el dinero gastado en los malos profesores o escuelas malas casi nunca se dirige a los maestros o las escuelas que pueden lograr un mayor rendimiento de ese capital. Así que si queremos aplicar lo que hemos aprendido sobre el capitalismo, cualquier solución, ya se trate de la reforma de la escuela pública, las escuelas concertadas, o los programas de cheques escolares, hay que abordar estas cuestiones. De lo contrario, nos quedaremos con un sistema escolar como el "Just Broccoli" durante mucho tiempo".

concertada. Obviamente no contabilizamos el coste para el estado de los centros privados, pues los alumnos de la enseñanza privada, aunque pudieran suponer un coste en alguna ocasión para el estado, son un beneficio para la sociedad, pues aportan valor a la vez que contribuyen con sus impuestos a la financiación de la escuela pública sin hacer uso de la misma.

El ahorro total que supone la enseñanza concertada, al ser de 3796 euros por alumno, sería de más de 26000 millones de euros (26462312660 euros). Comparando el coste de la educación pública sin concierto con la enseñanza concertada podemos ver el sorprendente ahorro obtenido. Conviene pensar ahora en las variables que hemos mencionado sobre el elevado número de profesores o sobre la mala gestión de los recursos. Incluso, cada uno puede aportar numerosas variables, pero los datos del ahorro que supone concertar la educación son palmarios. Se puede aducir que las razones de mala gestión son infundadas, pero a la vista están los datos del ahorro: más de 26000 millones de euros anuales. ¿Qué supone este monto en la estructura del estado? Supone que podríamos, por ejemplo, suprimir un porcentaje considerable del IRPF. En este caso, podemos ver el resultado en la siguiente tabla:

IRPF recaudado 2008 (€)	IRPF que deberíamos pagar con educación concertada	% de impuestos con respecto al actual	% que se puede reducir IRPF
71.341.000.000,00	44.877.687.340,00	62,91%	37,09%

Ya dijimos que se podía objetar a este cálculo la no inclusión de las cuotas de los colegios concertados, por lo que vamos a repetir el cálculo con una cuota media.

Si los públicos fuesen concertados con cuotas			Si todo fuese concertado
nº alumnos educación pública	Coste por alumno (€) educación concertada	Coste general de alumnos (€)	Coste total (€)
5.018.430,44	3.272,00	16.420.304.393,14	22.810.315.865,00

En este caso, el ahorro por alumno sería de 3295 euros, por lo que el ahorro total quedaría en casi 23000 millones (22970657327,37 euros).

En cuanto a la financiación, es imposible defender un sistema de provisión pública de educación. No descartamos que los fondos educativos provengan del estado o de las comunidades, pero sí su gestión. Es posible, en cambio, que otros argumentos hagan necesaria la intervención del sector público para garantizar la igualdad de oportunidades u otros aspectos importantes que el sector privado no pudiese gestionar.<sup>191</sup> Estos argumentos los veremos en otro capítulo, pero hay que tener cuidado en cómo se financia la estructura del sistema educativo porque podemos encontrarnos en el futuro un sistema en donde lo público haya echado a la iniciativa privada por las condiciones de privilegio.<sup>192</sup> Se podría pensar que el sistema público garantiza la elección del tipo de centro, pero nada más alejado de la realidad. Existe un efecto *crowding out*<sup>193</sup> que desplaza al sector privado de la educación. También es falso el argumento de la libertad de creación de centros, pues la regulación que existe es muy elevada en este sector; mucho más de la que puede pensarse.<sup>194</sup>

---

<sup>191</sup> Este argumento que se utiliza para la intervención de los poderes públicos no tiene fundamento empírico, ya que “las Comunidades Autónomas que tienen una mayor diferencia entre los resultados de los colegios públicos y privados son precisamente aquellas que tienen un menor porcentaje de enseñanza pública o concertada, a excepción de Navarra, y por lo tanto una menor libertad de elección”: García, D. R. and G. S.-M. Rezusta. 2012. “Libertad, calidad y financiación de la educación.” *Instituto de Estudios de la Familia. Serie ELEDUCA 0/2012*.

<sup>192</sup> Sabemos por la experiencia que, incluso con todas las ventajas, el sector público puede sucumbir a la eficiencia del mercado aun en condiciones penosas para este. Tenemos muchos ejemplos, pero es paradigmático el de Cornelius Vanderbilt en su competencia con los barcos de vapor.

<sup>193</sup> “(...) el aumento del gasto público destinado a la enseñanza privada, a lo largo de la década de los ochenta, ha coincidido en el tiempo con un incremento del gasto público destinado a la enseñanza pública”: Villarroja Planas, A. 2000. “La financiación de los centros concertados.” *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Esto nos indica que, sin ese crecimiento de la educación pública, el aumento de la educación privada no se hubiese visto tan encorsetado y, es lógico pensar, se hubiese desarrollado en mayor medida una red de centros privados.

<sup>194</sup> “Para los defensores incondicionales de la enseñanza pública, en particular para los funcionarios que trabajan en ella, siempre resulta fácil demonizar a la enseñanza privada como mercantilista, clerical, pirata, etc. Sin embargo, esta descalificación carece de fundamento, por muy gratificante y políticamente útil que pueda resultar para quien la practique. Hay que empezar por recordar que el mercado de la escolaridad sólo es tal en un sentido muy limitado, pues la oferta no es libre, sino que ha de atenerse a las condiciones de la enseñanza reglada, y la demanda es financiada por el erario público, concretamente a través de la fórmula de los conciertos. En estas circunstancias, lo que queda de mercado es la libertad de creación de centros para los titulares y de elección de los mismos para los padres, es decir, el mecanismo formal de la oferta y la demanda, pero el contenido tanto de la primera (a través de requisitos generales para la autorización para la concertación) como de la segunda (a través de la subvención de la demanda y de las reglas de admisión) está fuertemente constreñido”: Enguita, M. F. 2008. “Escuela pública y privada en España: la segregación rampante.” *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 1(2): 42-69.



Pero el hecho es que cada vez menos personas quieren una educación en el sistema público.<sup>195</sup> Un motivo de fondo puede ser el cambio de status de la enseñanza pública. Es decir, pudo ser necesaria la intervención de los poderes públicos por diversos motivos: pobreza, analfabetismo... pero en el momento actual, la sociedad no necesita de una estructura que grava a todos los españoles por un sistema que no tiene porqué existir. Si existía un defecto en el sistema educativo en el siglo XIX, no debía rechazarse un papel subsidiario del estado, pero no es el problema que existe ahora. Las personas abandonan la escuela pública en favor de la concertada por ser esta de mayor calidad, no por falta de plazas en la pública: “La financiación pública a la enseñanza privada que, en sus orígenes, obedeció a la insuficiencia de plazas en el sector público, en la actualidad responde a las presiones de los usuarios por una oferta diferenciada que dé respuesta a unas preferencias también diversas. En este sentido, los que optan hoy por la enseñanza privada (...) lo hacen voluntariamente, dada la suficiencia de plazas en el sector público, y buscan una educación diferenciada sobre la base de criterios religiosos, lingüísticos, pedagógicos o académicos”.<sup>196</sup> Quizá, debería otorgarse a cada centro la financiación necesaria por los alumnos que eligiesen esa escuela, con independencia de todo lo demás: “En los Países Bajos, sin embargo, los recursos suelen seguir a los alumnos indistintamente a cualquier tipo de institución, ya sea esta católica, protestante o neutra. No obstante, la asistencia centros confesionales, católicos o protestantes, es mucho más numerosa, sobre todo, en los niveles de enseñanza primaria y secundaria general”.<sup>197</sup> Podemos ver aquí una racionalización de los recursos con independencia de la ideología, factor que frena en muchos casos la financiación de ciertos centros en España.<sup>198</sup> Si un centro tiene demanda, no se deben

---

“(...) mayores niveles de apoyo público a la enseñanza privada suelen ir acompañados de mayores niveles de intervención del sector público, ya sea a través de regulaciones o de otros mecanismos de control”: Villarroya Planas, A. 2000. “La financiación de los centros concertados.” *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

<sup>195</sup> Enguita, M. F. 2008. “Escuela pública y privada en España: la segregación rampante.” *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 1(2): 42-69.

<sup>196</sup> Villarroya Planas, A. 2000. “La financiación de los centros concertados.” *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. p. 83.

<sup>197</sup> *Ibid.* p. 85.

<sup>198</sup> No nos cansaremos de recordar que la Constitución, la Declaración de Derechos Humanos e incluso la Carta Europea de los Derechos Fundamentales defiende, no sólo una libre elección de los padres en función de las condiciones morales, sino incluso las pedagógicas: cfr. García, D. R. and G. S.-M. Rezusta. 2012. “Libertad, calidad y financiación de la educación.” *Instituto de Estudios de la Familia. Serie ELEDUCA* 0/2012.

retirar los fondos destinados a él porque no se esté de acuerdo con su ideología o falta de ella. Al contrario, –siempre que esté dentro del marco normativo– a esos centros hay que darles financiación porque existe demanda para ellos (si no existiese demanda para algún centro desaparecería por sí mismo). Pero sucede que el poder de otorgar esa financiación depende de entes públicos, que pueden estar determinados por ideologías partidistas. Si la asignación de recursos a los centros viniese dada directamente por el número de alumnos sin pasar por una decisión administrativa habríamos solucionado el problema. Por desgracia “existen demasiadas carencias en el sistema [educativo] relativas a las condiciones necesarias para promover la eficiencia. La calidad del sistema, en vez de garantizarse a través de la satisfacción manifestada por alumnos y familias mediante sus decisiones en materia de elección de los centros, se pretende salvaguardar mediante procedimientos de inspección por parte de las administraciones públicas de dudosa eficacia. También hay frecuentes interferencias negativas en la eficiencia del sistema derivadas de la utilización por parte de los poderes públicos de las escuelas para la promoción de determinadas ideologías”.<sup>199</sup>

Lógicamente la escuela concertada adolece de problemas y no es perfecta. Precisamente, para evitar ciertos problemas de los colegios concertados, Milton Friedman propuso el sistema de *vouchers*: otro modo de financiar la educación. Este sistema favorece enormemente la movilidad y la libertad de elección de centro, garantizando la igualdad de oportunidades mucho más de lo que lo hace nuestro sistema actual. Por el lado de la demanda se podrían ver sistemas alternativos de mejora -como el que acabamos de mencionar de los *vouchers* o cheques escolares-, que ya conocemos desde la década de los 50 del siglo anterior,<sup>200</sup> pero que no veremos ahora.

---

<sup>199</sup> Ibid. p.11.

<sup>200</sup> Friedman, M. 1955. *The role of government in education*: Rutgers University Press.

Tabla 4.10. Evolución resultados PISA en OCDE: lectura.

Resultados en lectura <sup>201</sup>						Change between 2000 and 2012 (PISA 2012 - PISA 2000)
	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	Score dif.
	Mean score	Mean score	Mean score	Mean score	Mean score	
<b>Australia</b>	528	525	513	515	512	-16
<b>Austria</b>	492	491	490	m	490	-2
<b>Belgium</b>	507	507	501	506	509	1
<b>Canada</b>	534	528	527	524	523	-11
<b>Chile</b>	410	m	442	449	441	32
<b>Czech Republic</b>	492	489	483	478	493	1
<b>Denmark</b>	497	492	494	495	496	-1
<b>Estonia</b>	m	m	501	501	516	m
<b>Finland</b>	546	543	547	536	524	-22
<b>France</b>	505	496	488	496	505	1
<b>Germany</b>	484	491	495	497	508	24
<b>Greece</b>	474	472	460	483	477	3
<b>Hungary</b>	480	482	482	494	488	8

---

<sup>201</sup> PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do

<b>Iceland</b>	507	492	484	500	483	-24
<b>Ireland</b>	527	515	517	496	523	-3
<b>Israel</b>	452	m	439	474	486	34
<b>Italy</b>	487	476	469	486	490	2
<b>Japan</b>	522	498	498	520	538	16
<b>Korea</b>	525	534	556	539	536	11
<b>Luxembourg</b>	m	479	479	472	488	m
<b>Mexico</b>	422	400	410	425	424	2
<b>Netherlands</b>	m	513	507	508	511	m
<b>New Zealand</b>	529	522	521	521	512	-17
<b>Norway</b>	505	500	484	503	504	-1
<b>Poland</b>	479	497	508	500	518	39
<b>Portugal</b>	470	478	472	489	488	18
<b>Slovak Republic</b>	m	469	466	477	463	m
<b>Slovenia</b>	m	m	494	483	481	m
<b>Spain</b>	493	481	461	481	488	-5
<b>Sweden</b>	516	514	507	497	483	-33
<b>Switzerland</b>	494	499	499	501	509	15
<b>Turkey</b>	m	441	447	464	475	m
<b>United Kingdom</b>	m	m	495	494	499	m

Resultados en lectura<sup>202</sup>

	<b>PISA 2000</b>	<b>PISA 2003</b>	<b>PISA 2006</b>	<b>PISA 2009</b>	<b>PISA 2012</b>	<b>Change between 2000 and 2012 (PISA 2012 - PISA 2000)</b>
	Mean score	Mean score	Mean score	Mean score	Mean score	Score dif.
<b>United States</b>	504	495	m	500	498	-7
<b>OECD average 2000</b>	496	497	490	496	498	2
<b>OECD average 2003</b>	m	494	492	497	498	m
<b>OECD average 2006</b>	m	m	489	494	496	m
<b>OECD average 2009</b>	m	m	m	494	497	m
<b>Partners</b>						
<b>Albania</b>	349	m	m	385	394	45
<b>Argentina</b>	418	m	374	398	396	-22
<b>Brazil</b>	396	403	393	412	410	14
<b>Bulgaria</b>	430	m	402	429	436	6
<b>Colombia</b>	m	m	385	413	403	m
<b>Costa Rica</b>	m	m	m	443	441	m
<b>Croatia</b>	m	m	477	476	485	m
<b>Dubai (UAE)</b>	m	m	m	459	468	m

---

<sup>202</sup> PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do

<b>Hong Kong-China</b>	525	510	536	533	545	19
<b>Indonesia</b>	371	382	393	402	396	26
<b>Jordan</b>	m	m	401	405	399	m
<b>Kazakhstan</b>	m	m	m	390	393	m
<b>Latvia</b>	458	491	479	484	489	31
<b>Liechtenstein</b>	483	525	510	499	516	33
<b>Lithuania</b>	m	m	470	468	477	m
<b>Macao-China</b>	m	498	492	487	509	m
<b>Malaysia</b>	m	m	m	414	398	m
<b>Montenegro</b>	m	m	392	408	422	m
<b>Peru</b>	327	m	m	370	384	57
<b>Qatar</b>	m	m	312	372	388	m
<b>Romania</b>	428	m	396	424	438	10
<b>Russian Federation</b>	462	442	440	459	475	13
<b>Serbia</b>	m	m	401	442	446	m
<b>Shanghai-China</b>	m	m	m	556	570	m
<b>Singapore</b>	m	m	m	526	542	m
<b>Chinese Taipei</b>	m	m	496	495	523	m
<b>Thailand</b>	431	420	417	421	441	11
<b>Tunisia</b>	m	375	380	404	404	m
<b>United Arab Emirates - Ex. Dubai</b>	m	m	m	423	432	m

**Tabla 4.11. Evolución resultados PISA en OCDE: matemáticas.**

Resultados en matemáticas <sup>203</sup>	PISA				Change between 2003 and 2012 (PISA 2012 - PISA 2003)
	2003	2006	2009	2012	
	Mean score	Mean score	Mean score	Mean score	Score dif.
<b>OECD</b>					
<b>Australia</b>	524	520	514	504	-20
<b>Austria</b>	506	505	m	506	0
<b>Belgium</b>	529	520	515	515	-15
<b>Canada</b>	532	527	527	518	-14
<b>Chile</b>	m	411	421	423	m
<b>Czech Republic</b>	516	510	493	499	-17
<b>Denmark</b>	514	513	503	500	-14
<b>Estonia</b>	m	515	512	521	m
<b>Finland</b>	544	548	541	519	-26
<b>France</b>	511	496	497	495	-16
<b>Germany</b>	503	504	513	514	11
<b>Greece</b>	445	459	466	453	8
<b>Hungary</b>	490	491	490	477	-13

<sup>203</sup> PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do

<b>Iceland</b>	515	506	507	493	-22
<b>Ireland</b>	503	501	487	501	-1
<b>Israel</b>	m	442	447	466	m
<b>Italy</b>	466	462	483	485	20
<b>Japan</b>	534	523	529	536	2
<b>Korea</b>	542	547	546	554	12
<b>Luxembourg</b>	493	490	489	490	-3
<b>Mexico</b>	385	406	419	413	28
<b>Netherlands</b>	538	531	526	523	-15
<b>New Zealand</b>	523	522	519	500	-24
<b>Norway</b>	495	490	498	489	-6
<b>Poland</b>	490	495	495	518	27
<b>Portugal</b>	466	466	487	487	21
<b>Slovak Republic</b>	498	492	497	482	-17
<b>Slovenia</b>	m	504	501	501	m
<b>Spain</b>	485	480	483	484	-1
<b>Sweden</b>	509	502	494	478	-31
<b>Switzerland</b>	527	530	534	531	4
<b>Turkey</b>	423	424	445	448	25
<b>United Kingdom</b>	m	495	492	494	m



Resultados en matemáticas <sup>204</sup>	PISA				Change between 2003 and 2012 (PISA 2012 - PISA 2003)
	2003	2006	2009	2012	Score dif.
	Mean score	Mean score	Mean score	Mean score	
<b>United States</b>	483	474	487	481	-2
<b>OECD average 2003</b>	500	498	499	496	-3
<b>OECD average 2006</b>	m	494	496	494	m
<b>OECD average 2009</b>	m	m	496	494	m
<b>Partners</b>					
<b>Albania</b>	m	m	377	394	m
<b>Argentina</b>	m	381	388	388	m
<b>Brazil</b>	356	370	386	391	35
<b>Bulgaria</b>	m	413	428	439	m
<b>Colombia</b>	m	370	381	376	m
<b>Costa Rica</b>	m	m	409	407	m
<b>Croatia</b>	m	467	460	471	m
<b>Dubai (UAE)</b>	m	m	453	464	m
<b>Hong Kong-China</b>	550	547	555	561	11

<sup>204</sup> PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do

<b>Indonesia</b>	360	391	371	375	15
<b>Jordan</b>	m	384	387	386	m
<b>Kazakhstan</b>	m	m	405	432	m
<b>Latvia</b>	483	486	482	491	7
<b>Liechtenstein</b>	536	525	536	535	-1
<b>Lithuania</b>	m	486	477	479	m
<b>Macao-China</b>	527	525	525	538	11
<b>Malaysia</b>	m	m	404	421	m
<b>Montenegro</b>	m	399	403	410	m
<b>Peru</b>	m	m	365	368	m
<b>Qatar</b>	m	318	368	376	m
<b>Romania</b>	m	415	427	445	m
<b>Russian Federation</b>	468	476	468	482	14
<b>Serbia</b>	m	435	442	449	m
<b>Shanghai-China</b>	m	m	600	613	m
<b>Singapore</b>	m	m	562	573	m
<b>Chinese Taipei</b>	m	549	543	560	m
<b>Thailand</b>	417	417	419	427	10
<b>Tunisia</b>	359	365	371	388	29
<b>United Arab Emirates - Ex. Dubai</b>	m	m	411	423	m
<b>Uruguay</b>	422	427	427	409	-13

**Tabla 4.12. Evolución resultados PISA en OCDE: ciencias.**

<b>Resultados en ciencias<sup>205</sup></b>	<b>PISA 2006</b>	<b>PISA 2009</b>	<b>PISA 2012</b>	<b>Change between 2006 and 2012 (PISA 2012 - PISA 2006)</b>
	<b>Mean score</b>	<b>Mean score</b>	<b>Mean score</b>	<b>Score dif.</b>
<b>OECD</b>				
<b>Australia</b>	527	527	521	-5
<b>Austria</b>	511	m	506	-5
<b>Belgium</b>	510	507	505	-5
<b>Canada</b>	534	529	525	-9
<b>Chile</b>	438	447	445	7
<b>Czech Republic</b>	513	500	508	-5
<b>Denmark</b>	496	499	498	3
<b>Estonia</b>	531	528	541	10
<b>Finland</b>	563	554	545	-18
<b>France</b>	495	498	499	4
<b>Germany</b>	516	520	524	8

<sup>205</sup> PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do

<b>Greece</b>	473	470	467	-7
<b>Hungary</b>	504	503	494	-10
<b>Iceland</b>	491	496	478	-13
<b>Ireland</b>	508	508	522	14
<b>Israel</b>	454	455	470	16
<b>Italy</b>	475	489	494	18
<b>Japan</b>	531	539	547	15
<b>Korea</b>	522	538	538	16
<b>Luxembourg</b>	486	484	491	5
<b>Mexico</b>	410	416	415	5
<b>Netherlands</b>	525	522	522	-3
<b>New Zealand</b>	530	532	516	-15
<b>Norway</b>	487	500	495	8
<b>Poland</b>	498	508	526	28
<b>Portugal</b>	474	493	489	15
<b>Slovak Republic</b>	488	490	471	-17
<b>Slovenia</b>	519	512	514	-5
<b>Spain</b>	488	488	496	8
<b>Sweden</b>	503	495	485	-19
<b>Switzerland</b>	512	517	515	4
<b>Turkey</b>	424	454	463	40

<b>United Kingdom</b>	515	514	514	-1
-----------------------	-----	-----	-----	----

**Resultados en ciencias<sup>206</sup>**

**Change  
between  
2006 and  
2012 (PISA  
2012 - PISA  
2006)**

	<b>PISA 2006</b>	<b>PISA 2009</b>	<b>PISA 2012</b>	<b>Score dif.</b>
	Mean score	Mean score	Mean score	

<b>United States</b>	489	502	497	9
----------------------	-----	-----	-----	---

<b>OECD average 2006</b>	498	501	501	3
--------------------------	-----	-----	-----	---

<b>OECD average 2009</b>	m	501	501	m
--------------------------	---	-----	-----	---

**Partners**

<b>Albania</b>	m	391	397	m
----------------	---	-----	-----	---

<b>Argentina</b>	391	401	406	14
------------------	-----	-----	-----	----

<b>Brazil</b>	390	405	405	14
---------------	-----	-----	-----	----

<b>Bulgaria</b>	434	439	446	12
-----------------	-----	-----	-----	----

<b>Colombia</b>	388	402	399	11
-----------------	-----	-----	-----	----

<b>Costa Rica</b>	m	430	429	m
-------------------	---	-----	-----	---

<b>Croatia</b>	493	486	491	-2
----------------	-----	-----	-----	----

<b>Dubai (UAE)</b>	m	466	474	m
--------------------	---	-----	-----	---

---

<sup>206</sup> PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do

<b>Hong Kong-China</b>	542	549	555	13
<b>Indonesia</b>	393	383	382	-12
<b>Jordan</b>	422	415	409	-13
<b>Kazakhstan</b>	m	400	425	m
<b>Latvia</b>	490	494	502	13
<b>Liechtenstein</b>	522	520	525	3
<b>Lithuania</b>	488	491	496	8
<b>Macao-China</b>	511	511	521	10
<b>Malaysia</b>	m	422	420	m
<b>Montenegro</b>	412	401	410	-2
<b>Peru</b>	m	369	373	m
<b>Qatar</b>	349	379	384	34
<b>Russian Federation</b>	479	478	486	7
<b>Serbia</b>	436	443	445	9
<b>Shangháí-China</b>	m	575	580	m
<b>Singapore</b>	m	542	551	m
<b>Chinese Taipei</b>	532	520	523	-9
<b>Thailand</b>	421	425	444	23
<b>Tunisia</b>	386	401	398	13
<b>United Arab Emirates - Ex. Dubai</b>	m	429	439	m
<b>Uruguay</b>	428	427	416	-12

#### 4.4 Conclusión

El breve análisis sobre la financiación de la educación nos ha permitido ver los elevados costes que conlleva una gestión pública de los recursos educativos. Pero la financiación, siendo importante, no es definitiva. Hemos observado la enorme diferencia de costes en la financiación según el tipo de enseñanza, que nos permite obtener un ahorro anual significativo. Pero siendo la financiación una condición necesaria para garantizar un sistema educativo, no es suficiente. Los análisis educativos que no van más allá de estas cifras, no pueden observar las raíces profundas de la ineficiencia del sistema. Es cierto que España debería gastar menos y de forma más racional, pero el problema educativo viene por el lado de la oferta, sobre todo. Para mejorarla hay que otorgar mayor autonomía a los centros. Esta conclusión no es propia, sino que deriva de los resultados de PISA,<sup>207</sup> en donde “se ha detectado que existe una alta correlación entre autonomía de centro y resultados. Mayor autonomía mejores resultados”.<sup>208</sup> El caso finés avala estas conclusiones. También el chileno secunda esta conclusión porque, aun por debajo de España en resultados, es uno de los países que más ha mejorado la puntuación en PISA desde que se aplican políticas de autonomía de centros (ver tablas 4.10, 4.11 y 4.12). Podríamos mencionar Macao, Shanghái y un largo etcétera de países con alta autonomía y excelentes resultados. Pero defender la autonomía de la educación, supone, además de avales como PISA o el informe McKinsey, una argumentación más profunda que abordaremos en el capítulo quinto y sexto.

De momento hemos podido comprobar con los cálculos realizados en este capítulo, cómo la enseñanza concertada ahorraría a los españoles más de veinte mil millones de euros anuales. De hecho, ciñéndonos estrictamente a los datos de las cifras del ahorro, es

---

<sup>207</sup> En el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con los datos de PISA, se dice que “una mayor autonomía de los centros en el currículo está asociada a mejores resultados educativos”, en concreto, “el 34% de la variación de resultados educativos se debe a la autonomía de los centros en el currículo y evaluación”. Además, en España existe una autonomía por debajo de la media de la OCDE. Otra de las afirmaciones del estudio es que “la autonomía de los centros en la gestión de recursos tiene un efecto positivo en el rendimiento del alumnado si se combina con los mecanismos de rendición de cuentas”. Ver gráficos 5.12 hasta 5.26.

<sup>208</sup> García, D. R. and G. S.-M. Rezusta. 2012. “Libertad, calidad y financiación de la educación.” *Instituto de Estudios de la Familia. Serie ELEDUCA 0/2012*. p.14.

indefendible la gestión pública de los centros de enseñanza. Reiteramos que no entramos en la provisión de los fondos, sino en su gestión. España debe gastar menos y mejor y un modelo mucho más eficiente que el actual es el de la enseñanza concertada. Además, esta educación garantiza la libertad de enseñanza y que el estado siga siendo el garante de la provisión de la educación del país.



## 5. Variables comparables

El sistema educativo español viene obteniendo unos resultados poco satisfactorios en los informes internacionales sobre educación (PISA). Muchas veces se intentan aportar soluciones que son propias de países que han obtenido mejores resultados en el informe PISA, pero no terminan de cuajar en España, bien por falta de correcta implantación o por insuficiencia de las medidas. En este capítulo queremos ver qué disposiciones toman algunos de los países con mejores resultados (o que más rápido están mejorando) en los informes internacionales y ver en qué medida son aplicables en España. Es evidente que no todas las medidas se pueden implantar en cada país, pues existe un entorno cultural que hace que no todas las soluciones educativas que funcionan en un lugar vayan a resultar adecuadas en otros. ¿Qué podemos aplicar en nuestro país?

### 5.1 Los motivos de elección de la escuela

Uno de los puntos que consideramos en el análisis del sistema educativo son los factores que llevan a tomar ciertas decisiones. En el capítulo tres pudimos ver alguno de los factores de los alumnos de cara a ciertos comportamientos en el aula. Ahora, basándonos en los datos de los informes internacionales, queremos ver los elementos de juicio de las familias a la hora de elegir el colegio. ¿Qué factores son relevantes a la hora de escoger una escuela? Este asunto es de importancia vital, pues el modelo que cumpla los criterios de elección por parte del consumidor de educación será el que más alumnos deba tener (si el estado no obliga a nadie a escolarizarse en determinadas escuelas, ya sea por la vía impositiva o por descarte). En relación a la elección de la escuela hemos citado, para el caso español, la encuesta del CIS en la que se pregunta sobre la percepción de la escuela privada y la pública.

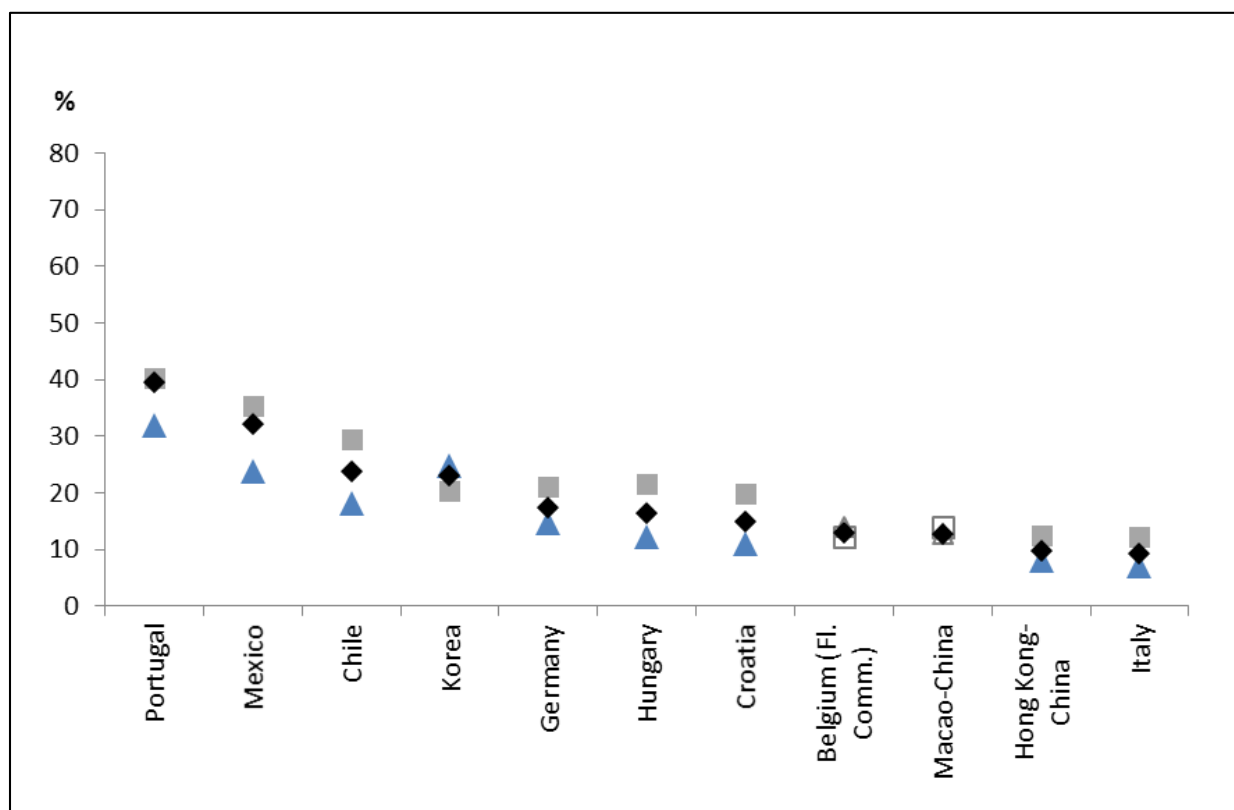
Tabla 5.1. Percepción de la escuela pública y privada.<sup>209</sup>

	PÚBLICA	PRIVADA
ES EFICAZ	28	31,6
RECONOCE EL MÉRITO A QUIEN LO MERECE	32,6	24,9
TRANSMITE MÁS CONOCIMIENTO	25	35
ES EXIGENTE CON LOS/AS ESTUDIANTES	22,2	49,8
MEJORA LAS POSIBILIDADES DE CONSEGUIR UN EMPLEO	15,8	41,1
FORMA O EDUCA INTEGRALMENTE A LOS/AS ALUMNOS/AS	25,9	31,3

Los datos de PISA muestran que, por ejemplo, la distancia de la escuela a la casa no es un motivo esencial en la decisión de llevar a los alumnos a una escuela determinada. Pero en España, existe una regulación que establece la cercanía a una escuela como *quasi* obligación de ir a ella. Vamos a ver algunos gráficos de PISA para ilustrar lo que queremos decir.

- ◆ All parents
- △ ▲ Parents at the top quarter of ESCS
- ■ Parents at the bottom quarter of ESCS

<sup>209</sup> CIS. Marzo 2012. Barómetro de marzo: 29: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gráfico 5.1. La escuela está cerca de casa.<sup>210</sup>

La distancia de la casa a la escuela ciertamente es un factor tenido en cuenta a la hora de elegir un colegio, pero no es una variable que nos permita distinguir demasiado entre una renta elevada y otras menores. No obstante, sí es un indicador de la importancia relativa de esta variable.

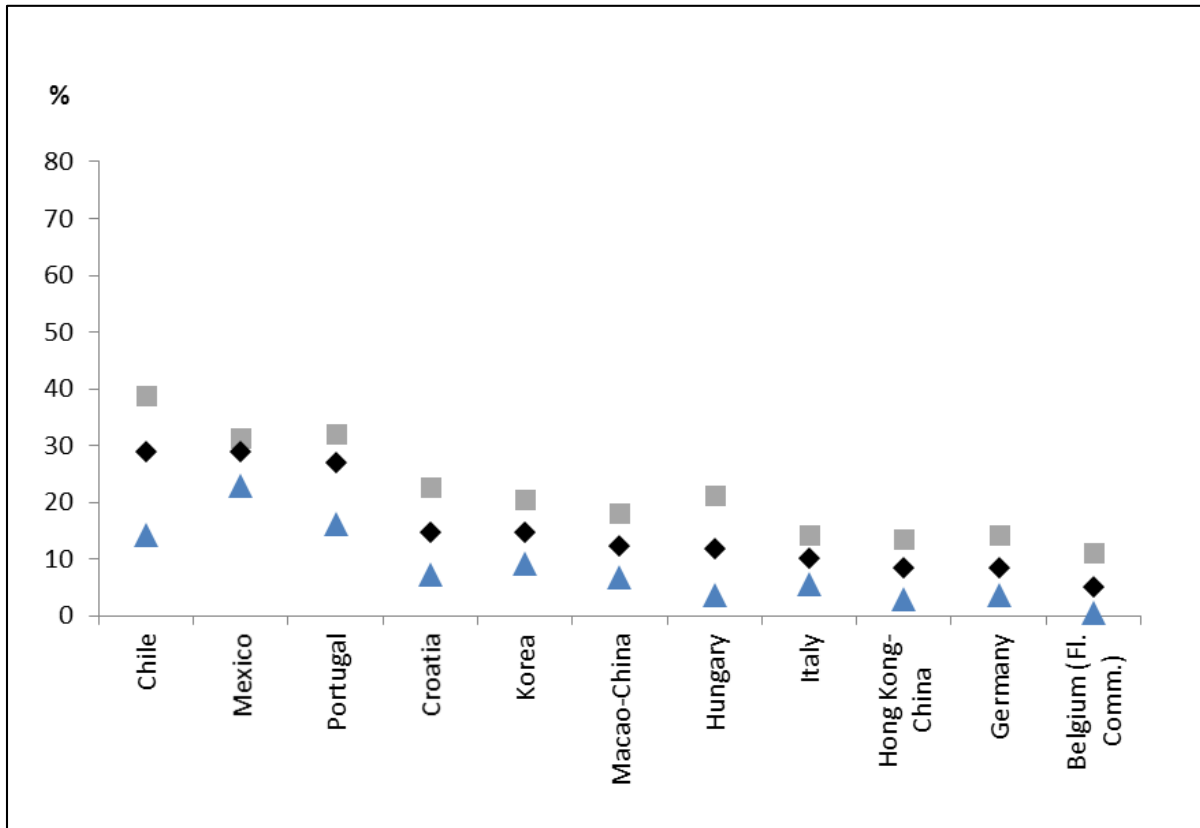
Otra de las variables a considerar y que puede tener mucho peso a la hora de elegir una escuela son los gastos, evidentemente. Los datos demuestran que aquellos países con una mayor renta per cápita están menos preocupados por esta variable. Un país con una riqueza superior dispondrá de más medios para la educación de los jóvenes. Es un modo de replantear totalmente el debate sobre el sistema educativo: el sistema de enseñanza no es cuestión de intervención o no para que resulte gratuito; el objetivo es que cada uno escoja la escuela que mejor se adapte, porque todos pueden pagarlo. Así, el debate se plantea

<sup>210</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

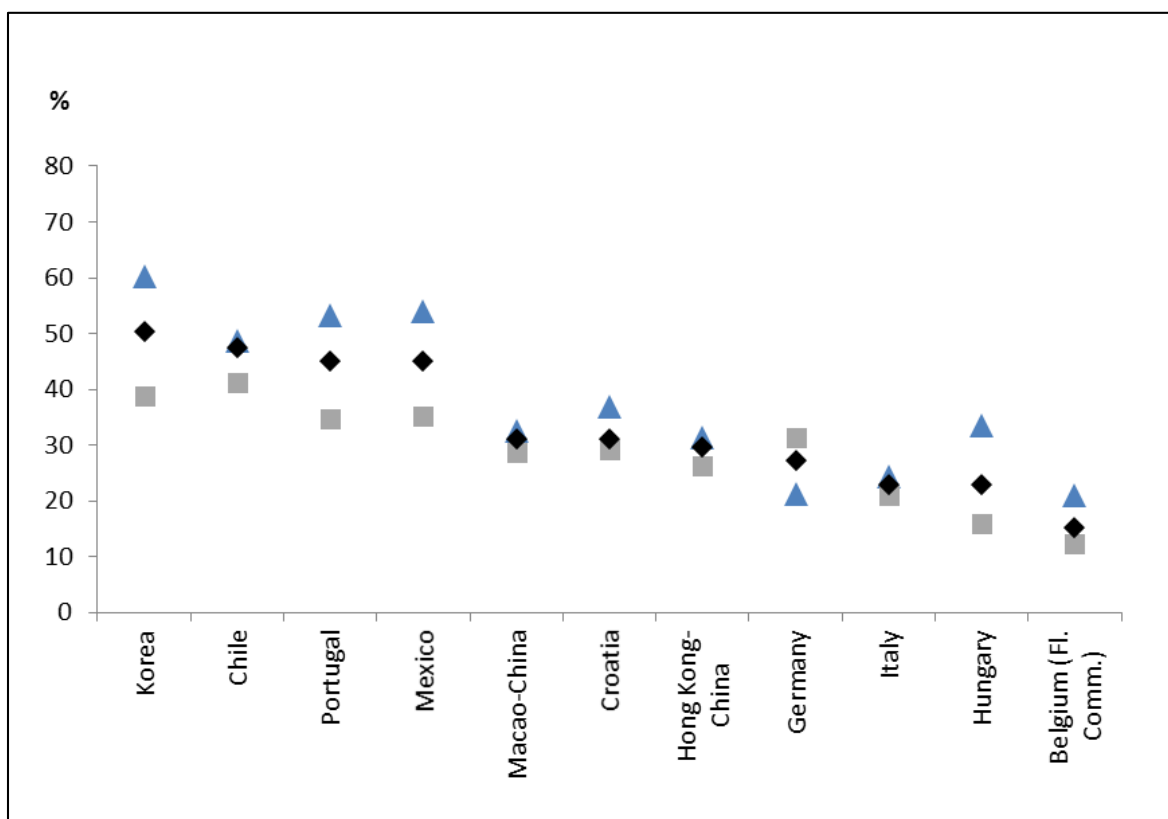
sobre el crecimiento económico sostenido de un país y no tanto sobre el sistema de educación idóneo. Lo que habíamos hablado del necesario aumento de la productividad para elevar los sueldos ocurre del mismo modo con la gratuidad de la enseñanza. El objetivo es anterior: desarrollar un crecimiento económico sostenido.

Además de que los países con renta per cápita más elevada tienen una preocupación menor por el precio de la escuela, se confirma también que es una variable más decisiva en los cuartiles inferiores de renta. Como puede resultar obvio, las familias con menores ingresos tienen una preocupación mayor por el coste de los libros, la matrícula, etc. La renta disponible que pueden dedicar a la educación, a igualdad de circunstancias, es menor a la de las rentas más elevadas.

El coste de la educación en la escuela no es, sin embargo, una variable con una significación muy elevada. Y, siendo natural que en las rentas más bajas tenga un peso mayor, la diferencia entre los cuartiles de renta es poca. La importancia de esta variable radica en que es un factor necesario. Así como otras variables pueden no ser definitivas, sino complementarias, el coste de la escuela es causa absoluta para la elección de un tipo de escuela concreta: la “gratuita”.

Gráfico 5.2. Los costes son bajos (libros, matrícula...)<sup>211</sup>

<sup>211</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

Gráfico 5.3. Los estudiantes de la escuela son de alto nivel.<sup>212</sup>

Una variable bastante más significativa que el coste de la escuela es el resultado que se obtiene con el sistema empleado en la escuela. Si bien, es cierto que esta es una variable que podemos considerar no necesaria. Aun así, el peso que tiene a la hora de elegir escuela es grande.

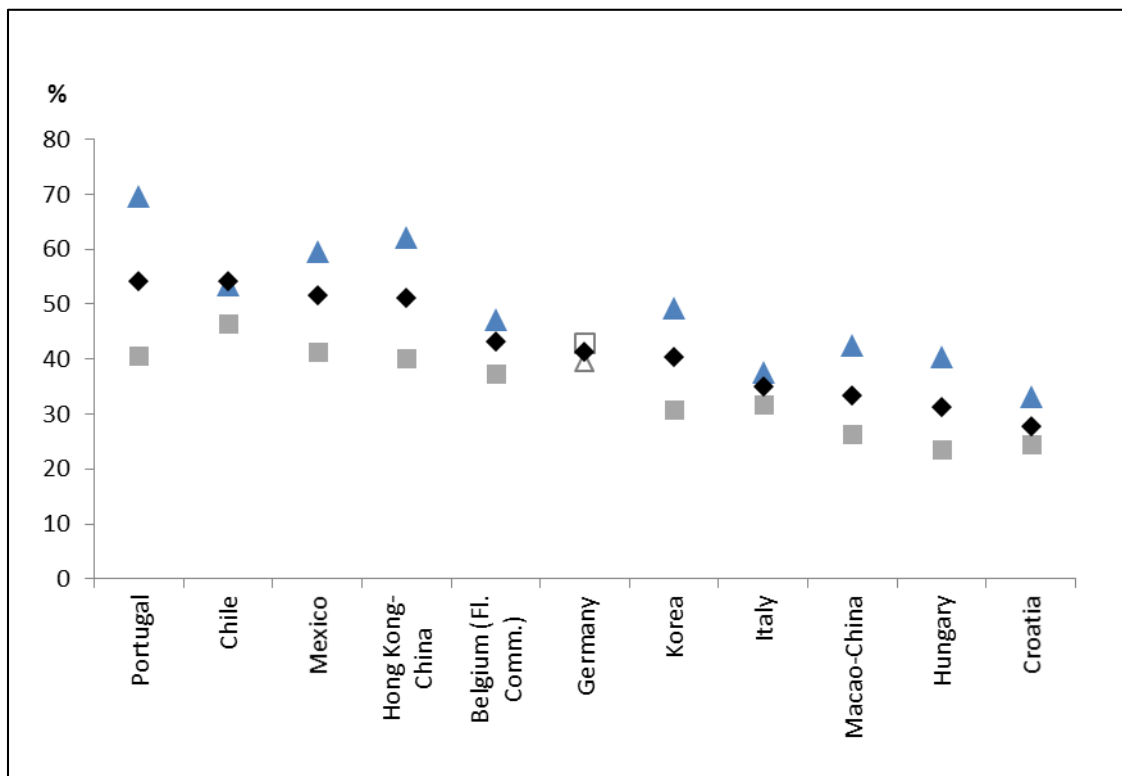
Esta información de la importancia relativa superior de la preparación de los alumnos sobre el coste de la escuela lo podemos cotejar con la impresión de los españoles sobre qué tipo de escuela prepara mejor: la pública o la privada. Como hemos señalado en el barómetro del CIS, la diferencia entre la exigencia de los alumnos o sus posibilidades de encontrar un empleo entre la escuela pública y privada es de 25 puntos porcentuales a favor de la privada. Esto quiere decir que el coste, a pesar de ser variable necesaria, es menos

<sup>212</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

importante que el éxito de la escuela en términos de cualificación de sus alumnos. Y las escuelas que mejor satisfacen esta necesidad son privadas, según los datos.

Siendo un factor relevante el que acabamos de ver, existen otros que se distinguen más en el informe de PISA, como es la reputación de la escuela. Aquí no sólo hablamos del éxito de los alumnos que estudian en dicha escuela, sino de muchas más cosas. La buena reputación viene determinada por los resultados, desde luego, pero engloba profesorado, calidad, relaciones...

**Gráfico 5.4. La escuela tiene buena reputación.<sup>213</sup>**



Esta variable es fundamental a la hora de la selección de la escuela por parte de las familias. Una buena reputación es lo que defendemos nosotros también, al ser el factor más relevante para la población. Es llamativo el hecho de que los cuartiles inferiores son menos

<sup>213</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

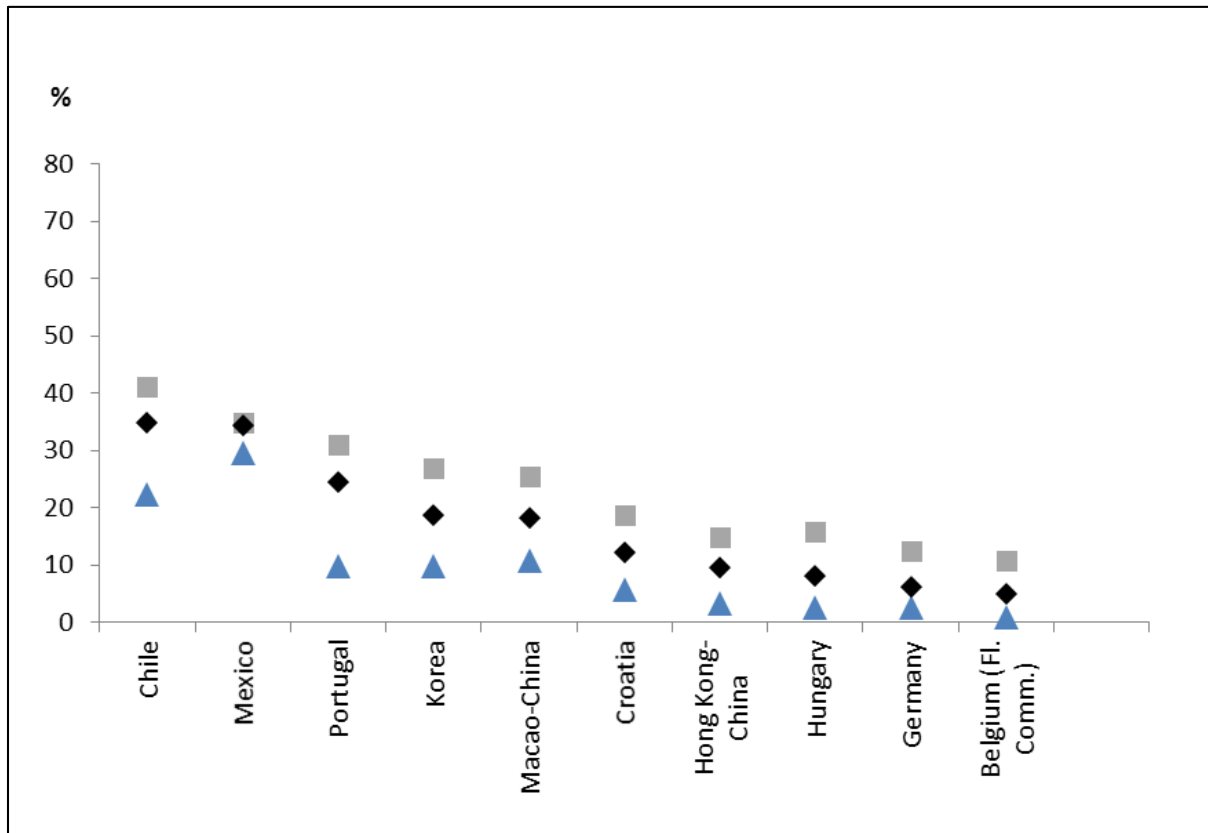
propensos a esta variable. No obstante, aún para estos tramos de renta menor, la variable de la reputación es mucho más importante que la del coste de la escuela. Si es más importante la reputación de la escuela que su coste es lógico pensar que deben ser las familias las que elijan la escuela en función de las preferencias que ellas tengan y no sea una imposición del estado en función de su gratuidad.

La reputación de las escuelas fomenta una alta competencia entre ellas (si las administraciones no intervienen en la educación) por llevarse alumnos: oferta y demanda. Las escuelas tienen que adaptarse del mejor modo a las decisiones de la sociedad y aquella escuela que no se adapte a los gustos de la demanda, no sobrevivirá. Tendremos, por tanto, escuelas que “gusten”, que tengan una buena reputación, o de otro modo, no podrán pervivir.

Con estos datos de PISA no podemos argüir que es más importante el coste o la distancia a la escuela, porque no lo son. Influirán estos factores, pero el más decisivo es la reputación. De este modo, ¿por qué tienen los poderes públicos que decidir dónde se escolariza cada alumno? Con los fundamentos empíricos de este informe internacional podemos decir que las administraciones eliminan la principal variable de elección de las familias a la hora de escoger una escuela.



**Gráfico 5.5. La escuela tiene ayuda financiera para las familias, como por ejemplo un préstamo de la escuela, beca o subvención.<sup>214</sup>**



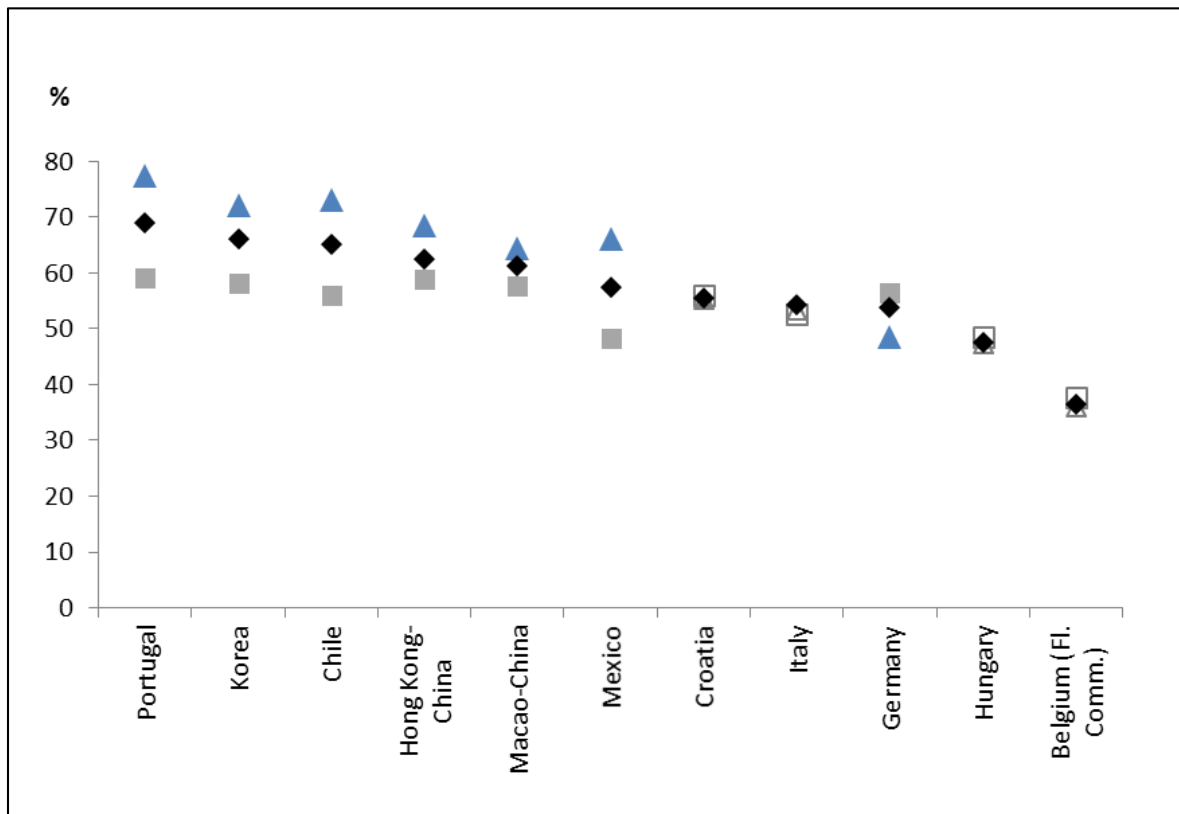
Otra de las variables que consideramos relevante es la facilidad de financiación. Esta variable es más importante en países con menor renta, pero no de modo exclusivo. Es un factor que va asociado también a la cultura del país. Lo que sí resulta claro es que los cuartiles inferiores de renta estarán más afectados por esta variable que los superiores. Los créditos a la enseñanza son un modo de promoción de las escuelas para la atracción de buenos estudiantes, ya sean de rentas bajas o no. Esta variable es el primer factor del círculo de la prosperidad de una escuela. Atraer a buenos estudiantes genera éxito (variable que ya hemos visto) y cuando existen buenos resultados es más accesible una buena reputación. Es decir, un consolidado sistema de préstamos en los colegios o de las instituciones a través de las escuelas genera una mejor calidad de la enseñanza. Por

<sup>214</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

desgracia, en España no está muy asentada esta cultura del estudio a través de los créditos y nuestro sistema se basa más en la beca o en la gratuidad. Siendo la beca un modo de financiar la educación defendible como cualquier otro, a la vista están los datos de que los resultados son peores en términos impositivos y de calidad de la enseñanza.

Además de la variable sobre la reputación de la escuela nos encontramos con otra que tiene una importancia vital: el ambiente. La reputación recoge parte de esta variable, pero el informe PISA nos da los resultados desagregados, de tal modo que podemos ver exclusivamente la importancia del ambiente escolar.

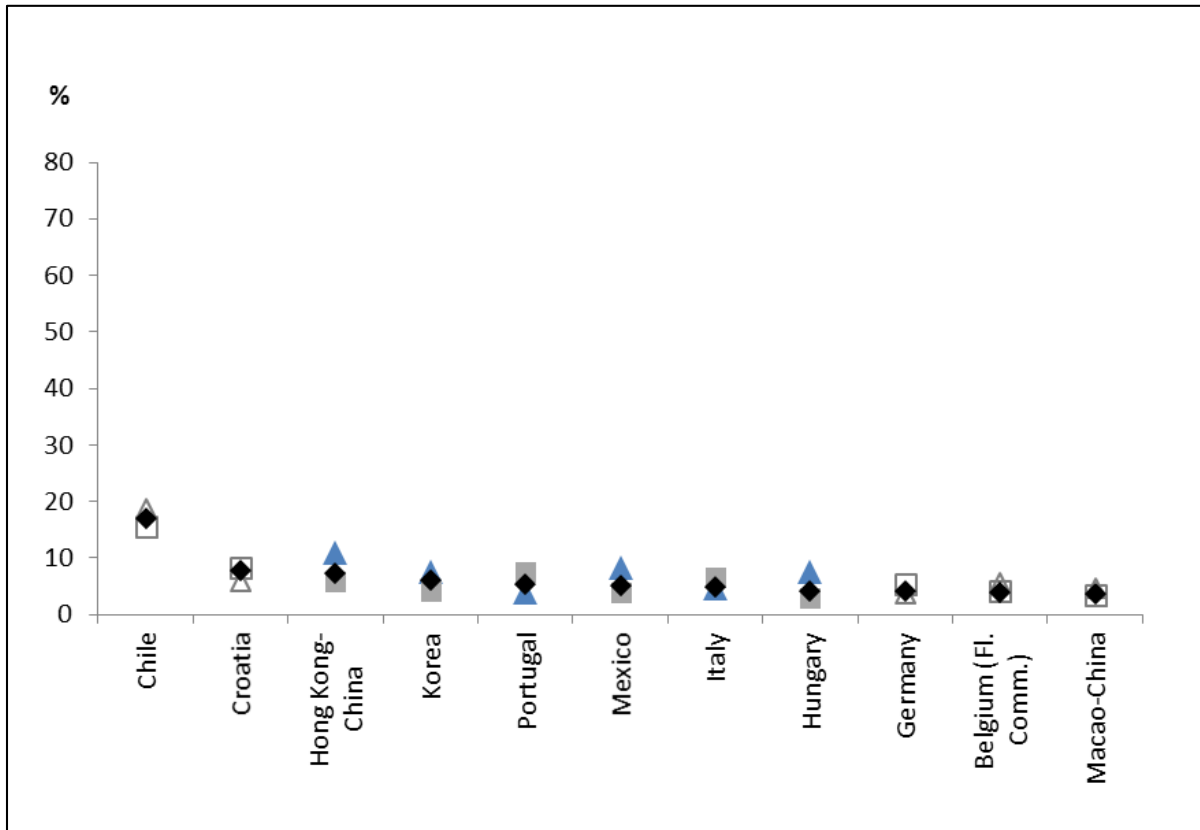
**Gráfico 5.6. El ambiente escolar es seguro.<sup>215</sup>**



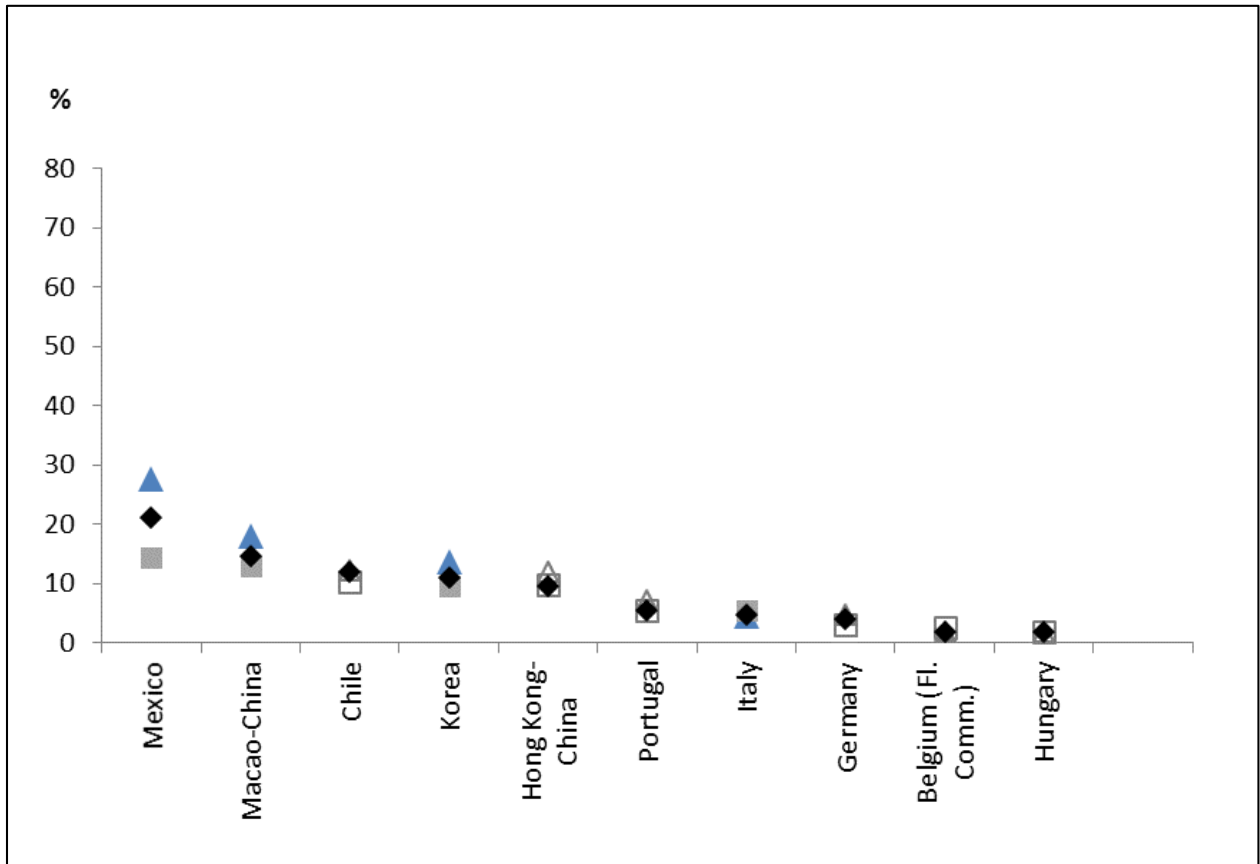
<sup>215</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

Una calidad de enseñanza es esencial, pero las familias prefieren ante todo un ambiente agradable, seguro, confortable. Es en un ambiente así donde se puede empezar a construir. Al igual que vimos que las circunstancias del fracaso escolar en España eran más cualitativas que cuantitativas (ambiente en la familia), para los informes internacionales nos encontramos con algo similar. El ambiente escolar es lo que más valoran las familias. Si esta variable tiene tanta preponderancia, ¿no se plantean cuestiones sobre la formación del profesorado? Por ejemplo, quizá resulte más prioritario una empatía social del profesor que ciertos conocimientos.

Este ambiente no tiene que ver en ningún caso con determinados modos de ver la realidad. No se circunscribe a ambientes cerrados, a ideas preconcebidas sobre la concepción de nada. No influyen aquí religión, pensamientos filosóficos ni otras doctrinas; ni siquiera el modelo de enseñanza (como vemos en los dos siguientes gráficos). Este hecho da pie a cuestionar ciertos elementos de la exclusión educativa, aunque tampoco podemos dejar de mencionar que las preferencias en el ambiente se concentran en las rentas más elevadas.

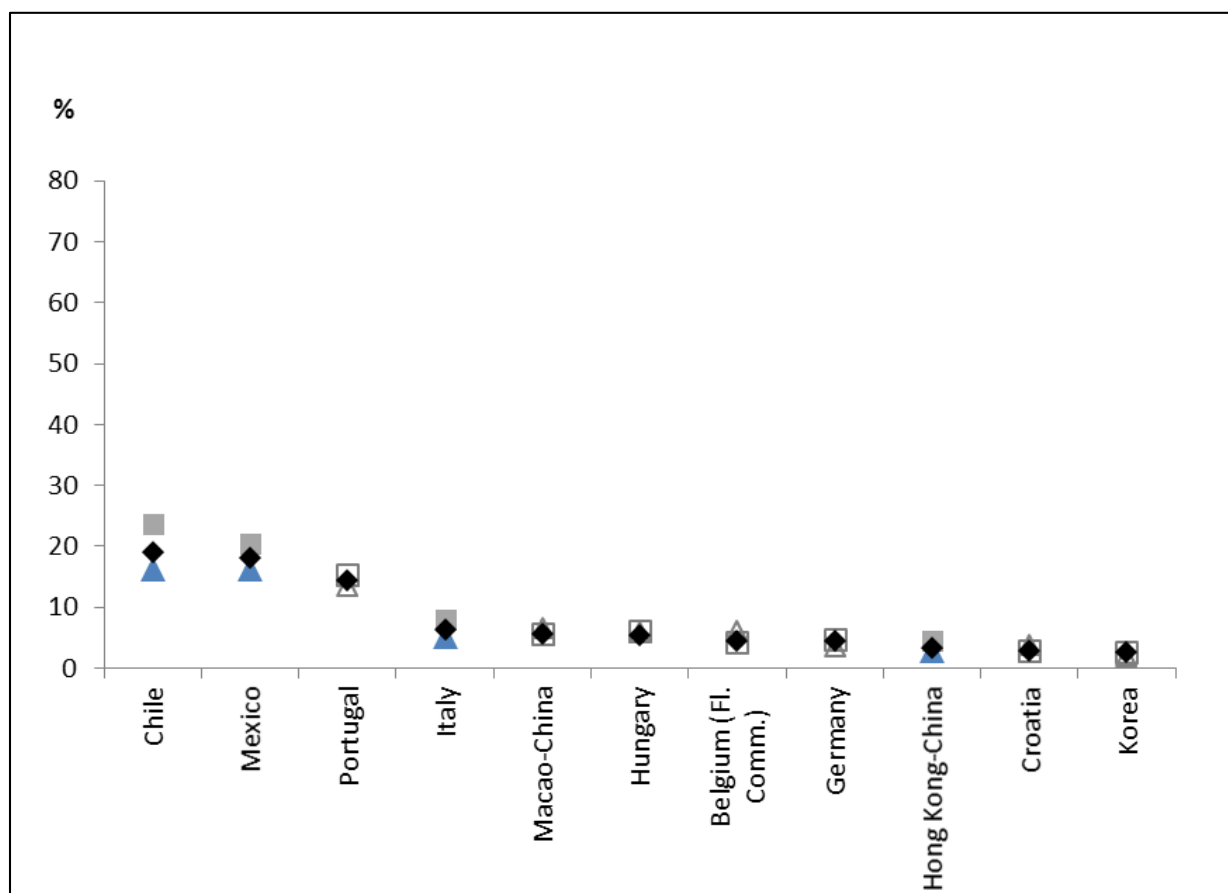
Gráfico 5.7. Adherencia de la escuela a una religión o filosofía.<sup>216</sup>

<sup>216</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

Gráfico 5.8. La escuela tiene un enfoque pedagógico determinado.<sup>217</sup>

Otro factor tenido en cuenta en España es la cercanía a la escuela, que ya hemos mencionado. Para remarcar con los datos que las políticas educativas son erróneas por falta de información, vamos a ver lo que dice PISA al respecto en el siguiente gráfico (ver también el gráfico 5.1).

<sup>217</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

Gráfico 5.9. Otros miembros de la familia acuden a la misma escuela.<sup>218</sup>

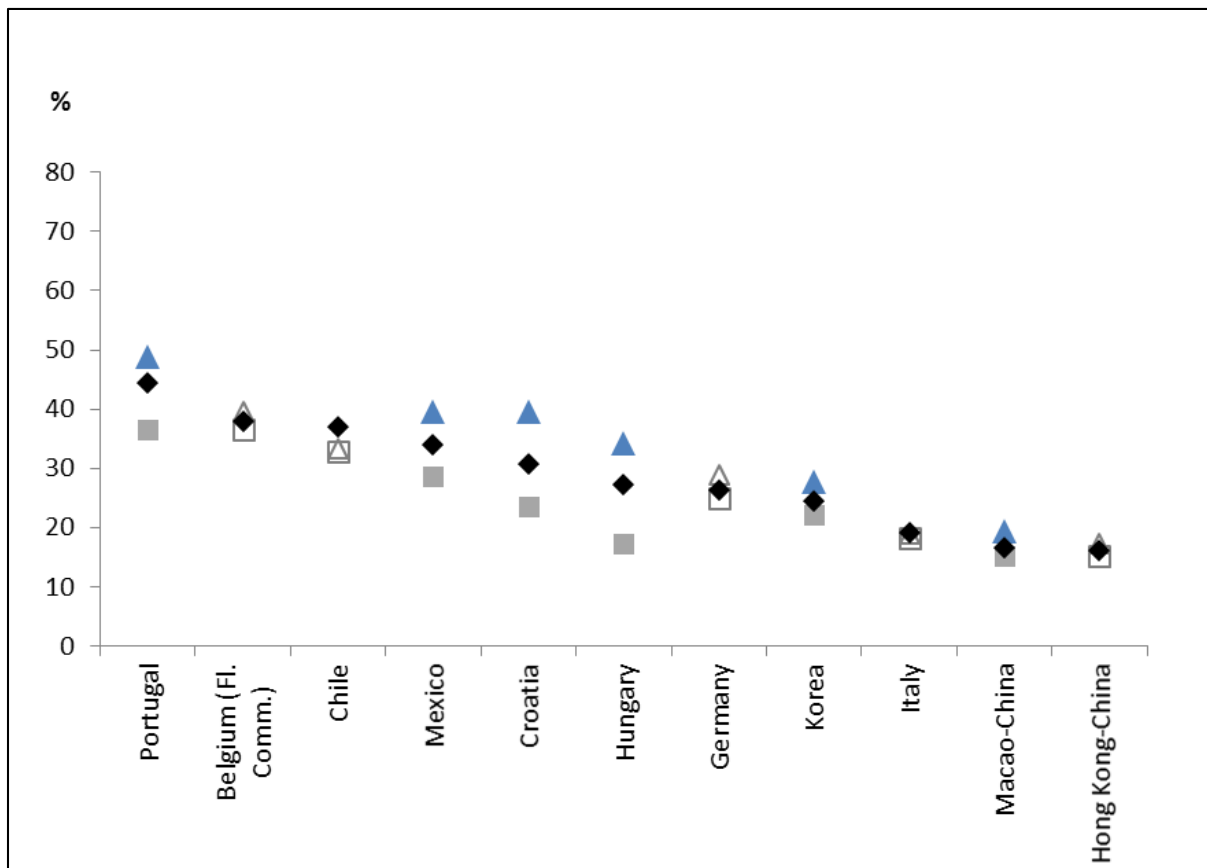
Aquí no hay distinción significativa entre las rentas altas y las bajas. Simplemente las políticas “proteccionistas” de las administraciones no son adecuadas. Es cierto que la intención de proteger es loable, pero la falta de información de los organismos públicos y la alta burocratización del sistema, hacen que los cambios sean lentos y retardados en referencia a cuándo la información se ha podido descubrir.

Otro factor interesante para el tema que tratamos y que tiene una relevancia no despreciable es la diferenciación de la escuela con determinadas asignaturas. Los planes de estudio suelen ser poco flexibles, pero siempre se pueden hacer ciertas modificaciones (en España casi ninguna). Estas diferenciaciones son valoradas de modo positivo por las familias.

<sup>218</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

Tanto, que es una variable de más peso que el tener otros miembros de la familia en la misma escuela o que la distancia desde la residencia. Además podemos observar que las diferencias entre los cuartiles de renta son despreciables en muchos casos. Un sistema libre -sin la administración regulando esta variable- sería mucho más diferenciador, pues cada escuela podría, no sólo tener el distintivo de alguna asignatura, sino la especificidad de un plan de estudios alternativo. Pero este hecho lo veremos más adelante y explicaremos algunas de las ventajas de que cada escuela elabore su plan de estudios. Desde luego podemos afirmar que es una herramienta clave en la autonomía de las escuelas y que la autonomía es la que mejor puede llevar un cambio de las instituciones educativas hacia un modelo mejor.

**Gráfico 5.10. La escuela ofrece cursos particulares.<sup>219</sup>**

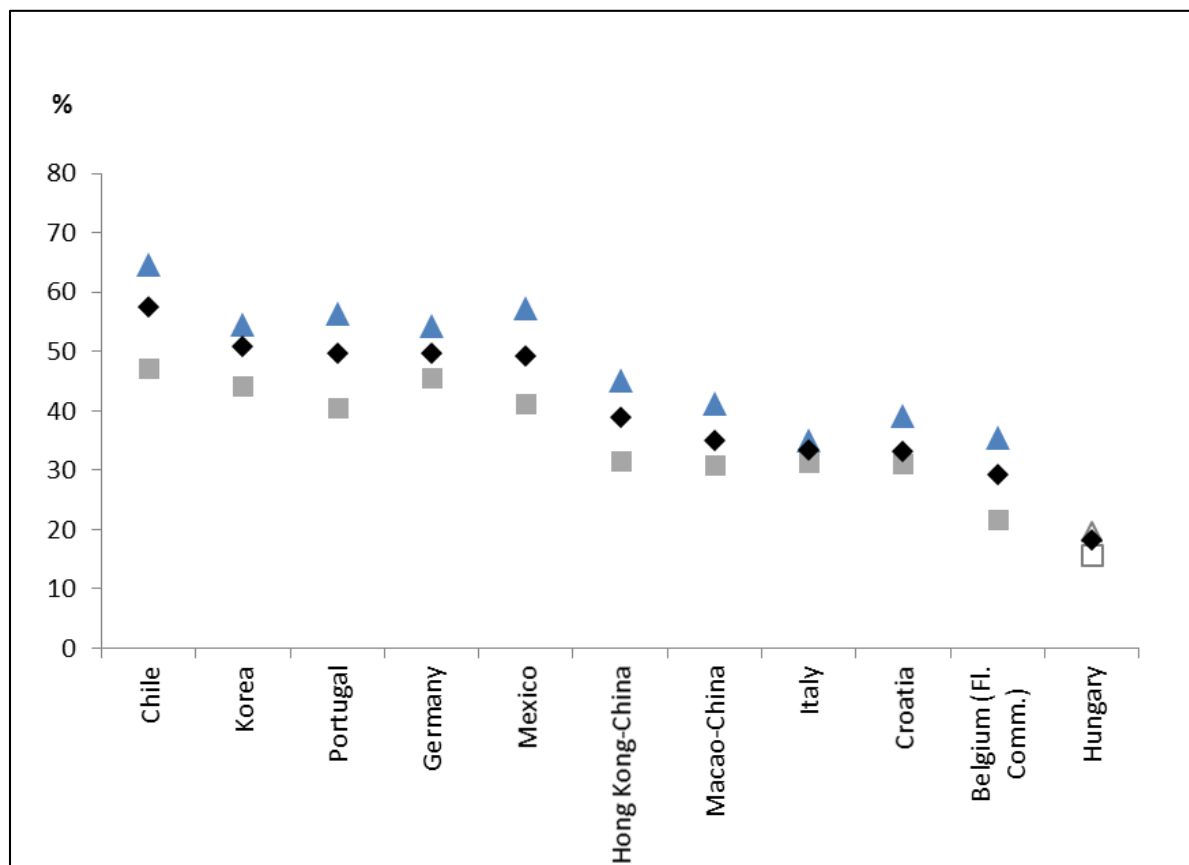


<sup>219</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

Para terminar con este apartado queremos mencionar otra variable relacionada con el ambiente escolar que confirma con contundencia lo expuesto hasta ahora sobre la seguridad y otras variables cualitativas relacionadas con las condiciones de ambiente. PISA también nos muestra otra variable similar: el clima o la atmósfera en la que se han de desenvolver los alumnos.

Con todos estos datos surge de modo espontáneo una alternativa al sistema educativo imperante. El modelo que nace por sí mismo simplemente trata de que sean las familias las que escojan las escuelas que mejor se adapten a sus necesidades. Para ello no debe estar controlado el currículo y deben prevalecer las variables vistas que más valoran las familias. Además, muchas escuelas tendrían su sistema de préstamos. Este sistema sería menos caro en términos impositivos, más libre y, sólo existirían aquellas escuelas que elijan los ciudadanos y no las administraciones. Pero más adelante vamos a concretar un poco más este modelo, que no surge de una utopía imaginativa sino de los datos que hemos ido aportando a lo largo de este trabajo.



Gráfico 5.11. La escuela tiene una atmósfera y agradable.<sup>220</sup>

## 5.2 La autonomía de los centros

Una de las características de la mayoría de países con altos niveles en PISA es la autonomía. No obstante, los informes de PISA<sup>221</sup> matizan que la autonomía no basta por sí misma para poder asegurar un incremento de los rendimientos de los estudiantes. Esta autonomía debe llevar consigo una rendición de cuentas. En este estudio de PISA podemos leer que: “Los datos de PISA sugieren que, cuando se combinan de manera inteligente autonomía y rendición de cuentas, los resultados de los estudiantes suelen ser mejores (...) En resumen:

<sup>220</sup> PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices - © OECD 2013

<sup>221</sup> Cfr. OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español. Informe 9 sobre Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?

la autonomía y la rendición de cuentas van juntas; una mayor autonomía en las decisiones relativas al currículo, a las evaluaciones y a la asignación de los recursos tiende a estar asociada a un mejor rendimiento del estudiante, particularmente cuando los centros educativos operan dentro una cultura de la rendición de cuentas".<sup>222</sup> Por tanto, el fomento de la autonomía sería una de las variables que España podría modificar para incrementar el rendimiento escolar. Países como Luxemburgo o Macao-China son dos de los que mejores resultados obtienen en los informes PISA y de los que más crecen en calidad de educación. Ambos son ejemplo de autonomía. En estos países más del 90% de los alumnos asiste a un centro que puede realizar los presupuestos y tiene competencias para contratar y despedir profesores. En cambio, en países como Rumanía, Turquía o Túnez, más del 80% de los estudiantes acuden a centros que no tienen autoridad para los elementos mencionados. Además de Macao o los Países Bajos, Reino Unido es otro de los países que da mayor autonomía a los centros, no sólo en lo que a recursos se refiere, sino en la elección de los currículos y en la evaluación. Por el contrario tenemos a los países citados de Turquía, Rumanía, etc., además de otros como Jordania o Grecia, en los que se concede poca autonomía al currículo o a la evaluación. Otros países no tienen tanta autonomía como Macao o los Países Bajos, pero más del 80% de alumnado acude a centros en los que se determina libremente la selección de asignaturas, currículo o libros de texto, aunque no tienen tanta autonomía en cuanto a los recursos económicos. Ejemplos de estos países son Japón, Corea u Hong Kong. Shanghái opera al contrario, estableciendo libertad en lo que a recursos se refiere, pero no demasiada en la elección de materias.<sup>223</sup>

Podemos observar con estas pequeñas muestras de países, cómo aquellos que mayor autonomía dan a los centros escolares son muchos de los países que destacan por los buenos resultados en PISA. Finlandia es otro de los países que tiene autonomía en la elaboración del currículo: en comparación con España, el currículo que fija el Ministerio

---

<sup>222</sup> Ibid. p.1.

<sup>223</sup> Estos datos podemos encontrarlos en los informes de la OCDE sobre educación. OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español.

finlandés no deja de ser un folleto orientativo, sin la obsesión por el detalle del Ministerio y las consejerías españolas.<sup>224</sup>

Hay variables circundantes a la autonomía, como son la rendición de cuentas o el seguimiento de los resultados de los alumnos. En estas variables existen notables diferencias entre los países con mejores resultados. Es decir, algunos de estos países valoran mucho los resultados académicos a la hora de la rendición de cuentas; otros, en cambio, no. En este trabajo defendemos la rendición de cuentas,<sup>225</sup> pero vemos que no es un elemento definitivo, sino que es una ayuda: “La práctica de hacer públicos los resultados de las escuelas está vinculada con la obtención de mejores resultados en PISA. Esta política cuenta con una larga tradición en países como EEUU, Holanda o Reino Unido y en menor medida en sistemas educativos como los de Shanghái-China o Finlandia”.<sup>226</sup>

### 5.3 La autonomía en gráficos

Queremos introducir unos gráficos (5.12 hasta 5.26) de elaboración propia (datos de Eurostat y PISA) sobre la autonomía en relación con algunas variables que consideramos relevantes.

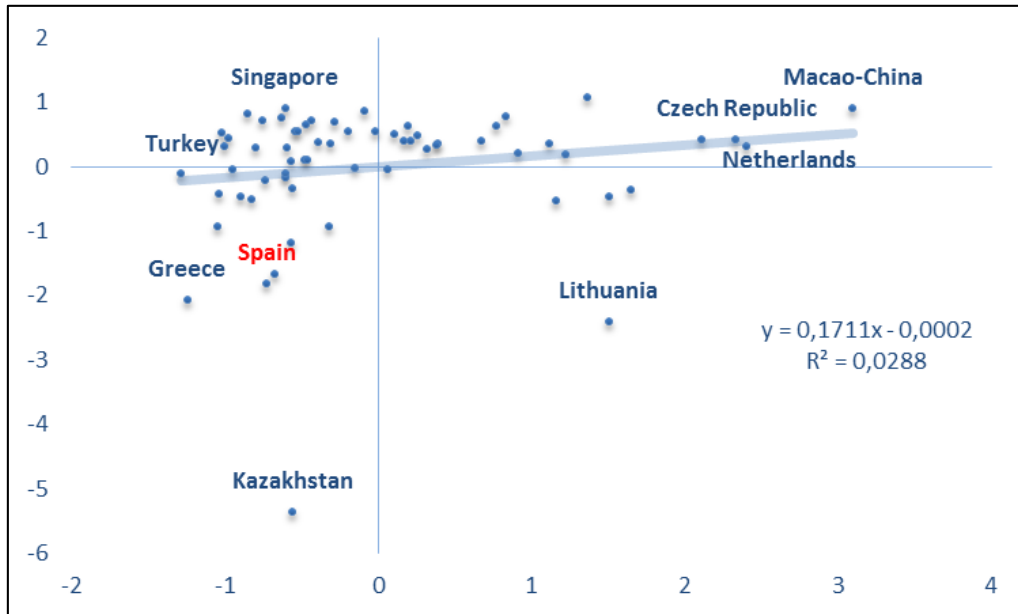
---

<sup>224</sup> Cfr. Melgarejo, J. 2013. *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Actual. p.116.

<sup>225</sup> No defendemos esta postura como mera aportación, sino basados en estudios previos como Eurydice. 2008. *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*: Ministerio de Educación. Y en los gráficos que hemos elaborado en este capítulo (5.12 y siguientes).

<sup>226</sup> OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com). p.3.

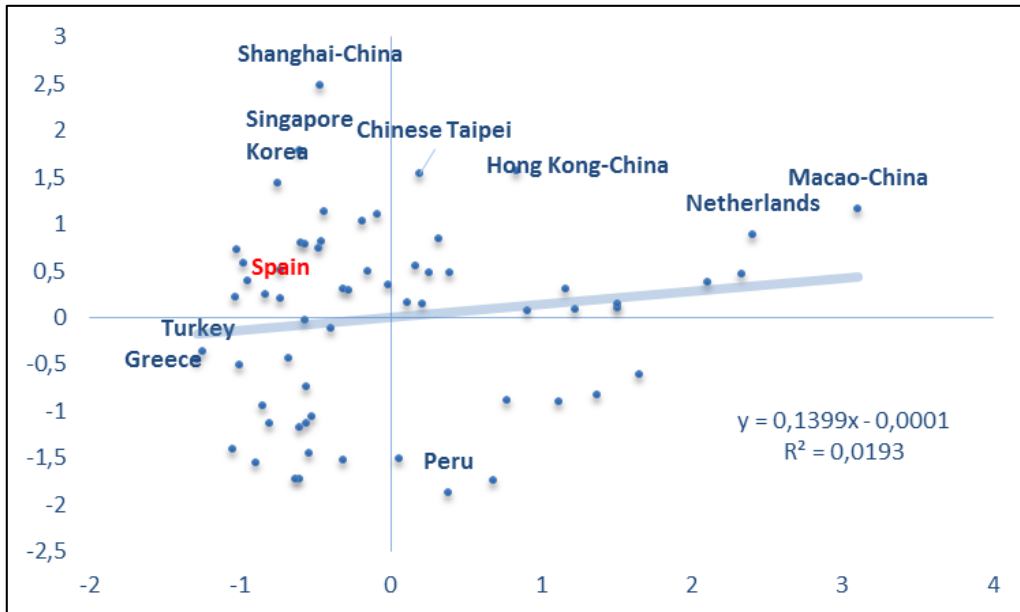
Gráfico 5.12. Autonomía sobre recursos y tasa de empleo.



La autonomía sobre recursos es una variable que afecta de modo directo a la eficiente gestión de las escuelas. El mero hecho de tener una gestión propia hace que el uso de los recursos sea más racional. La importancia de la autonomía en los recursos dentro de las escuelas radica en que un mejor uso de los recursos puede conllevar una mejora del rendimiento de los alumnos en su educación. En efecto, así lo dicen los datos de PISA a los que nos estamos refiriendo: mencionábamos países como Macao-China, Shanghái, Suecia o Países Bajos, en los que la autonomía sobre los recursos es más elevada que la media. En el extremo opuesto están naciones como Grecia, Turquía, Jordania, Rumanía o Túnez.

Hemos hecho referencia a que una primera variable para un círculo virtuoso puede ser buenos métodos de financiación de los alumnos de las escuelas. Así, una autonomía sobre recursos parece que activa la rueda del círculo virtuoso al que hacíamos mención, pues los resultados de los gráficos 5.13, 5.14 y 5.15 parecen indicar esto.

Gráfico 5.13. Autonomía sobre recursos y resultados en matemáticas.



Pero no es únicamente la autonomía en los recursos una variable que afecte a los resultados académicos. Con la variable del empleo también tiene una relación positiva. Quizá el hecho de ser mejores estudiantes hace que la formación obtenida derive con mayor facilidad en un puesto de trabajo. También es posible que la autonomía haga más directa la participación de las familias en la financiación (hecho que hemos repetido en diversas ocasiones). Esta participación más directa es una educación sobre la importancia del uso debido de los recursos escasos: una educación que se recibe por ósmosis al estar inmersos en un sistema de mayor responsabilidad sobre los recursos económicos.

El sistema de no responsabilidad sobre los recursos es el que se suele emplear en España y es también el utilizado en la política. El político es por tanto, esencialmente irresponsable, pues da cuenta de unos recursos sobre los que no tiene ni propiedad ni gestión directa. En la medida en que los recursos educativos estén delegados en los poderes públicos, mayor irresponsabilidad habrá en su gestión. No por mala intención de los gestores, sino por definición del concepto de irresponsabilidad. Es por tanto más adecuada la gestión directa

sobre los recursos, de manera que sea una tarea de escuelas y familias y no de los poderes públicos.

Gráfico 5.14. Autonomía sobre recursos y resultados en lectura.

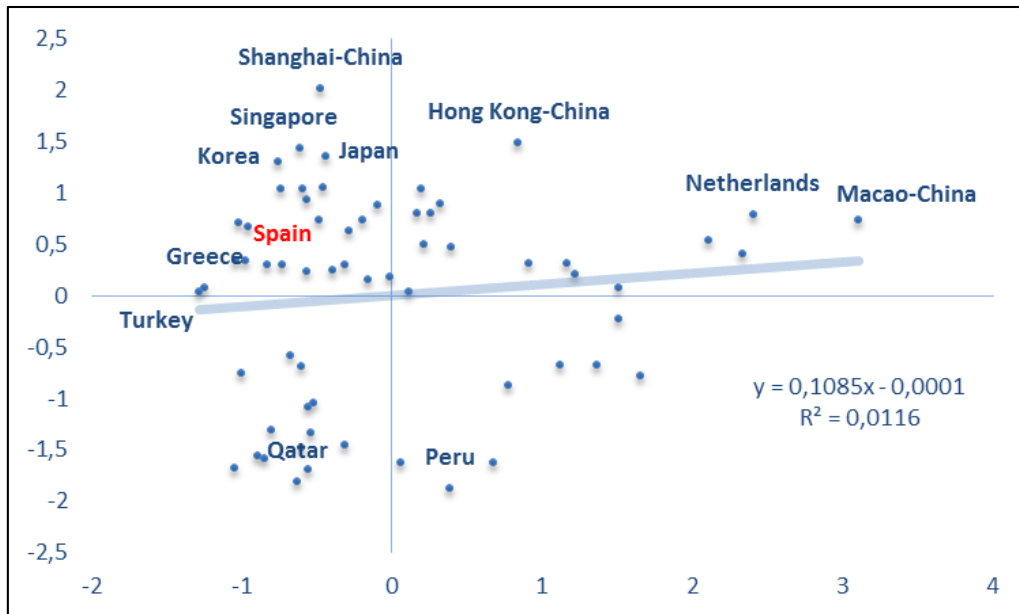
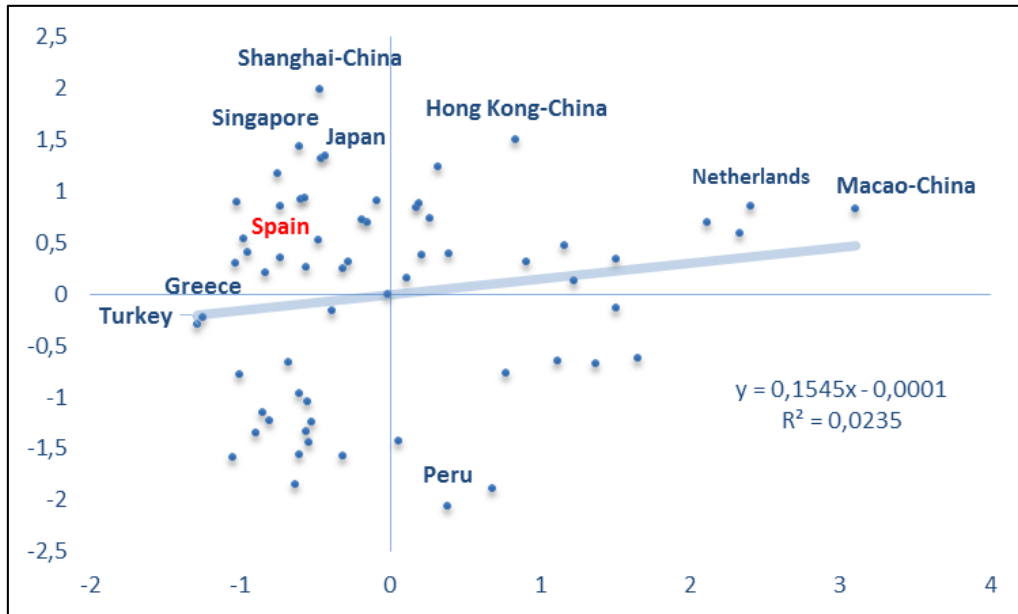
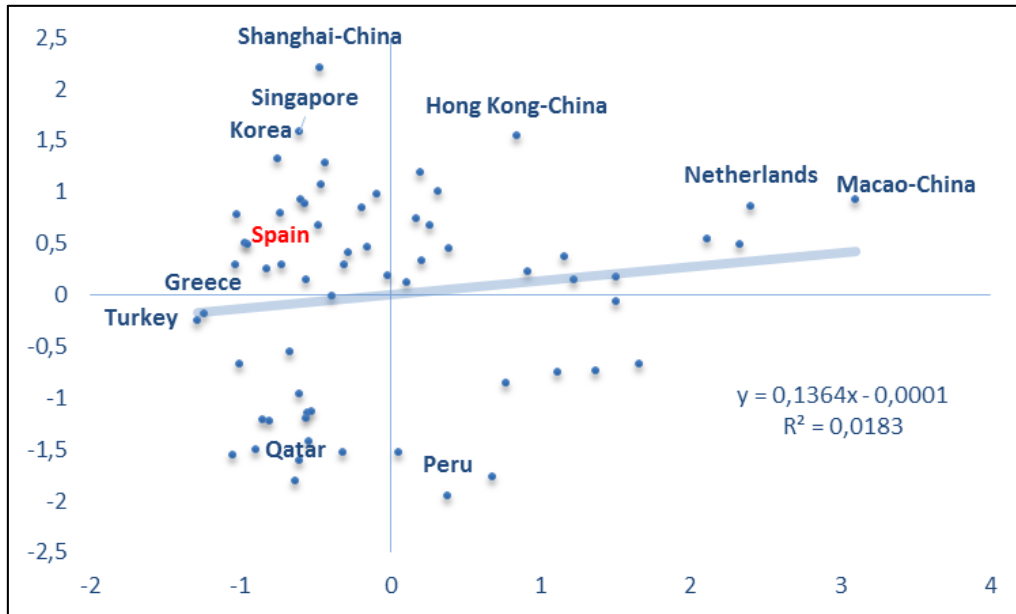


Gráfico 5.15. Autonomía sobre recursos y resultados en ciencias.



Los datos sobre la gestión de los recursos son bastante nítidos y los gráficos que hemos presentado son claros. Pero la autonomía sobre los recursos no es la única a la que nos hemos referido en el anterior apartado. Existe también una autonomía sobre otras características esenciales en el desempeño de la actividad de las escuelas. Quizá sean unas variables más enfocadas al ámbito pedagógico, pero sin adentrarnos en metodologías docentes y ciñéndonos a la variable de la autonomía, vamos a ver otros gráficos.

Gráfico 5.16. Autonomía sobre recursos y resultados en PISA.



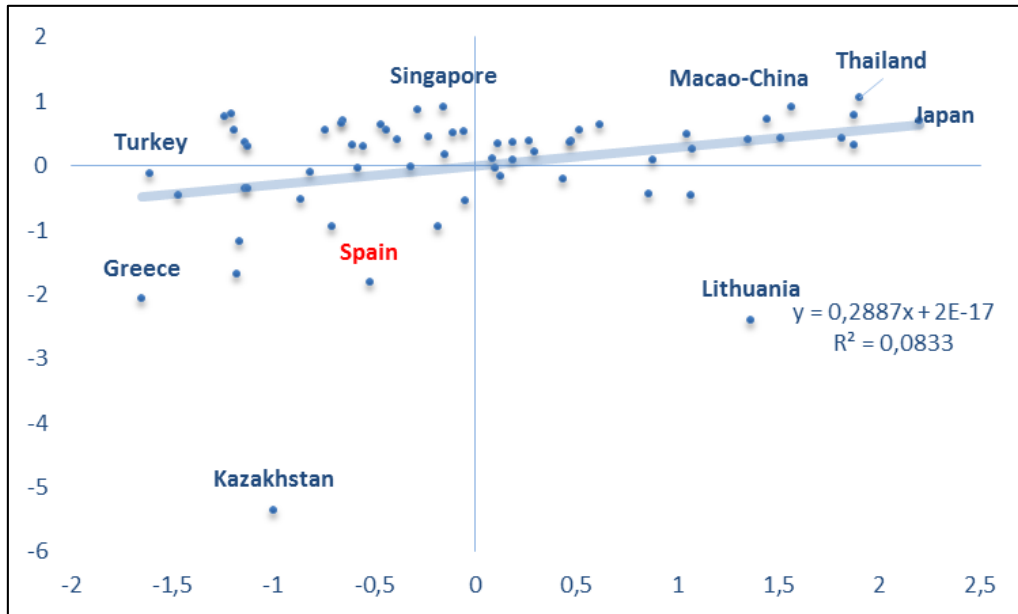
La variable a la que queremos referirnos y que PISA nos muestra es la autonomía sobre el currículum.

En primer lugar vamos a referirnos a la correlación entre esta autonomía y la tasa de empleo. Al igual que sucedía con la autonomía en los recursos, la autonomía en el currículum hace que la tasa de empleo sea mayor. En aquellos países en los que hay mayor autonomía sobre la educación en general (recursos y currículum) hay una tasa de empleo mayor.

En el caso de la autonomía sobre el currículum sucede que estas escuelas preparan más en concreto para alcanzar unos objetivos: trabajo. El paso vital después de la escuela es la vida laboral y las escuelas deberían disponerse para ello. Sucede que los sistemas de educación dirigidos “desde arriba” no han cambiado todavía el currículum por su rígida estructura y elevada burocracia. Las empresas demandan un tipo de perfil que no se crea en las escuelas y sólo aquellas con mayor autonomía son capaces de adaptar sus modos de hacer a lo que se demanda.



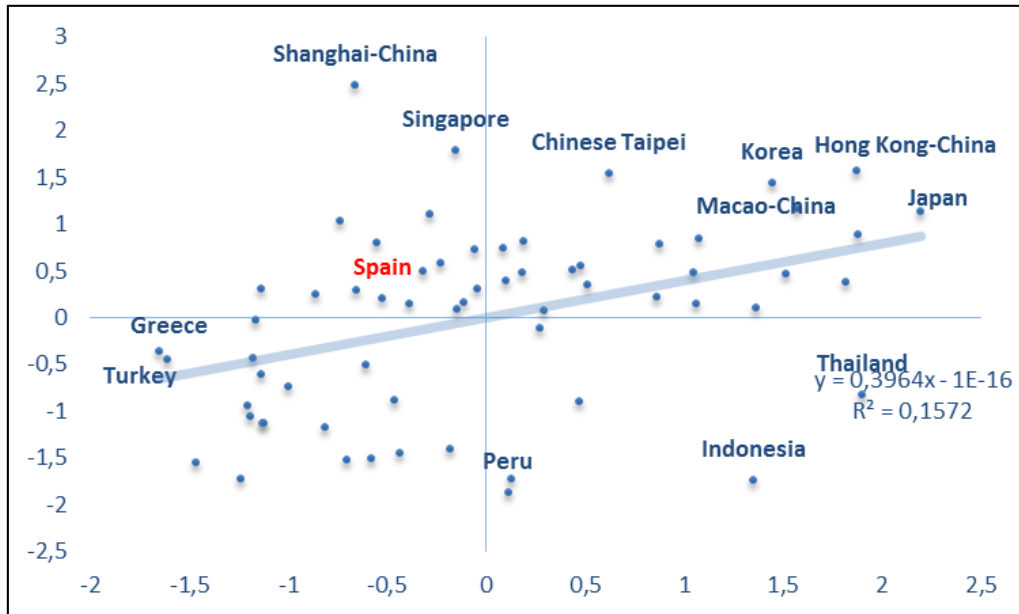
Gráfico 5.17. Autonomía sobre currículum y tasa de empleo.



La formación que se recibe en las escuelas de mayor autonomía es más específica. Hace unos años se demandaban unas características en los trabajadores que ya están obsoletas. Las escuelas rígidas (sin autonomía sobre el currículum) mantendrán sistemas anquilosados que no demanda ya el mercado laboral. Por el contrario, cuanto más concreta sea la formación, adaptándola de modo constante a las necesidades de fuerza laboral de un país, más opciones tendrán los escolares de poder acceder a un puesto de trabajo.

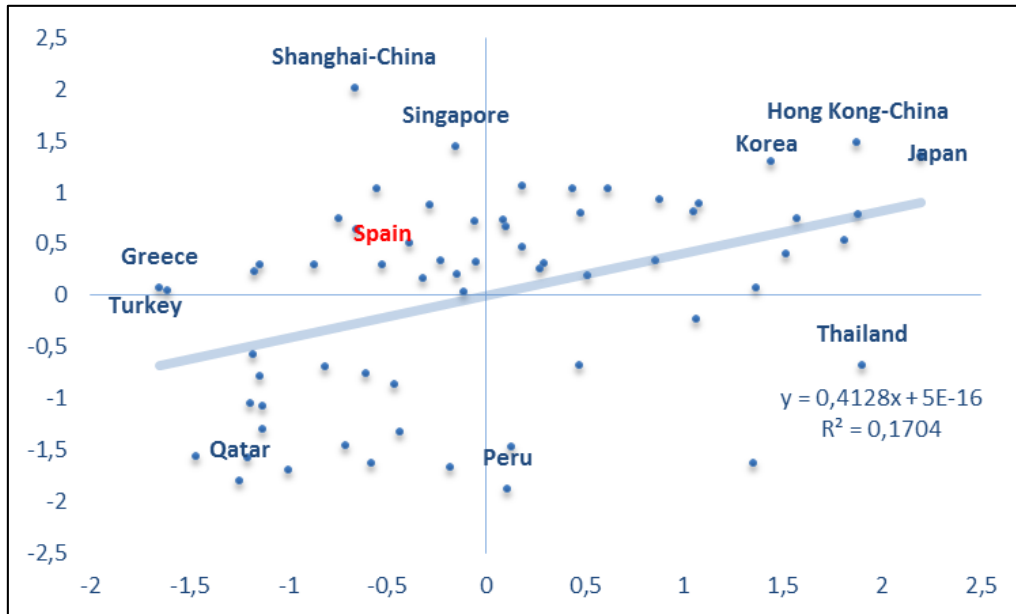
Países que dotan a sus escuelas de mayor autonomía sobre recursos son, por ejemplo, Japón, Corea o Hong Kong. Si se analizan los datos de estos países enfrentados a los que menos autonomía dan a sus escuelas, pueden verse los beneficios de la misma.

Gráfico 5.18. Autonomía sobre currículum y resultados en matemáticas.



Ejemplos de países que dotan de escasa autonomía en los currículos son Grecia, Turquía, Jordania, Túnez o Serbia. España no se encuentra entre los países que mayor autonomía concede a las escuelas (gráficos 5.28 y 5.29). Es, de hecho, de los que menos libertad deja a los centros escolares y más control ejerce “desde arriba”.

Gráfico 5.19. Autonomía sobre currículum y resultados en lectura.

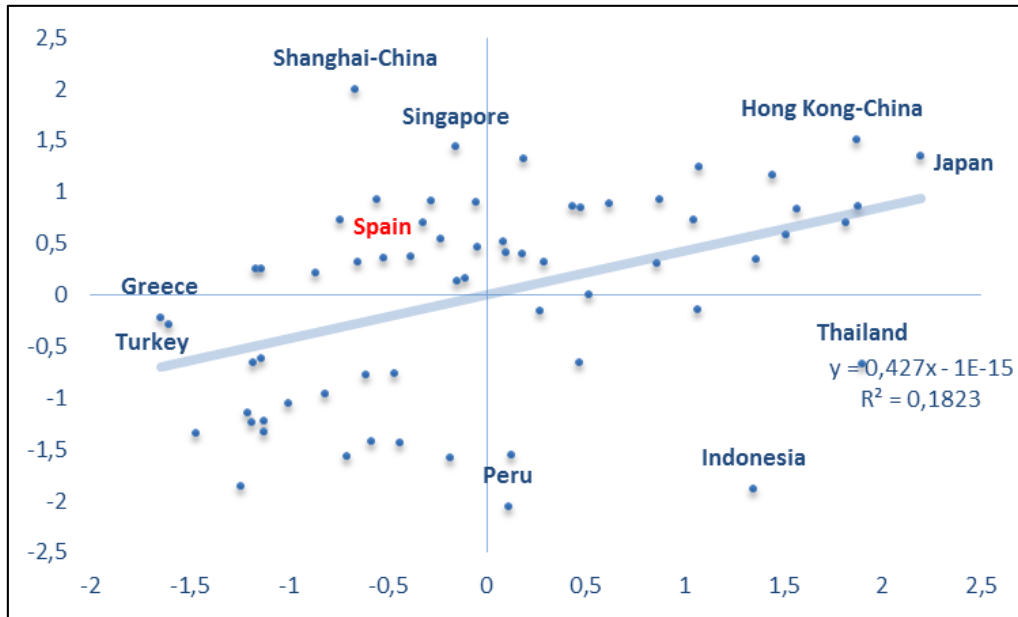


Otro dato que nos aportan los gráficos presentados en este epígrafe es la importancia relativa mayor de la autonomía sobre el currículum sobre la autonomía en los recursos. Y es que el fundamento de la escuela es la adecuada preparación de los alumnos para el mundo profesional y, en el caso español, “la escuela te prepara para un mundo que ya no existe.”<sup>227</sup>

La libertad sobre los recursos establece una conciencia de responsabilidad, a la que hemos hecho mención, pero la libertad de currículum implanta la educación necesaria para poder aportar valor en la sociedad, es decir, facilitar un empleo. En la medida en que el currículum se adapte a las necesidades sociales educativas, los niños saldrán mejor preparados para el mundo laboral. Este paso es fundamental en el desarrollo, no sólo humano, de una sociedad sino también económico.

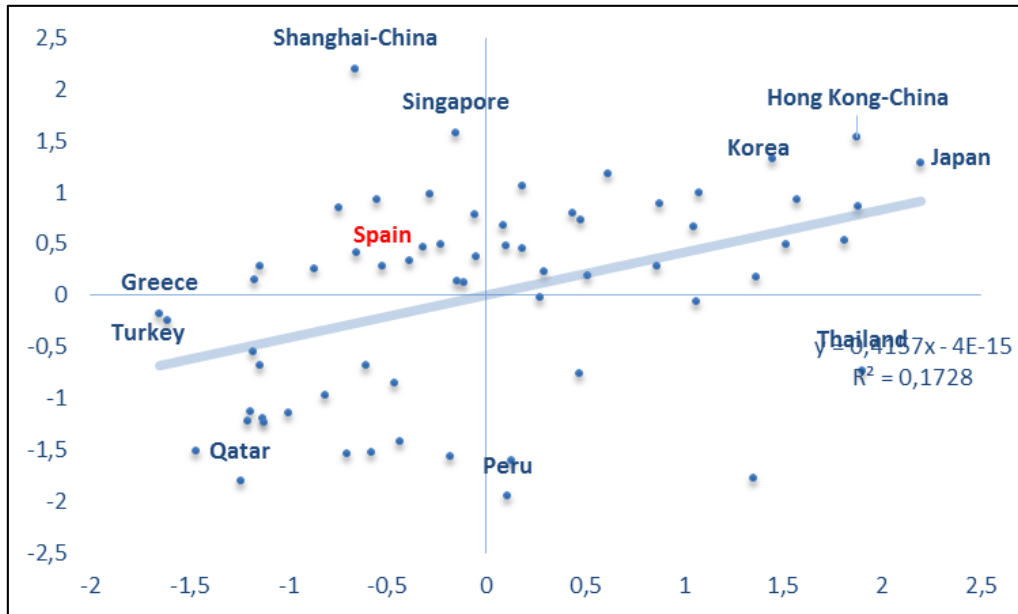
<sup>227</sup> Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=JwQHTXRS0jg>. Educación a la carta, un documental sobre la libertad educativa. Minuto 4:43.

Gráfico 5.20. Autonomía sobre currículum y resultados en ciencias.



Los resultados en PISA son ciertamente mejores en aquellos países que tienen mayor libertad de elegir las materias a impartir (recordaremos la importancia de este factor en los últimos capítulos). De este modo, ¿qué hace que no todos los países adopten estas medidas que los datos revelan como tan eficaces? Los fundamentos y las bases de los estudios PISA sobre la autonomía y las sencillas regresiones realizadas en este epígrafe comprueban que a mayor autonomía existen mejores resultados. Además, estos resultados parece que tienen eco no sólo en las circunstancias académicas de rendimiento y resultados en todas las áreas, sino que desarrollan unas competencias de futuro que logran mayores tasas de ocupación al tener esos países una población con un desarrollo de capital humano mayor.

Gráfico 5.21. Autonomía sobre currículum y resultados en PISA.



Cuando PISA analiza la autonomía en general los resultados no cambian en absoluto. Seguimos viendo una mayor empleabilidad de los recursos en aquellos países con mayor libertad.

El Índice de Libertad Económica que elabora la Fundación Heritage anualmente señala unas correlaciones que secundan los datos que hemos obtenido con las nuestras. Sin ánimo de presentar más gráficos, algunos de los resultados de este índice son los siguientes.

A mayor libertad económica:

- Mayor renta per cápita.
- Menos población en la pobreza.
- Mayor seguridad alimentaria.
- Mayor índice de innovación.
- Mejor desarrollo del medio ambiente.
- Mayor oportunidad de emprendimiento.
- Índice de democracia mayor.

- Mayor progreso social.

Gráfico 5.22. Autonomía y tasa de empleo.

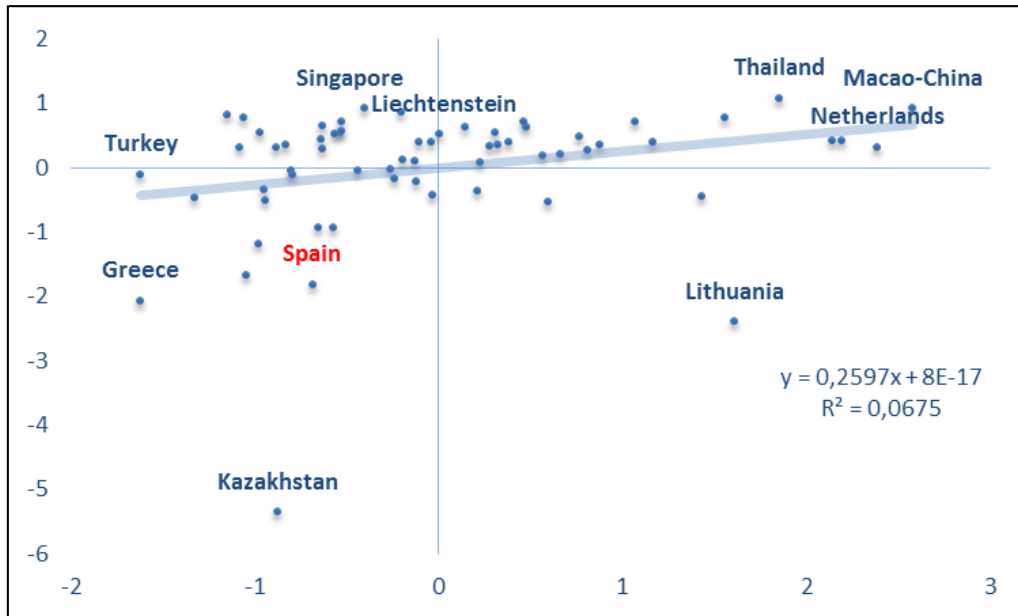
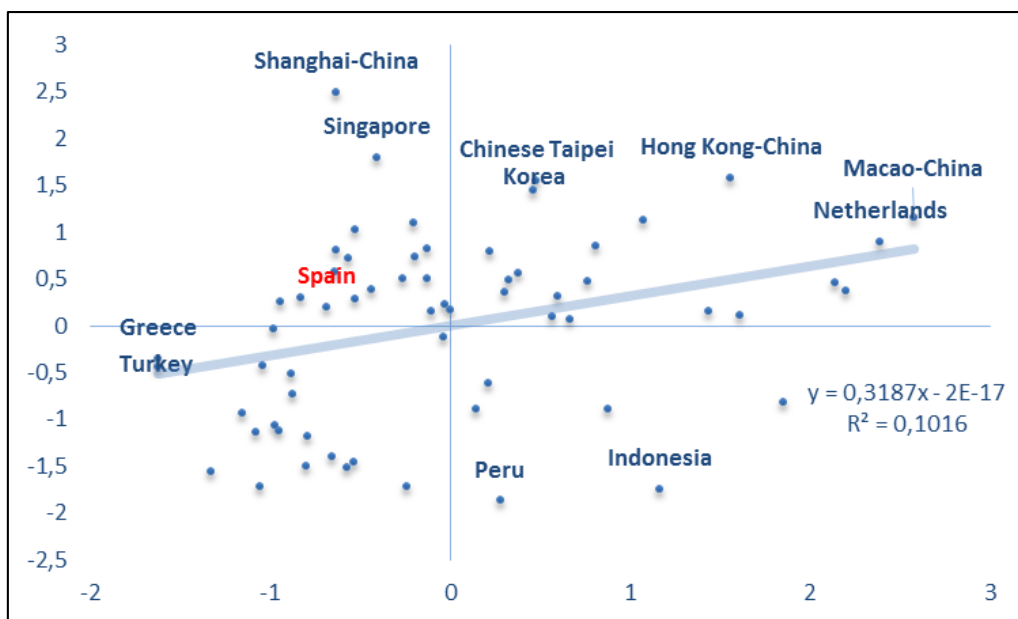


Gráfico 5.23. Autonomía y resultados en matemáticas.



Es posible que este índice sea un reflejo de la libertad de la educación, ya que es la educación la que está en la base del futuro desarrollo de la nación y del desempeño de sus ciudadanos. En cualquier caso, podemos afirmar con los datos recabados y el trabajo realizado, que la autonomía de la enseñanza es clave en los sistemas de educación. No podemos aseverar con total certeza que sea el origen de esta variable la clave fundamental, ni afirmamos que no haya otras de relevancia nada baladí. Pero la relación entre la autonomía y los resultados es palmaria.

**Gráfico 5.24. Autonomía y resultados en lectura.**

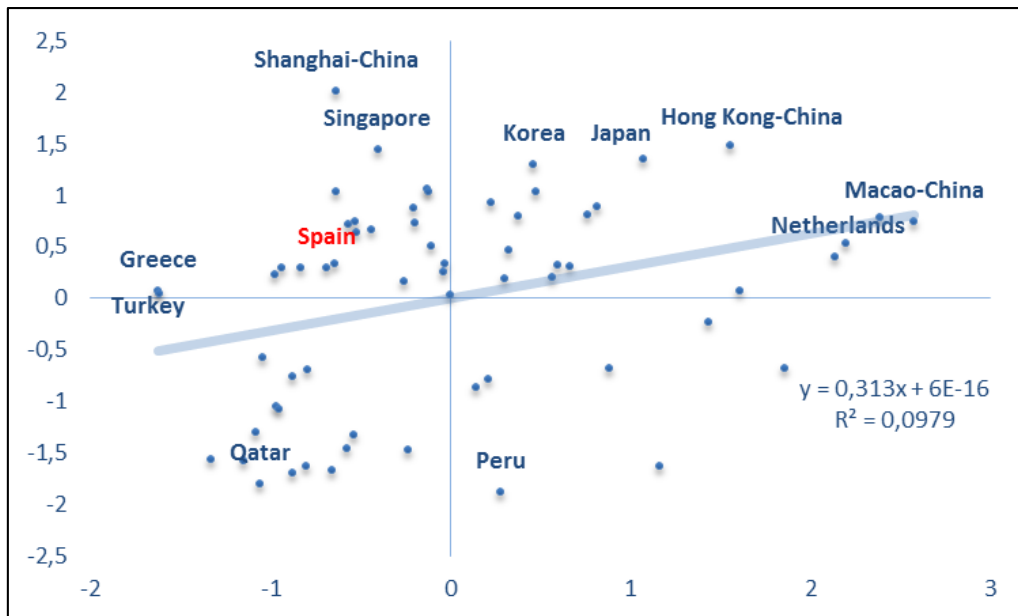


Gráfico 5.25. Autonomía y resultados en ciencias.

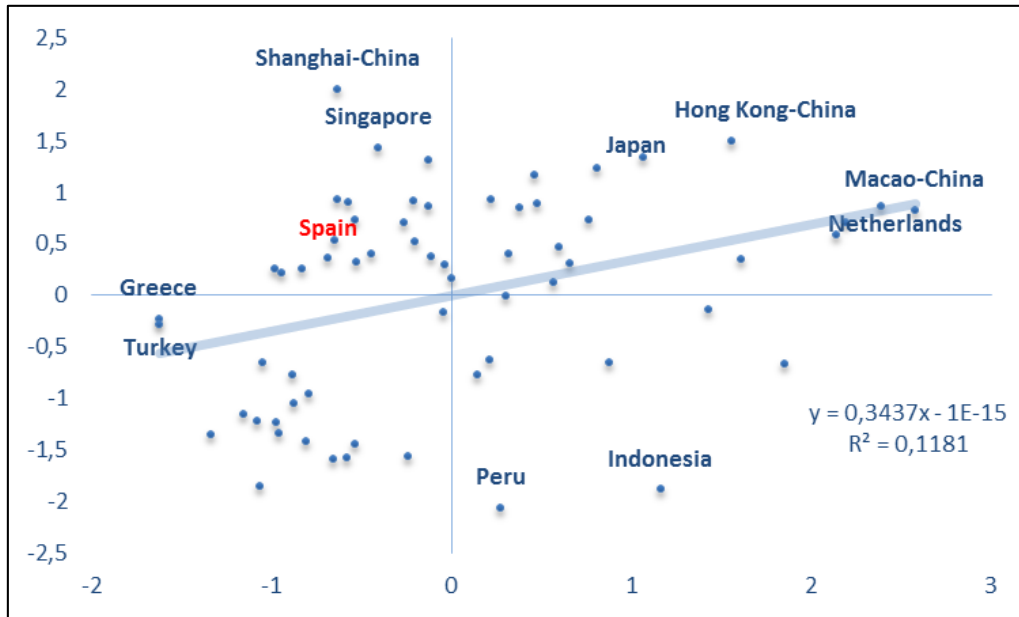
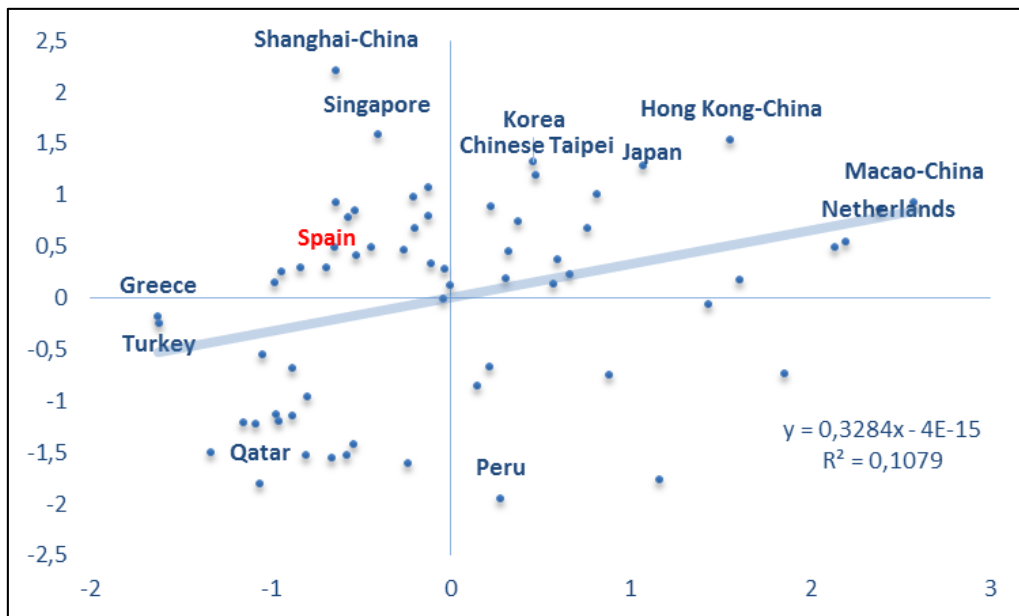


Gráfico 5.26. Autonomía y resultados en PISA.



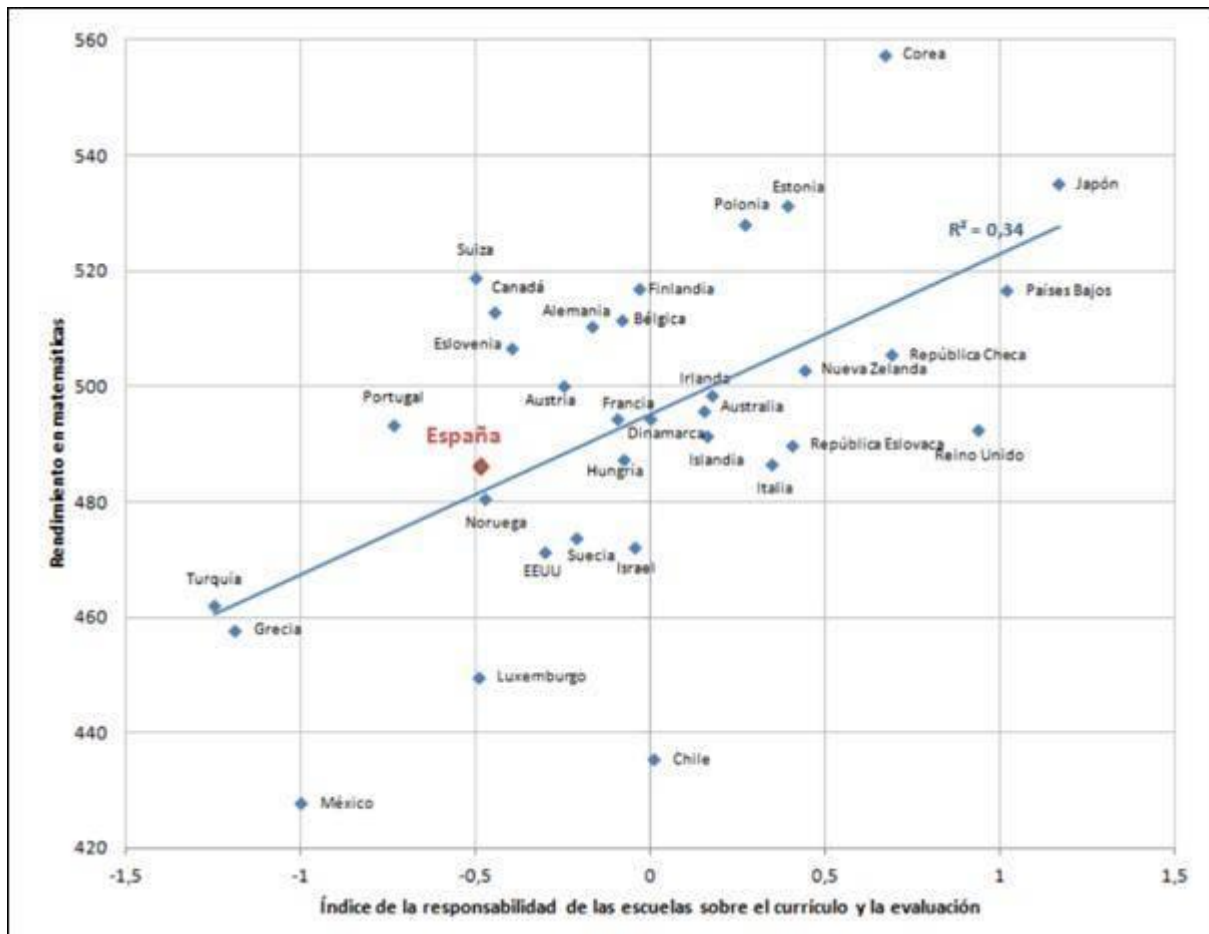
La autonomía de los centros es una de las variables más independiente del país en términos de buenos resultados de los alumnos según PISA. Así como otras (rendición de cuentas o el



uso de los resultados académicos) dependen mucho de cada país y no son concluyentes, sino orientativas; la autonomía es una clara herramienta de mejora en los sistemas educativos. Ni siquiera variables como la titularidad son definitivas. En España obtienen mejores resultados los centros privados, pero comparados con el resto de países en el Informe PISA, España es uno de los que más porcentaje de centros privados tiene. ¿Quiere decir esto que la titularidad no es importante? Ya vimos para el caso español que la titularidad era fundamental en la calidad de los resultados y en términos de fracaso. Pero esta variable parece que no tiene consistencia cuando comparamos España con otros países de la OCDE. La conclusión es que la variable definitiva es la autonomía. Si bien, en España, titularidad y falta de autonomía están perfectamente unidos: de ahí los resultados que obtuvimos en los capítulos anteriores. Es cierto que existen países como Hong-Kong, Holanda o Corea que, obteniendo resultados excelentes en PISA no tienen un porcentaje de educación estatal elevado, pero igualmente Polonia (uno de los países que más posiciones ha ascendido en los informes PISA desde el 2002), Finlandia o Shanghái tienen un alto grado de intervención de los poderes públicos en la educación. ¿Cuál es la similitud entre todos ellos? Una de sus semejanzas es la alta autonomía de los centros.<sup>228</sup> ¿Tiene España ya una autonomía suficiente? Nuestro sistema educativo, a pesar de tener un porcentaje de escuelas privadas más elevado que la media, no goza de mucha autonomía de centros, hecho que podemos comprobar en los gráficos 5.27, 5.28 y 5.29.

---

<sup>228</sup> La titularidad de los centros, aunque afecta, no es una variable definitiva. Si en este trabajo defendemos la no intervención de los poderes públicos, lo hacemos como medio, no como fin. El fin es la mejora del sistema educativo y las formas de mejora no son cerradas ni únicas.

Gráfico 5.27. Relación entre la autonomía de los centros y rendimiento.<sup>229</sup>

En España, la enseñanza está regulada por el estado, aunque las competencias están delegadas en las comunidades autónomas. Esto no quiere decir que la escuela sea autónoma, simplemente podemos decir que tiene un cierto grado de descentralización. Pero llevar a cabo un proceso para implementar la autonomía a las escuelas de España tiene riesgos. No es difícil, pero se puede perder un marco común educativo, podrían aparecer desgajes de conocimientos, desigualdades... Estas contrariedades de la autonomía no tienen por qué darse. Pueden producirse o no, dependiendo de la calidad de la implantación del sistema, que debe ser constante y llevado a cabo con reflexión. En España se ha tratado el tema de la autonomía, pero no ha llegado a hacerse efectivo nunca, pues gran parte de los

<sup>229</sup> OECD. 2012. "Informe PISA 2012, Vol. 13": Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

intereses en este ámbito son políticos: “Derivado de una idea de origen francés (la “égalité républicaine”) se ha entendido como una exigencia de igualdad que todos los centros escolares estén regulados y cumplan la misma normativa y reglas. Un fantasma: lo cierto es que no ha sido capaz de garantizarla (ese persistente fracaso escolar en torno al 30% en el caso español) y, lo que es peor, en muchos casos la ha acrecentado (tratar igual lo que es diferente se convierte en discriminador, cuando no en un mecanismo de exclusión)”.<sup>230</sup>

España está alejada de los países de mejores resultados en PISA, pero nada nos impide ir tomando las medidas necesarias para la implantación de centros autónomos.<sup>231</sup> “Las declaraciones formales de autonomía no la crean, aun cuando pueden favorecer o no su desarrollo. Como ha defendido Barroso (1997, 2004), una política destinada a reforzar la autonomía de los centros educativos no puede limitarse a producir un marco legal que defina normas y reglas formales para el reparto de poderes y distribución de competencias, como somos muy dados en España, sino que tiene que asentarse en crear las condiciones para que sea posible dicho ejercicio. Por eso, si se debe “regular” el marco para su ejercicio, dentro de dicha regulación tiene que entrar qué se va a cambiar para que ahora los centros escolares puedan construir, en distintos grados de desarrollo (nunca homogéneamente), su autonomía, según sus características contextuales”.<sup>232</sup>

Sirva de conclusión a la autonomía los gráficos 5.28, 5.29 y 5.30 para ver la sustancial mejora en la autonomía y rendición de cuentas que debemos hacer en España para acercarnos al éxito educativo.

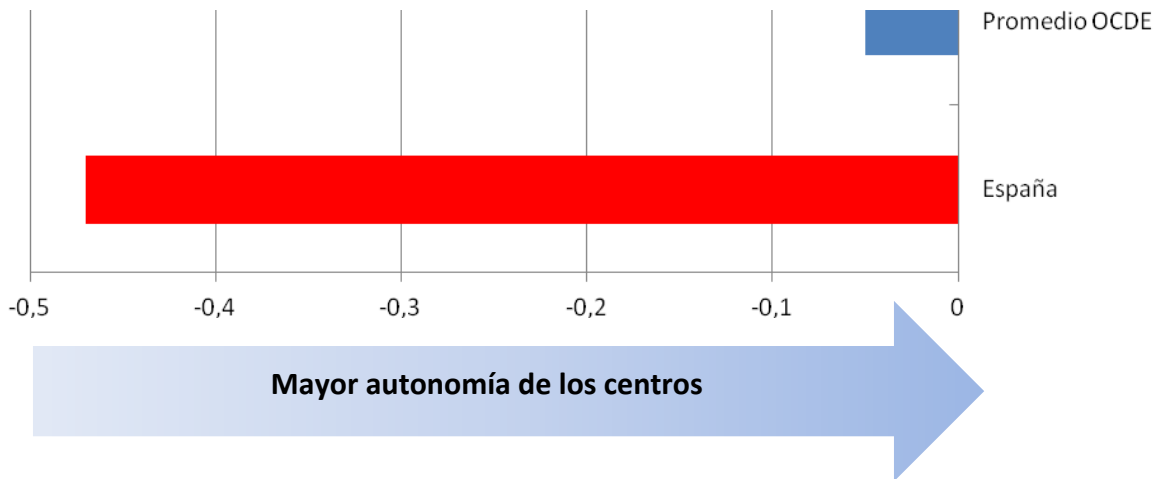
---

<sup>230</sup> Botía, A. B. 2004. “La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas.” *Revista de Educación*(333): 91-116.

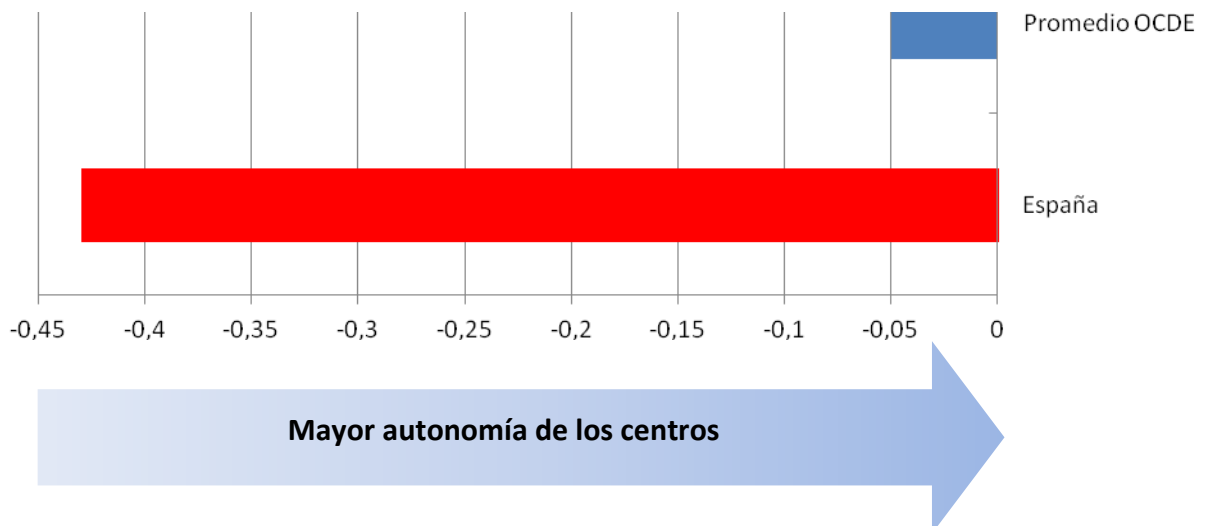
<sup>231</sup> “El 34% de la variación de resultados educativos se debe a la autonomía de los centros en el currículo y evaluación” según OECD. 2012. “Informe PISA 2012” [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com).

<sup>232</sup> Botía, A. B. 2004. “La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas.” *Revista de Educación*(333): 91-116.

**Gráfico 5.28. Índice de responsabilidad de los centros sobre el currículo y la evaluación (PISA 2012).<sup>233</sup>**

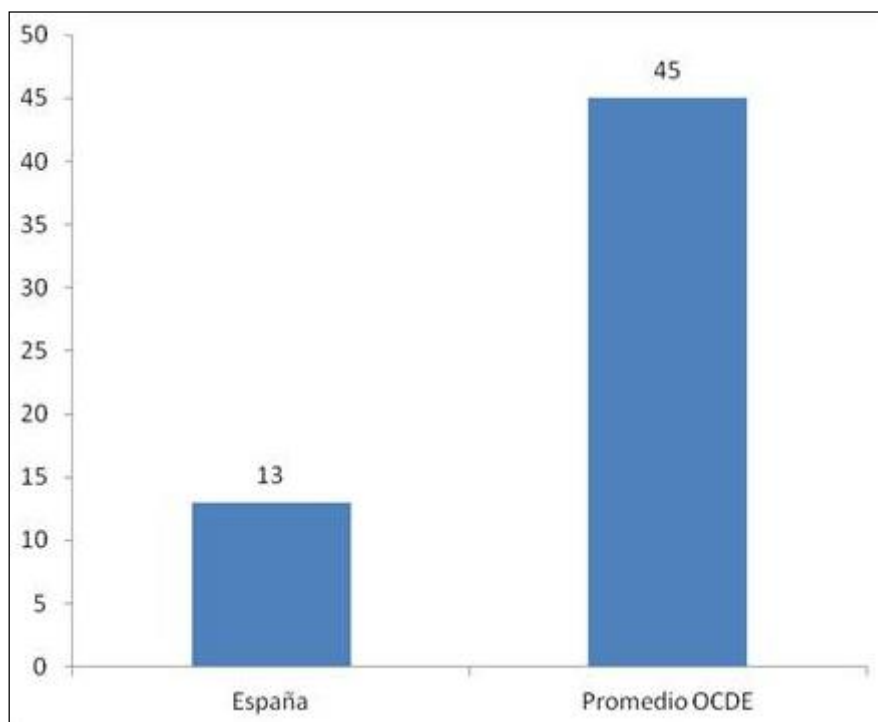


**Gráfico 5.29. Índice de responsabilidad de los centros sobre los recursos educativos (PISA 2012).<sup>234</sup>**



<sup>233</sup> Creación propia con datos de PISA 2012. OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com).

<sup>234</sup> Creación propia con datos de PISA 2012. Ibid.

**Gráfico 5.30. Porcentaje del alumnado cuyos centros publican los resultados educativos<sup>235</sup>**

“Maroy (2009) describe, a partir de un amplio proyecto de investigación desarrollado en varios países europeos, cómo los modos institucionales de los sistemas educativos en dichos países, a pesar de sus diferencias en su organización, presentan cinco tendencias comunes: autonomía creciente de los centros escolares; búsqueda de un punto de equilibrio entre centralización y descentralización; predominio de la evaluación externa de las escuelas y del sistema educativo; promoción de la libre elección de escuelas por las familias; y una voluntad clara de diversificar la oferta escolar. Si los mecanismos del mercado aumentan, también el Estado tiende a convertirse en una instancia evaluadora de resultados. A la regulación de la autoridad pública por normas, se suma hoy la regulación del mercado, en frecuentes relaciones de competencia intercentros; y la propia regulación desempeñada por

---

<sup>235</sup> Ibid.

las comunidades locales".<sup>236</sup> De hecho, según los países participantes en PISA podemos ver que a mayores niveles de descentralización, hay mejores resultados.

**Tabla 5.2. Niveles de toma de decisión en la política escolar. Porcentaje de decisiones relacionadas con la educación secundaria del sector público tomadas en cada nivel de gobierno, 2003.**<sup>237</sup>

	Central	Estatad	Provincial /regional	Subregional	Local	Escuela	Total
Alemania	4	30	17		17	32	100
Australia		76				24	100
Austria	27	22			23	29	100
Bélgica		32	25			43	100
Corea	9		34		8	48	100
Dinamarca	19				38	44	100
España		57	15			28	100
Finlandia	2				71	27	100
Francia	24		10	35		31	100
Grecia	80		4		3	13	100
Hungría	4				29	68	100
Inglaterra	11				4	85	100
Islandia	25				50	25	100
Italia	23		16		15	46	100
Japón	13		21		44	23	100
Luxemburgo	66					34	100
México	30	45	2			22	100
Noruega	32				32	37	100
Nueva Zelanda	25					75	100
Países Bajos						100	100
Portugal	50	8				41	100
República Checa	7		1		32	60	100
República Eslovaca	33		2		15	50	100
Suecia	18				36	47	100
Turquía <sup>2</sup>	49		27			24	100

<sup>236</sup> Bolívar, A. 2010. "La autonomía de los centros educativos en España." *CEE Participación Educativa* 13: 8-25. p.11.

<sup>237</sup> OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com).

## 5.4 Profesorado. Equipos directivos y liderazgo

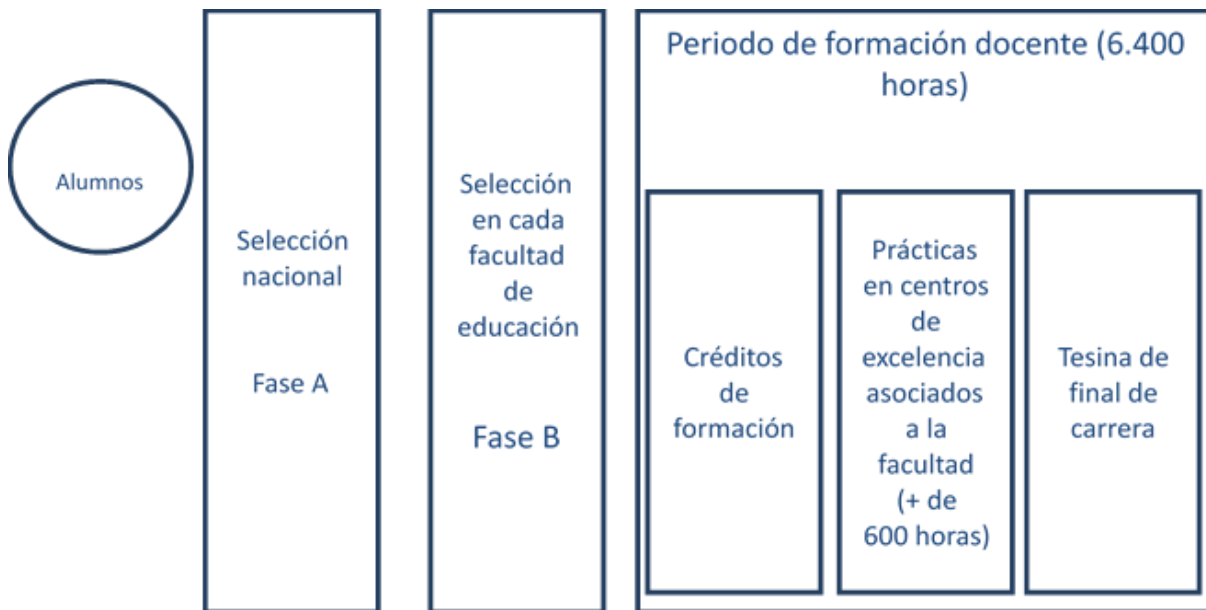
Una de las características más importantes para el buen funcionamiento de un sistema escolar es la formación del profesorado. “Los profesores determinarán el éxito de la reforma educativa, no los políticos”.<sup>238</sup> En efecto, la autonomía es una variable necesaria, pero no suficiente para un desarrollo exitoso del sistema educativo. El profesorado es otra de las variables clave a la vista de los datos que reflejan distintos estudios (PISA o McKinsey). “Estudiosos finlandeses como Pirjo Linnakylä, reconocen que la mejora de los últimos treinta años hunde sus raíces en la transformación del profesorado”.<sup>239</sup> Uno de los ejemplos que suele utilizarse es el de Finlandia. ¿Cómo realizan la formación del profesorado? El proceso de selección del profesorado en Finlandia difiere en gran medida del español. Para empezar, la selección del profesorado es anterior al inicio de los estudios de magisterio y el número de plazas ofertadas en magisterio se calcula según las necesidades de las escuelas del país. Así, se presentan unas diez personas por plaza ofertada, de tal modo que al finalizar la carrera, la tasa de empleo de estos es elevadísima. Pero para poder cursar magisterio hay que tener una nota media superior al 9, además de tener unas capacidades empáticas y ciertas habilidades sociales. Una vez realizada esta fase, hay que superar otra de cada facultad. Además, hay que terminar los estudios con la tesina. Podemos ver un resumen en este gráfico:

---

<sup>238</sup> ABC. 2014. "Entrevista al director del Informe PISA" [accessed on Junio, 2014]. Available at: <http://www.abc.es/sociedad/20140217/abci-entrevista-andreas-schleicher-pisa-201402162039.html>.

<sup>239</sup> Melgarejo, J. 2013. *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Actual. p.116.

Gráfico 5.31. Fases de la formación del profesorado de primaria en Finlandia.<sup>240</sup>



Ciertamente parece que el profesorado ejerce un influjo definitivo en la calidad del sistema educativo. El Informe McKinsey establece unas conclusiones de medidas que considera comunes a los países de mejores calificaciones en PISA, siendo tres de ellas referentes al profesorado. No es extraño cuando también el Informe TEDS-M asegura la importancia vital de la formación de los docentes desde el comienzo de sus estudios universitarios. De los países estudiados en este informe, existen dos países que cumplen, casi a la perfección, unos buenos requisitos de profesorado: Singapur y China-Taipei, dos de los mejores países en los resultados PISA. El informe TEDS-M compara las posibilidades de acceso a la profesión docente, en donde se aprecia que en España existe un control muy débil, es decir, hay un exceso de titulados. Para solucionar este problema se podría plantear un sistema parecido al de Finlandia o al de Singapur, en donde se cuida la calidad de los futuros docentes desde la matrícula en la universidad. Para que los mejores estudiantes y los más habilidosos tengan incentivos para cursar carreras docentes es necesario un cierto atractivo en la profesión y es esta otra variable estudiada en el TEDS-M. De nuevo encontramos en

<sup>240</sup> Ibid. p.119.



esta variable países bien situados en PISA: algunos de los incentivos que se utilizan son un sistema de pensiones, sueldo durante su formación, salarios altos en su etapa de profesionales, prestigio social... Aquí España no destaca por sus elevados incentivos, pero recordemos que los salarios de los profesores españoles son más altos que la media de la OCDE, lo que supone un incentivo aislado que no hace sino ser un gasto.

Otros sistemas educativos como el de Corea del Sur, con excelentes resultados en PISA, focalizan el esfuerzo del sistema también en el profesorado, con una evaluación continua de los equipos docentes y un sistema basado en la meritocracia. Después de la inclusión en la universidad de los futuros docentes y de los incentivos, es vital un reciclaje continuo.

El informe TALIS señala que la competencia del profesorado depende más de la organización de las escuelas que de los ministerios o consejerías de educación. Esto nos muestra que la descentralización y despolitización ayuda al docente, pero también que cada centro conoce mejor a cada trabajador, de modo que es posible evaluarlo con más criterios. Es decir, autonomía y formación del profesorado están vinculadas. Una y otra variable se complementan.

Pero en contraposición con Finlandia y otros países, en España ni se hace selección de alumnos antes de cursar la universidad, ni se dedican más horas que la media a la formación de profesores, ni se exigen unas notas medias elevadas para el acceso a la carrera docente, ni se evalúa la calidad del profesorado del modo en que lo hacen países con mejores resultados que España en PISA. Si una de las variables más importantes y necesaria del sistema educativo no la cuidamos como es debido, no es de extrañar que los resultados no sean positivos. En Finlandia siguen un modelo que es fácilmente imitable: aunque los docentes tienen carácter de funcionario, los derechos que adquieren son similares a los de cualquier trabajador del sector privado y ni siquiera existen unas oposiciones de acceso, sino que es el director de cada centro el que determina a quién se debe contratar.

Tema muy importante dentro del profesorado es también el director del centro. Como los mejores sistemas de educación tienden hacia un tipo de centro de más autonomía, el

director cobra mayor importancia.<sup>241</sup> La figura del director es clave en la organización del centro escolar, no sólo en lo que a organización se refiere, sino en la definición de metas y objetivos. Debe ser además un buen líder.

“La literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien”.<sup>242</sup> Es lógico que, aunque el director pueda no ser parte implicada en la docencia, la influencia que este tenga para el desarrollo correcto de la actividad docente sea elevada. “La investigación demuestra que hay una relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos (Robinson et al., 2009). Si bien los factores externos son condicionantes, no son determinantes de lo que la escuela puede hacer”.<sup>243</sup> En efecto, que existan diversas circunstancias adversas puede hacer que las actividades de un centro estén encorsetadas, e incluso puede suceder que los objetivos haya que acomodarlos, pero las decisiones correctas son tomadas por el propio centro a través de su director y su equipo. Evidentemente estas decisiones deben estar enfocadas de algún modo al alumno, que es el cliente de la escuela, que es quien tiene la prioridad. Cualquier medida que no vaya a favorecer al alumno es muy peligrosa para el futuro de la escuela. Además, como en cualquier organización, el liderazgo que transmita el director y el equipo docente serán decisivos en el rendimiento de los estudiantes. Es por este motivo por el que en algunos países tiene enorme importancia, a la hora de ser docente, la entrevista de capacidades empáticas; elemento que se podría implantar en España. “Recientes investigaciones (Leithwood et al., 2006) concluyen que: dentro de todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25 % de todos los efectos escolares”.<sup>244</sup>

Según los datos que observamos en los países de la OCDE, en lo referido al liderazgo, no se aprecia un patrón común que garantice el éxito escolar. Lo que sí sabemos es que el

---

<sup>241</sup>Cfr. Sánchez, A. V. 2009. “Autonomía y funcionamiento autónomo del centro educativo.” *Autonomía institucional de los centros educativos* 5: 435.

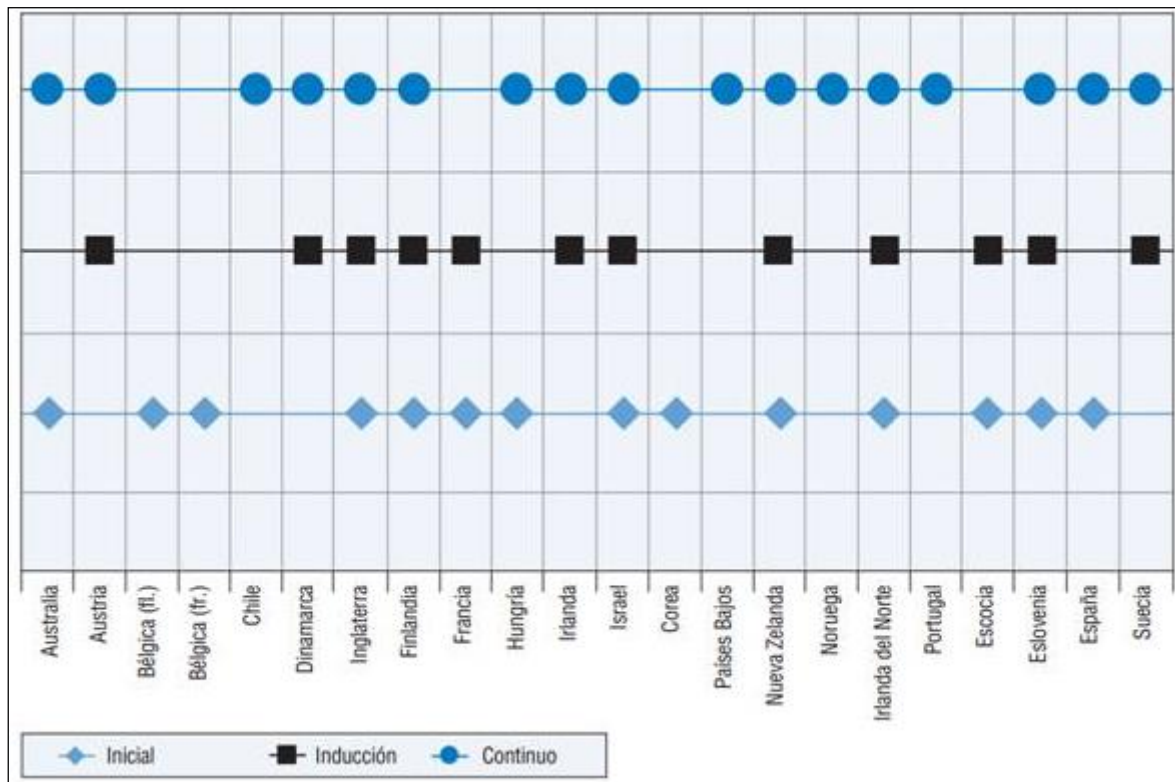
<sup>242</sup> Bolívar, A. 2010. “La autonomía de los centros educativos en España.” *CEE Participación Educativa* 13: 8-25. p.17.

<sup>243</sup> Ibid. p.17.

<sup>244</sup> Ibid. p.17.

liderazgo eleva el rendimiento de los alumnos. Al no seguir unas pautas comunes de liderazgo se hace más compleja la implantación de incentivos para asegurar una motivación del profesorado. Podemos ver en el gráfico 5.32 cómo países de alta puntuación en los Informes PISA tienen categorías distintas en lo que a liderazgo se refiere.

Gráfico 5.32. Programas de desarrollo de liderazgo.<sup>245</sup>



“En una amplia investigación, en la que han participado algunos de los mejores investigadores en educación (Day, Sammons, y Hopkins, 2009), sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, concluyen lo siguiente:

— Los directores escolares son percibidos como la principal fuente de liderazgo por parte del personal, la administración y las familias. Sus valores educativos, de inteligencia

<sup>245</sup> Pont, B., D. Nusche, and H. Moorman. 2009. *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*: OECD Publishing.

estratégica, y las prácticas de liderazgo conforman los procesos en el centro y el aula que dan lugar a mejores resultados de los alumnos.

— Hay una relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la continua mejora de los resultados de los alumnos”.<sup>246</sup>

Para la formación del profesorado, habiendo métodos diferentes en distintos países, sí podemos conocer unas pautas generales. Del mismo modo sucede en la elección de los equipos directivos. En cambio, para el liderazgo necesario que tiene que seguir al profesorado y los equipos directivos, las medidas no están claras. Nosotros proponemos, del mismo modo que proponemos para la formación de los docentes y la selección de la dirección de los centros, una autonomía de los centros para implantar el sistema apropiado. Esa libertad exige una responsabilidad, de modo que si no se establecen bien las medidas del centro, este asume las consecuencias. Estas propuestas de autonomía que realizamos no están en desacuerdo con lo que se recoge en informes internacionales de educación: “Sin un liderazgo pedagógico fuerte no cabe autonomía del centro educativo, como entiende la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008). Los equipos directivos deben, en su lugar, ejercer un papel de liderazgo, mejor un liderazgo centrado en la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes. La agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección, de acuerdo con todas las tendencias internacionales (Day et al., 2009), es el liderazgo para el aprendizaje; es decir, vincular el liderazgo con el aprendizaje del alumnado”.<sup>247</sup>

## 5.5 Gasto público

La autonomía y el profesorado (ligado con la dirección y el liderazgo) son dos de los temas más comunes en educación, pues los países de mejores resultados aplican políticas similares. No obstante, existen otras variables que pueden aparecer como necesarias para el correcto funcionamiento del sistema de escolarización como, por ejemplo, el gasto público.

---

<sup>246</sup> Bolívar, A. 2010. “La autonomía de los centros educativos en España.” *CEE Participación Educativa* 13: 8-25. p.18.

<sup>247</sup> Ibid. p.17.

Resulta obvio que se necesitan recursos para el funcionamiento de un sistema de enseñanza, pero ¿cuántos recursos? ¿Quién los tiene que proveer? Estas son dos de las primeras preguntas que podríamos formularnos. La segunda es menos común, pues estamos acostumbrados a ver cómo el estado es el que destina recursos de los ciudadanos con fines educativos. Vamos a tratar de dar respuesta a ambas preguntas.

Quién tiene que proveer la educación es una pregunta a la que nos acercaremos en el siguiente capítulo, pero en términos estrictamente económicos debe ser aquel que pueda. En el caso que nos atañe vemos cómo todos los países analizados en PISA tienen gasto público en educación, por lo que parece razonable pensar que es necesaria la intervención de los poderes públicos. En cambio, estos mismos países defienden cada vez más la autonomía de los centros escolares. Es prudente pensar que es necesaria la intervención de los poderes públicos en la enseñanza porque es lo que hemos vivido en los últimos tiempos y asociamos la alfabetización y el desarrollo educativo a la intervención del estado. Pero el hecho de ser pequeña la proporción de enseñanza privada hace que sea menos imaginable un sistema sin la administración pública. Menos imaginable no es mejor o peor. Quizá un modelo sin intervención estatal funcionase mejor.<sup>248</sup> En términos estrictamente económicos, la intervención del estado tiene una ventaja clara: facilidad de recursos al poder exigir impuestos. No obstante, tiene una enorme desventaja: los precios.

Los precios son los que marcan el camino (como las señales) de los bienes que son necesarios producir en una sociedad. Si existe un bien para el que no hay precio de referencia se pierden esas señales. Si no se conoce bien el precio de un bien, no sabemos el coste necesario en el que se debe incurrir para la obtención del bien. En el caso de la educación sucede lo mismo. Por eso, el hecho de que la educación que da el estado sea “gratuita” hace que los costes de la misma suelen ser desorbitados.

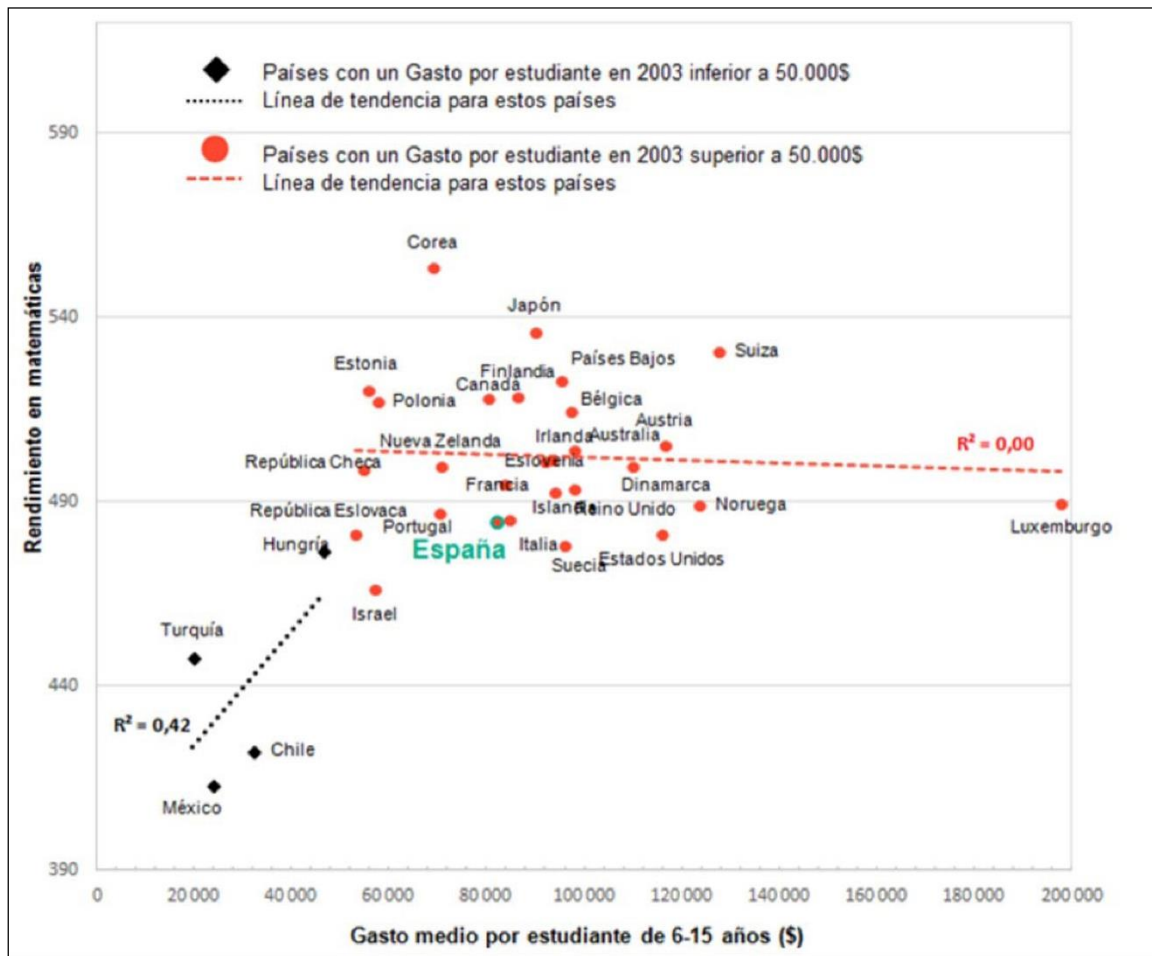
Respecto a la pregunta sobre cuántos son los recursos necesarios, podemos decir que varían con respecto de los países y los colegios. Un colegio privado de calidad ronda los 5000-6000

---

<sup>248</sup> Chile es uno de los países que más ha mejorado en los informes PISA en los últimos años desde que se aplicaron medidas de privatización. Polonia, Letonia o Luxemburgo son países de enorme crecimiento en los últimos años también, en los que se han aplicado medidas de autonomía escolar que desligan a las administraciones del sistema educativo.

euros anuales por alumno, pero la educación pública gasta más de 8000 euros. Basta esto para saber que la cifra del coste por alumno puede ser menor que la que existe en el sistema español.

Gráfico 5.33. Relación entre gasto por estudiante y rendimiento.<sup>249</sup>



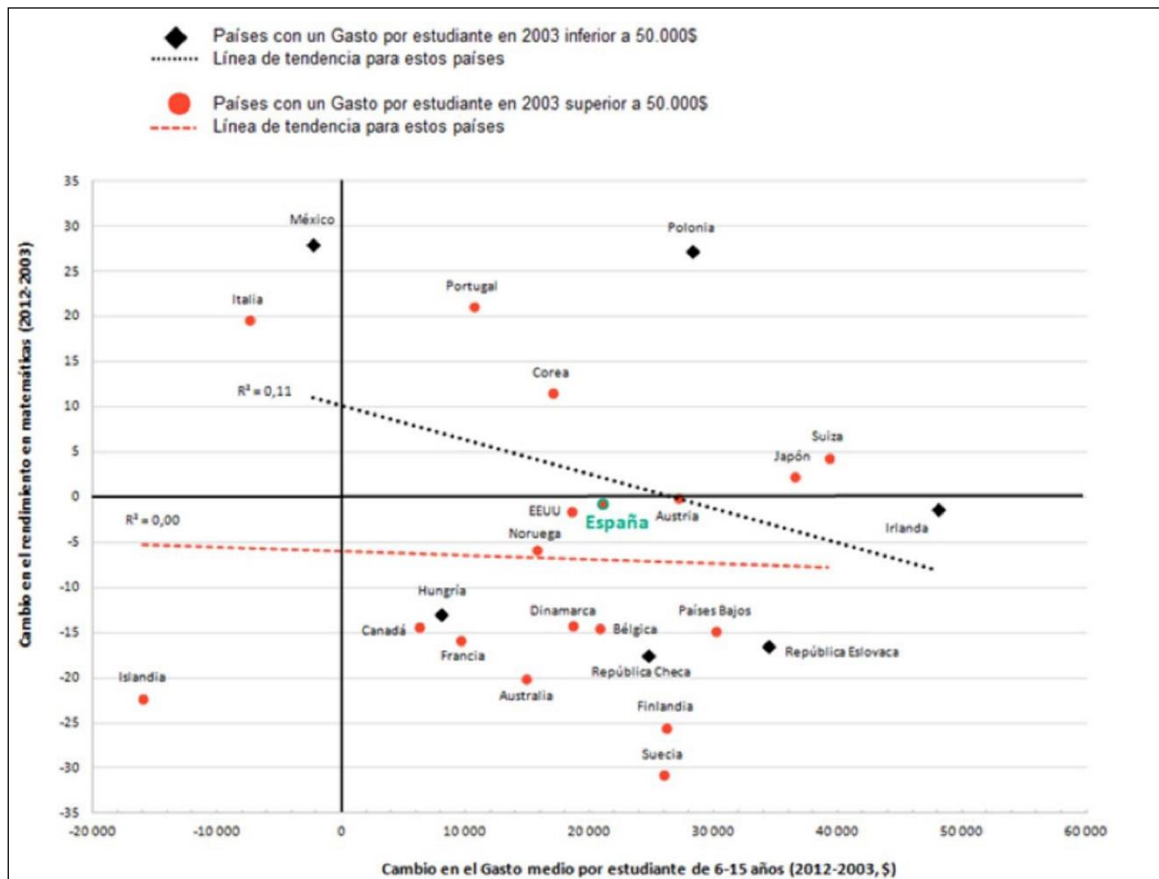
España, en el año 2003 tenía un gasto por alumno acumulado desde los 6 a los 15 años de más de 82000 dólares. Parece que la cifra a partir de la cual se pierde equidad y rendimiento es de 50000 dólares<sup>250</sup>, cifra que sobrepasan la mayoría de los países. De hecho, España aumentó el gasto por estudiante (entre los 6 y los 15 años) entre el año 2000 y el 2012 en

<sup>249</sup> OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com).

<sup>250</sup> Esta cifra es la que vemos en el gráfico 5.33 y 5.34, pero los estudios cifran en 40000 dólares el monto total en la vida de un estudiante. A partir de los 40000 dólares, más gasto no deviene en mejoras en el rendimiento.

más de 21000 dólares, consiguiendo menor equidad y peores rendimientos. Del mismo modo sucede con el resto de países observados en el estudio de PISA sobre el incremento de los recursos económicos por alumno.

Gráfico 5.34. Relación entre el gasto por estudiante y la evolución del rendimiento.<sup>251</sup>

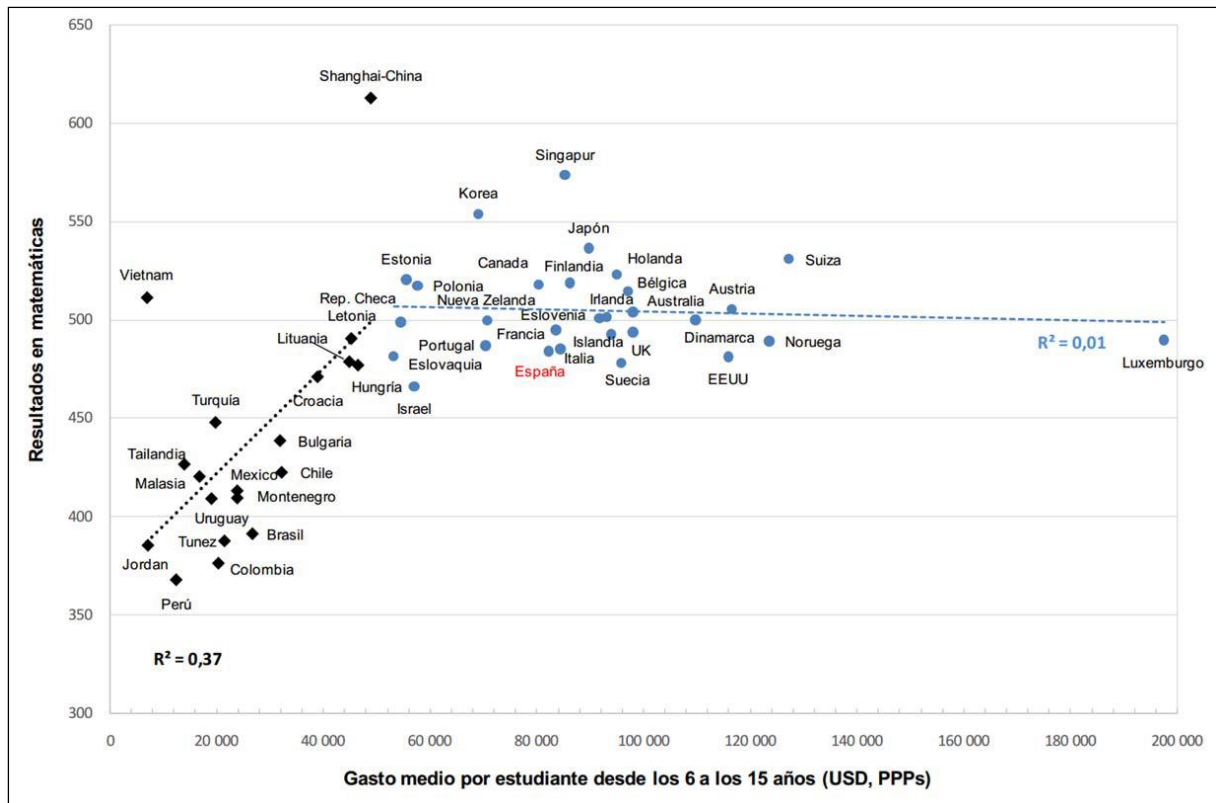


Así pues, parece que el gasto educativo –al menos, por encima de 50000 dólares de los 6 a los 15 años– no ayuda a la mejora del rendimiento del alumnado. Curiosamente, la cifra de 50000 dólares coincide con el gasto educativo medio de un colegio privado de calidad (por supuesto existen mayores calidades con menos coste y viceversa), que de 6 a 15 años, suman la cantidad de 50000 unidades monetarias. En el último capítulo veremos cómo esta

<sup>251</sup> OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com).

cifra es suficiente para poder costearla de manera privada simplemente cotizando durante 32 de vida laboral.

Gráfico 5.35. Gasto por estudiante y resultados en matemáticas.<sup>252</sup>



Lo que podemos concluir de la variable del gasto es que existen países con un porcentaje del PIB destinado a educación parecido al de España, con un gasto por alumno mucho menor y una eficiencia mucho más elevada que la de España (el caso de Corea, por ejemplo). De este modo, la respuesta a la pregunta de cuánto es recomendable gastar nos lleva de modo inequívoco a la segunda sobre quién debe hacerlo, ya que la ineficiencia del gasto público en materia educativa está más que probada por la experiencia y, sobre todo, por la imposibilidad del cálculo económico que demuestra la teoría económica.<sup>253</sup>

<sup>252</sup> Ibid.

<sup>253</sup> Cfr. Huerta de Soto, J. 2005. *Socialismo, cálculo económico y función empresarial*: Unión Editorial.



## 5.6 Conclusión

Comparando tres variables que parecen claves en la educación, como son la libertad de los centros, el profesorado y el gasto, con las de otros países de la OCDE, hemos podido ver la enorme influencia de las dos primeras variables y la poca relevancia de la tercera. Este pequeño apartado nos sirve para confirmar que algunas de las variables más importantes son de carácter cualitativo, variables que están en el fondo de lo que significa el sistema educativo y no son meras formalidades que pueden variar según las circunstancias.

El hecho de que las variables de la libertad y autonomía -de familias y centros- y, la importancia del profesorado sean claves en el sistema no hace que la variable del gasto sea superflua. En efecto, hemos podido ver cómo el gasto por alumno tiene un mínimo soporte necesario. Si bien, es cierto que ese soporte está sobrepasado por muchos países; España entre ellos. De este modo, las dos variables de las que más podemos aprender son la libertad y autonomía de familias y escuelas, y la formación del profesorado. La autonomía se ha perfilado como variable clave del sistema de enseñanza, incluso por encima de la variable de la titularidad (en el caso español, falta de autonomía y centro público están muy correlacionadas, pero no en otros países de la OCDE). Incluso para la pretendida igualdad de los centros escolares, la férrea intervención española ha actuado como acrecentadora de la exclusión educativa y social. Autonomía y formación del profesorado tienen una vinculación y son variables que se complementan. Ambas pueden ser imitadas sin la base de la cultura de cada país. Basados en los datos podemos afirmar que, para el caso español, formación del profesorado y autonomía son las variables en las que más tenemos que emular a los líderes educativos internacionales.



## 6. Argumentos de la educación pública

Algunos de los datos que hemos observado en relación al fracaso o a la ineficiencia de la gestión pública son argumentos menores cuando tratamos el tema de la intervención del estado en el sistema educativo. Esto se debe a una creencia generalizada de que la escolarización debe ser obligatoria, confundiendo este concepto con lo que es propiamente educación.<sup>254</sup> Cuando se plantea la conveniencia de la educación de los jóvenes, nadie defiende lo contrario. Es ahora entonces donde la discusión llega a su fondo. El problema principal no es de forma –financiación, normas regulatorias, etc. – sino de fundamento. Vamos a ver algunos de los argumentos aducidos para la intervención del estado en el sistema educativo que, a partir de ahora, lo diferenciaremos de la educación en general.

### 6.1 La protección del estado es necesaria: el estado protege

Es común pensar que los niños necesitan una educación,<sup>255</sup> premisa que consideraremos cierta, por diferentes motivos: los llamados beneficios sociales, las externalidades positivas de la educación, el propio desarrollo de la persona, etc.<sup>256</sup> En vistas a estas bondades de la enseñanza se incentiva, por parte de las autoridades públicas, la inculcación de conocimientos. El problema surge cuando este incentivo se transforma en coacción; y es que el estado pasa del apremio a la imposición. La intervención del estado en la educación

---

<sup>254</sup> Gatto, J. T. 1990. "Discurso de Maestro del año, Nueva York." Nueva York. "Hemos de entender que la institución educativa "escolariza" muy bien, pero no "educa" –algo por completo inherente al diseño organizacional. (...) es que es imposible que la educación y la escolarización puedan llegar a ser alguna vez la misma cosa. Ver anexo 3.

<sup>255</sup> Cfr. Reyer García, D. 2009. "El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal." *Revista española de pedagogía*(244).

<sup>256</sup> Quizá el argumento más contundente, pero que no introduciremos porque nos apartaría del análisis principal, lo introduce Hayek cuando dice que "cuanto más valoremos la influencia que la instrucción ejerce sobre la mente humana, más deberíamos percatarnos de los graves riesgos que implica entregar esas materias al cuidado exclusivo del gobernante". Hayek, F. 2006. *Los fundamentos de la libertad*, 7.-ed: Unión Editorial. Madrid. p. 489. Cuanto más valore una persona la educación de los niños, más preocupada debería estar por ver esa educación en un monopolio. Contamos con que los defensores de la educación pública están a favor de la educación. Así, ellos mismos caen en una contradicción fundamental.

tiene, en su origen, un fuerte componente de falta de confianza (no de posibilidades reales) en las familias.<sup>257</sup> De este modo surge el argumento de la protección del estado hacia los más necesitados: los niños. Como no pueden valerse por sí mismos, se obliga a los padres a que escolaricen a los hijos para garantizar una educación. A priori puede parecer –e incluso puede serlo– un argumento razonable y loable, pero lo que el estado quiere decir es que la familia (estructura básica de la sociedad) no lo hará por ella misma. Pero, ¿quién protege mejor a un niño que sus padres? Es cierto que pueden existir casos en los que, por circunstancias especiales, los padres no quieren que sus hijos se alfabeticen, pero estos son casos aislados. ¿Está el sistema educativo pensado para estas aisladas excepciones? Es obvio que no. Entonces, ¿por qué quieren los estados arrebatarse los años de la infancia a los niños con independencia de la fiabilidad de que la familia quiera educarle o no? ¿No se fían las autoridades de las familias?<sup>258</sup>

Parece que el estado piensa que protege más a los niños que los propios padres. Cuando el sistema de educación es obligatorio para todos los niños y no para los casos aislados que puedan ser problemáticos, se está pensando implícitamente que los padres son negligentes. Se obliga a las familias a escolarizar a los niños porque no creen que, por propia iniciativa, los padres deseen la educación de los hijos. Son estos mismos padres negligentes los que precisamente han votado al gobierno que los cree incapaces para decidir sobre la educación de sus hijos. Si sobre un tema que es tan cercano como la educación de los propios hijos, el estado considera incapaces a los padres, ¿no se podría considerar que para otros temas altamente más importantes y complejos también estarían incapacitados? ¿No son capaces los padres de elegir la formación de sus hijos, pero sí votar y elegir las políticas de seguridad, economía, etc. que lleva un partido en su programa?

---

<sup>257</sup> Gatto, J. T. 1990. "Discurso de Maestro del año, Nueva York." Nueva York. "Durante 140 años esta nación ha tratado de imponer objetivos de arriba a abajo desde los altivos puestos de mando centrales conformados por "expertos", una élite central de ingenieros sociales. No ha funcionado. No va a funcionar. (...) No funciona porque sus premisas fundamentales son mecanicistas, anti-humanas, y hostiles a la vida familiar. Las vidas pueden ser controladas por la maquinaria educativa pero siempre se revolverán con las armas de la patología social: drogas, violencia, auto-destrucción, indiferencia y todos los síntomas que veo en los niños que educo".

<sup>258</sup> Esta idea queda explicada de modo muy claro en Hayek, F. 2006. *Los fundamentos de la libertad*, 7.-ed: Unión Editorial. Madrid. p. 489. "En modo alguno es improbable que el problema de la máxima trascendencia a abordar en este orden de cosas no consista, dentro de poco, en cómo impedir que nadie utilice los poderosos medios técnico a nuestro alcance, tentación que son incapaces de dominar quienes ni siquiera dudan que, esclavizando a los demás, se obtienen mayores logros que si son libres para decidir su propio destino".

Estamos hablando de protección del estado en lo que a educación se refiere, pero, ¿de qué protege el estado? De la posibilidad de que los niños crezcan en la ignorancia podría ser la respuesta más loable. En efecto, es un fin laudable. Pero volvemos a topar con el error de confundir educación con escolarización. El estado pretende proteger de la ignorancia a través de un sistema educativo obligatorio, pero ¿no existen medios alternativos de educación? Hay muchas cosas que enseñan: los padres, los libros, la iglesia, en casa, las revistas y periódicos, etc.<sup>259</sup> ¿Quién decide qué es y qué no es educación? En la literatura sobre la intervención del estado en la educación se plantea el hecho de pensar en elementos educativos que actualmente no están controlados por el gobierno, por ejemplo los periódicos o las revistas.<sup>260</sup> Si las revistas, medio educativo, pasasen a ser *quasi* monopolio del estado –como lo es el sistema de enseñanza reglada- sería complejo crear una revista. Las revistas fundadas por particulares estarían sometidas a la censura del estado y sería este el que decidiese qué contenidos tendría que haber en cada revista: cuánto de arte, cuánto de deporte... Esto mismo es lo que sucede con la educación formal (que puede ser incluso más importante). Al igual que vemos este ejemplo de las revistas, se prodigan símiles con otras fuentes educativas:

“Imagínese lo que sucedería si este criterio se aplicase, por ejemplo, al cine. Habría que empezar por crear una red pública de salas de proyección y declarar "derecho social básico" al cine, dado su enorme potencial formativo. Como siempre habría alguien que no podría pagar la entrada, o tan cerril que no advirtiera los beneficios del cine, o tan antisocial que querría ver la película en el vídeo de su casa, habría que declarar la asistencia a las salas de proyección obligatoria y gratuita. Como en ausencia de un sistema de precios es imposible determinar qué clase de películas producir, habría que crear un Ministerio del Cine que, con el auxilio de los "expertos", invariablemente cineastas afectos al poder político de turno e infectados de la última moda más extravagante, elaborara un canon cinematográfico del que ningún director pudiera salirse. Evidentemente, no debería dejarse en manos de

---

<sup>259</sup> Cfr. West, E. G. 1997. "El caso infundado de la educación estatal." *Revista Libertas*.

<sup>260</sup> En este sentido, entendemos por sistema educativo no sólo el sistema de escolarización sino un conjunto más amplio donde hay un subsistema familiar y un subsistema sociocultural. Esta concepción del sistema educativo es definida por: Melgarejo, J. 2013. *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Actual.

advenedizos un arte tan sublime: solamente aquéllos que hubieran superado con éxito la carrera de cinematografía –cuyos contenidos estarán fijados previamente por los expertos del Ministerio– podrían obtener el título de director, imprescindible para obtener la autorización administrativa de filmación. Sin embargo, como en un Estado democrático moderno causarían mala impresión un dirigismo gubernamental tan descarado, en cada sala de proyección de zona habría que crear un Consejo Cinematográfico donde estén representados los miembros de la Comunidad del Cine, pero donde el poder de decisión en cuanto a la cartelera recayera principalmente en el responsable de la sala y en los directores de películas. Lógicamente, habría que incluir alguna representación de los espectadores y dar también alguna representación a los acomodadores. De esta forma quedaría asegurada la participación democrática. Por supuesto, tal y como exige el sagrado principio de solidaridad, habría que hacer todos los esfuerzos posibles por llevar el cine hasta la última aldea, por lo que se construirán nuevas salas de proyección donde antes no había, y si fuera necesario, se trasladará en helicóptero a aquellos espectadores apartados en la soledad de las sierras que no puedan trasladarse ellos mismos a la sala de proyección más próxima, por supuesto, todo ello con cargo a los Presupuestos del Estado. El sagrado principio de no discriminación, o de integración indiscriminada exigiría la integración forzosa en la misma sala con la gente corriente a los inmigrantes que no dominen el idioma español (aunque en las Comunidades Autónomas "históricas" se les podrá denegar el acceso si desconocen la lengua vernácula), también a los deficientes psíquicos y a los indigentes; y si se produce de vez en cuando algún tumulto por causa de tan heterogénea mezcla, inmediatamente se culpará a los ciudadanos de a pie de intolerancia y racismo. Acto seguido, los cineastas e intelectuales oficiales convocarían una manifestación multitudinaria y leerían un manifiesto contra el racismo y la intolerancia.

Naturalmente, todo esto parece absurdo y fuera de lugar. Pero ¿hay tanta diferencia acaso entre el cine y la educación? A poco que se observe, se dará uno cuenta de que niños y adultos adoptan modelos de comportamiento ético de personajes cinematográficos, y reciben una gran cantidad de información acerca de los más variados temas. Los regímenes totalitarios sabían esto muy bien, por eso, además de controlar la educación, también

controlaban el cine y la expresión artística en general. Todos los días se oye alguna condena contra el totalitarismo en los medios de comunicación, y la verdad es que nunca se deplorará lo suficiente. Lo solemos asociar, entre otras cosas, a la censura bibliográfica y cinematográfica, además de la de los medios de comunicación, y nadie soñaría hoy en España con utilizar el poder del Estado para censurar películas, periódicos, revistas o libros (aunque en Cataluña ya se ha hecho). Lo curioso es que permitamos que censure la educación, que es muchísimo más importante, porque en ella se dan las claves de lo que posteriormente será el sistema cognitivo de la persona. ¿Por qué lo hacemos?”.<sup>261</sup>

Otros ejemplos que se han utilizado en esta línea son la alimentación<sup>262</sup> o la provisión de educación vial. Es indudable que mantener a un niño requiere, antes que la educación, una nutrición mínima. Vamos a darle una importancia igual o mayor a la necesidad de alimento que a la educación. Pues bien, imaginemos que los gobiernos decidiesen que los padres pueden ser necios en la toma de sus decisiones e implementasen un sistema público de alimentación y vestido mediante una legislación que hubiese que acatar de modo inexorable. Se incrementarían los impuestos para poder sufragar los gastos de alimentación de los niños, a los cuales les correspondería un comedor social cercano a su vivienda. Es inimaginable esta situación actualmente. Quizá sea porque con los medios actuales es anacrónica esta solución. Pero esto mismo sucede con la educación, pues en los comienzos de la intervención estatal, el analfabetismo era habitual y ahora no lo es.<sup>263</sup> Quizá el estado haya tenido su papel en la historia de la educación, pero actualmente parece ser un freno más que una ayuda.

El otro ejemplo es el de las autoescuelas: es una simple comparación de la educación formal vial con la educación formal general. Y es que la primera no está producida por instituciones

---

<sup>261</sup> Gómez Ruiz, J. “Los principios de la legislación española sobre la educación.” *La Ilustración Liberal, Revista española y americana* 8.

<sup>262</sup> West, E. G. 1965. *La educación y el Estado. Un estudio de economía política.*: Unión Editorial. p.42. También Rothbard menciona estos ejemplos utilizados en la literatura del papel del estado en la educación: Murray N., R. 1985. *Hacia Una nueva libertad. El manifiesto libertario.* Argentina: Grito Sagrado.

<sup>263</sup> En concreto nos referimos a España, pues en Inglaterra o en EE.UU. antes de la intervención del estado, las tasas de alfabetización eran altas: “Aquí tenemos un curioso dato para meditar. La oficina del Senador Ted Kennedy ha sacado un estudio no hace mucho indicando que antes de la educación obligatoria la tasa de alfabetización en el estado era del 98% y que después jamás volvió a alcanzar el 91%, donde se mantiene en 1991. Espero que les sirva”. Texto de: Gatto, J. T. 1990. “Discurso de Maestro del año, Nueva York.” Nueva York.

públicas aunque sí regulada. Es decir, que para la educación formal general, podría existir un sistema similar, en el que la provisión educativa viniese de empresas privadas, aunque el título y su validez estuviesen respaldados por la autoridad gubernamental, como sucede con los permisos de conducir.

Otro de los argumentos convencionales que se utilizan para establecer la escolarización obligatoria es la enmarcación de esta dentro de un derecho fundamental y de una obligación. Como ya hemos visto, la Declaración de Derechos Humanos establece la educación como derecho y obligación. Pero estos dos conceptos pueden interpretarse de modo incorrecto como, de hecho, sucede. El término de derecho lleva implícita la opción de ejercerlo, mientras que la obligación es coacción. En este sentido, aquellos derechos que llevan implícita una obligación son aquellos cuya obligación consiste en salvaguardar el derecho ajeno. Es decir, derechos y deberes son muchas veces las dos caras de una misma moneda. Si tienes un deber que resulta del derecho de alimentar a tus hijos, existe la obligación de alimentar, que salvaguarda que nadie te prive del derecho de alimentar a los hijos. Pero este concepto de derecho y deber se ha entendido como deber de ejercitar el derecho, no de que los demás deban respetarlo. Así, es de condición obligatoria el educar a los jóvenes dentro de los sistemas de escolarización hasta una determinada edad, que varía según legislaciones. Pero el error no está sólo en confundir la parte de obligación que hay en la educación, sino en confundir el derecho. El derecho a la educación formal no es un derecho fundamental del hombre,<sup>264</sup> al menos no la escolarización, que es a lo que se obliga. Los derechos fundamentales del hombre son aquellos que se basan en la misma esencia del ser humano en cuanto tal. Aquellos derechos que surgen de elementos circunstanciales y contingentes no pueden ser derechos fundamentales mientras que no afecten a la misma esencia del ser humano. Por tanto, podría decirse que existe un derecho fundamental a la educación, pero no un derecho fundamental para la escolarización. Si a lo largo de la historia, evolutivamente, el ser humano ha creado instituciones que facilitan el

---

<sup>264</sup> Un derecho que depende de las condiciones industriales de una nación no puede ser un derecho demasiado absoluto. La educación Neanderthal no existía (al menos no 12 años obligatorios). Y ese derecho el estado lo reduce a la instrucción formal. ¿Por qué no financiar con impuestos que los niños lean revistas? Murray N., R. 1985. *Hacia Una nueva libertad. El manifiesto libertario*. Argentina: Grito Sagrado. El derecho que existe es el del ciudadano a la protección. El estado no debe prohibir las escuelas sino dejar al ciudadano la opción de autorrealización.



derecho a la educación (colegios), esto no hay que confundirlo con la obligatoriedad a la escolarización. No es más que un modo de facilitar el derecho, pero el medio no debe convertirse en fin, porque si se pierde la finalidad, se yerra en todo lo demás; por lo que cualquier acierto en materia educativa se debería a la casualidad. Este es uno de los elementos clave que hace que, en las discusiones sobre educación, los defensores de un papel del estado y los defensores de la libertad (como hacemos en nuestro caso concreto, desde la perspectiva de la Escuela Austriaca de economía), hablemos distintos “idiomas”. Si no se profundiza hasta la raíz de lo que denominamos educación –a diferencia de la escolarización–, si se confunden derecho y obligación con derecho fundamental y obligación coactiva, entonces se puede caer en un nominalismo del que es imposible salir.

Para ejemplificar lo que queremos decir con derecho fundamental podemos mencionar la vida. Nadie dudaría, en principio, de que este es un derecho fundamental que nadie puede arrebatarse (obligación de preservar el derecho ajeno). Pero pensemos en la educación como sistema de escolarización: ¿ese supuesto derecho fundamental es retrotraíble a la Edad Media? Obviamente la respuesta es negativa. Los fines particulares de muchas de esas personas distaban de la escolarización y estaban más bien dirigidos a la supervivencia. Las enormes críticas hacia el trabajo infantil de las revoluciones industriales son meras quejas de deseos utópicos. Por supuesto que todos deseamos que los niños no tengan que trabajar en las minas; por supuesto que todos queremos que los progenitores puedan dedicar a los hijos el tiempo que ellos estimen oportuno; por supuesto que todos esperamos que nadie se encuentre en la disyuntiva de trabajar diez horas diarias o morir de hambre. Pero esto, son deseos bondadosos que tenemos los hombres, pero no ha sido la realidad durante muchos años –la mayor parte– de nuestra historia.<sup>265</sup> Hasta hace muy pocos años era necesario el trabajo de todos los miembros de la familia durante un número elevado de horas. Toda mano de obra era bienvenida, de ahí que los niños tuviesen que trabajar. Pero esto no era un sistema de explotación capitalista, como suele pensarse, sino la imposición

---

<sup>265</sup> Huerta De Soto, J. 1986. *Lecturas de economía política. Vol II*: Unión Editorial. Dentro de las Lecturas de economía política de Jesús Huerta de Soto (página 127 y siguientes), podemos encontrar un artículo (William Harold Hutt) sobre el sistema de fábrica a principios del S.XIX, en donde se demuestra la falsedad de muchos mitos que hoy en día tenemos sobre esta etapa de nuestra historia. También se puede profundizar en estos mitos en: Hayek, F. A. 1977. *Historia y política*: Fundación Bolsa de Comercio de Buenos Aires.

vital de la situación.<sup>266</sup> Cualquier etapa histórica pasada, en la que la pobreza es mayor que la actual, nos causa repudia y sensibiliza nuestra conciencia, pero no podemos juzgar situaciones históricas pasadas con los parámetros actuales. Cuando es más importante comer que escolarizarse, obviamente se opta por la supervivencia. Pero con las condiciones actuales, hemos llegado a pensar en la escolarización no sólo como derecho fundamental, sino como obligación positiva.

El estado dice que protege con el sistema educativo, como venimos viendo, pero resulta que es juez y parte de la misma.<sup>267</sup> Se escolariza porque lo obliga el estado porque hay una serie de elementos esenciales en la escolarización (externalidades positivas, formación, beneficios sociales y un largo etcétera) que hay que inculcar a los jóvenes. El estado obliga a escolarizar, pero ¿quién tiene la mayoría de los colegios? Como es innegable, el estado. Aun así puede argumentarse que la escolarización sirve para crear buenos ciudadanos, pero ¿quién decide cómo es el buen ciudadano? De nuevo nos topamos con el estado. Este círculo vicioso de juez y parte en el sistema educativo culmina con el encargado de regular las materias y el tipo de educación que se imparte; nuevamente el estado. Así pues, ¿cómo puede decirse que el estado no tiene intereses ideológicos en la educación dentro del sistema educativo? No se debe ser juez y parte porque, aunque las intenciones de los gobiernos sean las más bondadosas posibles, siempre partirán de ser agente interesado. En España podemos ver este hecho en que cada gobierno que ha asumido el poder ha creado una nueva legislación en materia educativa con rango de ley orgánica.

Otro argumento que se utiliza para defender que el estado protege en el sistema educativo es que al encargarse él mismo de los contenidos de la educación (juez y parte), se evitan adoctrinamientos.<sup>268</sup> Es necesario señalar que los mayores adoctrinamientos que se han

---

<sup>266</sup> Para profundizar sobre mitos actuales de las revoluciones industriales, pueden escucharse las conferencias de Thomas E. Woods en el Mises Institute.

<sup>267</sup> Cfr. West, E. G. 1997. "El caso infundado de la educación estatal." *Revista Libertas*.

<sup>268</sup> Quien regula la educación no debe producirla, porque estamos completamente a su merced. Y, al igual que puede ser un gobierno bondadoso, podría no serlo. Nadie deja al cuidado de su hijo a un desconocido, pensando quizá que normalmente los desconocidos son buenas personas. Del mismo modo recuerda Hayek que: "La magnitud de facultades que el sistema de educación altamente centralizado y por completo sometido al poder público otorga sobre la mente humana debería hacernos cautelosos hasta el extremo, antes de permitir la instauración, con apremios, del sistema": Hayek, F. 2006. *Los fundamentos de la libertad*, 7.-ed: Unión Editorial. Madrid. pp 487-488.

producido en la historia vienen de sistemas educativos altamente controlados por los gobiernos, bien elegidos democráticamente, bien aupados al poder por revoluciones. En el siglo XX hemos podido ver el adoctrinamiento comunista ruso, el fascista italiano, el nazi alemán...<sup>269</sup> “Como dice B. Russell «La enseñanza estatal en los países que adoptan los principios de Fichte produce, si tiene éxito, un rebaño de fanáticos ignorantes, dispuestos a la voz de mando, a lanzarse a la guerra o a la persecución del disidente, según se requiera de ellos. Tan grande es este mal, que el mundo sería mejor (al menos en mi opinión) si nunca se hubiese implantado la enseñanza estatal». O John Stuart Mill en *Sobre la libertad*: «confiar la instrucción pública al estado es una maquinación aviesa tendente a moldear la mente humana de tal manera que no exista la menor diferencia de un individuo a otro; el molde utilizado a tal efecto es el más grato al régimen político imperante, ya se trate de una monarquía, una teocracia, una aristocracia, o bien a la opinión pública del momento; en la medida en que tal contenido se realiza con acierto y eficacia, queda entronizado un despotismo sobre la inteligencia de los humanos que más tarde, por natural evolución, somete a su imperio el cuerpo mismo de la gente»”.<sup>270</sup> Estas citas reflejan de modo claro y contundente la idea que queremos transmitir cuando hablamos de que el estado no debe regular las materias ni ser el productor de la enseñanza en los sistemas de educación.<sup>271</sup> Aunque este es uno de los problemas de fondo de la regulación de contenidos y de la producción de enseñanza, no es un ejemplo aislado; más tarde veremos los enormes conflictos que puede generar el simple hecho de regular las materias y el modo de hacerlo.

Cuando comparamos nuestro sistema educativo con los antiguos sistemas nazi o comunista que acabamos de mencionar, podemos tener la tentación inmediata de dejarnos llevar por motivos poco racionales y decir que no tienen nada que ver. Pero tratemos de quitarnos esta lógica reacción y mirar superficialmente, aunque sea, el sistema comunista de Cuba y el

---

<sup>269</sup> Recordamos una frase ya citada de Hitler: “Dadme el control de los libros de texto y controlaré el estado”.

<sup>270</sup> Gómez Ruiz, J. “Los principios de la legislación española sobre la educación.” *La Ilustración Liberal, Revista española y americana* 8.

<sup>271</sup> Recordamos el ya citado texto de Manacorda que dice: “En cuanto a los maestros de escuela, Vuestra Majestad puede hacer no solamente una cosa pía y santa, haciendo que los padres de cada condado manden a sus hijos para ser educados en la virtud y en la religión en un cierto lugar predispuesto para ello; sino que puede también poner en práctica una notable estratagema usada por Sertorio en España, escogiendo lugares dignos y convenientes para ellos, para que puedan ser con seguridad devotos a Vos; y con este medio los tendréis, bajo pretexto de la educación, como rehenes de la fidelidad de todos los padres que tienen algún poder en Inglaterra”

nuestro (en lo que a educación se refiere, obviamente). ¿Qué encontramos? Todo sistema totalitario y comunista podría tener como objetivo fundamental el control de los jóvenes mediante su adoctrinamiento en las aulas. Todo gobierno totalitario establecería un sistema de profesorado en el que sólo se admitiese a quien pasa los exámenes que el propio estado hace, construyendo un sistema en el que la implantación de las políticas estatales están aseguradas desde el comienzo del proceso. ¿No es algo parecido a lo que nosotros tenemos? Es evidente que, en efecto, nuestro sistema educativo se aleja mucho del comunista, pero nos sirve este ejemplo para ver que la diferencia no es tan grande como pensamos en un primer momento. De hecho, la diferencia entre un sistema estatal de educación totalitario y el nuestro no es más que de grado. Nuestro sistema de escolarización se enmarca dentro de la misma categoría que un sistema totalitario nazi o comunista, aunque es cierto que existe una diferencia de grado. Pero a pesar de la alta diferencia de grado, el estar dentro de la misma categoría que un sistema que ha sido la base de adoctrinamiento para millones de muertes y guerras en el mundo entero, hace plantearnos la opción de cambiar de categoría y establecer un sistema de educación que sea distinto de base y no sólo de forma.

Otro de los argumentos que desmienten la idea de que el estado protege con la escolarización obligatoria es precisamente la propia obligatoriedad. Recordando las causas de fracaso escolar que mencionábamos en la tercera parte, veíamos que el hastío y la falta de ganas por el estudio era un elemento importante en el fracaso.<sup>272</sup> Apuntábamos también que obligando sólo se podía frustrar a los jóvenes en una especie de alienación escolar. La posición defensiva debería ser la del que patrocina una escolarización obligatoria y no al revés. Parece que quien defiende una escolarización no obligatoria es una persona sin piedad ni compasión. Pero son los defensores de la obligatoriedad los que están eliminando el derecho de los padres y de los hijos, y son ellos los que deben argumentar a favor de la escolarización coactiva y dar motivos a su favor, no al revés. Por desgracia nos vemos aboca-

---

<sup>272</sup> Los niños de entre 4 y 12 años pasan unas 960 horas al año en la escuela, pero pasan 990 delante del televisor y más de 1500 con videojuegos: Melgarejo, J. 2013. *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Actual. Con estas cifras vemos el poco gusto por estudiar, pero también que hay otros medios de formación.

dos refutar estas ideas preconcebidas que han calado en la sociedad de lo políticamente correcto. ¿Qué se persigue diciendo que la escolarización deba ser obligatoria? “(...) el saber leer, escribir y conocer la aritmética, es muy necesario para aquellos cuyos negocios requieren tales conocimientos, pero donde la subsistencia no depende de ellas, esas artes son muy perjudiciales para el pobre [...] la asistencia a la escuela, comparada con cualquier trabajo, es holgazanería; cuanto más tiempo continúen los menores en este cómodo tipo de vida, más ineptos serán cuando crezcan, tanto en fortaleza como en disposición al trabajo al que están destinados (Mandeville, 1729, p. 191)”.<sup>273</sup> Es obvio que hay que ponderar los parámetros en función de la etapa histórica y sería poco probable pensar hoy en día como Mandeville en lo que se refiere a leer y escribir, pero la idea de fondo sí es aplicable a todas las épocas. ¿Qué es lo que hace que pensemos que sea proteger el hecho de obligar a una persona de catorce años que no quiere dedicarse a trabajos intelectuales el examinarse sobre el neoclasicismo? Sería más prudente que este supuesto adolescente, una vez supiese leer y escribir y otras nociones básicas –las cuales suelen aprenderse en el seno familiar– pudiese especializarse o no en las materias que considere oportunas él, y no el estado. Se están malgastando recursos que paga el conjunto de la sociedad en una educación que no interesa ni al propio afectado. Ya desde Adam Smith se pueden ver este tipo de argumentos: “es precisamente en los ramos de la educación donde no existen instituciones públicas donde mejor se enseña [...] Las tres partes más esenciales de la educación literaria, que consiste en saber leer, contar y escribir, se continúan aprendiendo generalmente en escuelas particulares y no en colegios públicos, y rara vez sucede que una persona no las aprenda, al menos en el grado en que son necesarias (Smith, 1776, pág. 686)”.<sup>274</sup> Cada uno

---

<sup>273</sup> Blanco, V. M. F. 2012. “El reto de la educación: Jovellanos ante los economistas clásicos.” *RAE: Revista Asturiana de Economía*(45): 59-74. Quizá haya que cambiar el “están destinados” por “quieran optar”, pues al igual que en tiempos de Mandeville estaba dentro de lo políticamente correcto el sometimiento a los planes divinos inexorables, el gremio y las pocas aspiraciones vitales, nadie piensa que ello (tener pocas aspiraciones) es positivo (con independencia de la época histórica). Del mismo modo, visto con perspectiva es absurdo la obligación de mantener durante años niños y adolescentes en un sistema coactivo. En el futuro sorprenderá la ceguera de nuestros contemporáneos por haber permitido este sistema. Como señala Juan Ramón Rallo en : Rallo, J. R. 2014. *Una revolución liberal para España. Anatomía de un país libre y próspero: ¿Cómo sería y qué beneficios obtendríamos?* el intervencionismo ha cristalizado en modelos propios del S. XIX que no se adaptan a los tiempos actuales. En los años 70, las tres competencias que más valoraban las empresas incluidas en la lista de Fortune 500 eran que el trabajador supiera escribir, el cálculo y la lectura; hoy en día, las tres más valoradas son la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para resolver problemas y la capacidad de comunicación interpersonal. Estos elementos no se enseñan en la escuela.

<sup>274</sup> Blanco, V. M. F. 2012. “El reto de la educación: Jovellanos ante los economistas clásicos.” *RAE: Revista Asturiana de Economía*(45): 59-74.

podría pensar en su propia educación y ver si ha necesitado una escuela para hablar, leer y escribir. Al igual que en la Revolución Industrial los niños no podían ir a la escuela por necesidades de supervivencia de la familia, ahora es normal que sí puedan ir a colegios gran parte de los niños. El planteamiento sería cómo hacer para incentivar a aquellas familias que no quieran educar a sus hijos, pero no imponer por la fuerza una educación que, en su forma más básica, todos quieren dar a sus hijos.<sup>275</sup>

Otro elemento de justificación de la obligación de escolarizar a los niños es el conocimiento impartido en los colegios, asegurado este por la regulación de contenidos del estado. Aquí también tenemos a Adam Smith como defensor y atacante de esta intervención estatal: “si no existieran instituciones públicas para la educación, no se enseñaría ningún sistema o ninguna ciencia para la cual no existiese una cierta demanda, o si las circunstancias de la época no considerasen esa enseñanza conveniente o necesaria, o por lo menos requerida por los mandatos de moda. Ningún maestro particular tendría interés en enseñar, conforme a un sistema anticuado y obsoleto, una ciencia que pudiera ser útil, como tampoco lo tendría en continuar enseñando una disciplina universalmente considerada como una sarta de pedanterías, sofismas e insensateces. Esos sistemas y esa clase de ciencia pueden perdurar únicamente en aquellas instituciones educativas cuya prosperidad y cuyos ingresos son, en su mayoría, independientes de su reputación y de sus actividades (Smith 1776. Pág. 686)”.<sup>276</sup> Por un lado defiende que sólo con instituciones públicas se puede preservar un tipo de conocimiento de “ciencia útil” –y “anticuado y obsoleto” también–. Por otro, a nosotros no nos atañe en este trabajo el sistema universitario, que sea quizá al que le toque de cerca este papel del conocimiento del que habla Smith.<sup>277</sup> Parece cierto que los estudios que se cursarían en una escuela privada sin regulación estatal de contenidos serían aquellos demandados por la sociedad en general, de manera que algunos de los conocimientos que ahora mismo se imparten, podrían desaparecer de la enseñanza (al menos en algunas

---

<sup>275</sup> Gatto, J. T. 1990. “Discurso de Maestro del año, Nueva York.” Nueva York. “La escuela debe incluir a la familia como motor principal de la educación”.

<sup>276</sup> Blanco, V. M. F. 2012. “El reto de la educación: Jovellanos ante los economistas clásicos.” *RAE: Revista Asturiana de Economía*(45): 59-74.

<sup>277</sup> De todos modos, sería un tema interesante para investigar. Es decir, cómo un sistema de universidades privada podría mantener el conocimiento de materias que no tuvieran una demanda social.

regiones).<sup>278</sup> Los estudios dejarían de lado la “sarta de pedanterías” y “un sistema anticuado y obsoleto” como dice Adam Smith, de tal modo que en menor tiempo se podrían adquirir mayores competencias. Estos resultados incentivarían la educación. La preparación hacia el mundo laboral formaría jóvenes más capacitados, y estos resultados de empleo serían otro incentivo más para escolarizar: para escolarizar de modo voluntario.<sup>279</sup> Otro motivo interesante que señala Smith es el aliciente del profesorado. Además de la personal, ¿qué motivaciones puede tener un profesor en el sistema educativo estatal? En cambio, el reciclaje necesario y el incentivo pecuniario haría, en el sistema del que habla Smith, que los docentes tuviesen necesidad de espolearse en capacitación profesional (ganando en calidad) para poder obtener unos ingresos. En un sistema privado los alumnos pagarían al profesor, de tal modo que los mejores profesores, tendrían más alumnos o estos estarían dispuestos a pagar un mayor precio por los servicios de un profesor de calidad. Tantos profesores que se quejan de que se les acusa de mentalidad “funcionarial”<sup>280</sup> no tendrían que tener miedo a un sistema que pagase en función de la calidad. Si el profesor es bueno, haciendo atractivas las lecciones, siendo serio en las materias que imparte y reciclando conocimientos, ¿tendría el estado que obligar a los niños a que fuesen a sus clases?

Otro de los temas de controversia en la intervención del estado en la educación es la regulación de contenidos en sentido amplio. No nos referimos al contenido concreto de asignaturas, sino a ciertos temas generales de importancia. Por ejemplo, ¿las escuelas deben ser laicas o religiosas? ¿Debe haber educación sexual o no? ¿Las clases deben ser en

---

<sup>278</sup> No decimos que el conocimiento se pierda, sino que desaparece de la enseñanza.

<sup>279</sup> La escolarización es tiempo que pueden pasar los niños en la escuela, pero ese tiempo es para formarse de cara a poder ganarse la vida. Hayek lo sintetiza de modo explícito: “No nos detendremos a examinar el grado de instrucción que debe proporcionarse a todos, ni qué periodo de escolaridad sea el más aconsejable. El criterio a adoptar guarda relación con la concurrencia de determinadas circunstancias, tales como la riqueza de la comunidad, las características de su economía e incluso las condiciones climáticas a que se hallen sometidos los propios escolares. En los países en los que se ha alcanzado un determinado nivel de bienestar, no se trata, por lo general, de precisar la case de estudios que incrementan en definitiva la capacidad productora de los jóvenes escolares, sino más bien de averiguar la mejor manera de emplear el tiempo de que disponen los niños para sus juegos, al objeto de que más tarde, cuando llegue el momento de ganarse la vida, les sean más útiles las enseñanzas recibidas.” Hayek, F. 2006. *Los fundamentos de la libertad*, 7.-ed: Unión Editorial. Madrid. p. 491. También puede verse: “Educación a la carta: Un documental sobre libertad educativa. <https://www.youtube.com/watch?v=JwQHTXRS0jg>.

<sup>280</sup> Fernández Enguita, M. 2002. *¿Es pública la escuela pública?* Madrid: CISSPRAXIS. En este libro se recogen numerosas quejas de profesores de la escuela pública objetando contra las acusaciones que se les hace de trabajar poco y quejarse mucho. Cuando nos referimos a mentalidad funcionarial no lo hacemos con ninguna alusión connotativa; simplemente hacemos uso de una expresión utilizada en España.

el idioma regional o en el nacional? Estos controvertidos temas tienen una sencilla solución: dejar que sea cada escuela la que elija los tipos de materia que enseña y de qué modo lo hace. De esta manera, aquellos padres que quieran educar a sus hijos en un idioma regional lo podrán hacer en una escuela de esas características, del mismo modo que habrá escuelas en las que no se enseñe en esta lengua regional.<sup>281</sup> Se vuelve a decir que el estado protege, pero es la burocracia la que determina y decide en último término sobre estas materias. Así, siempre habrá disconformidades con la decisión adoptada, sea la que fuere. Este hecho es puesto de manifiesto con cada cambio de gobierno en España. En un sistema de escuelas libres y de acceso voluntario, existirían escuelas de tan variado tipo como deseos tuviese la población; y, así como existen periódicos de diversas ideologías, temas, opiniones, etc., surgirían un sinnúmero de diversos tipos de escuela. Así se garantiza la libertad de pensamiento a toda la población.<sup>282</sup> La regulación de contenidos más concretos tampoco está exenta de polémicas. Ya hemos dicho, recordando a Adam Smith, que los conocimientos que se imparten en la escuela pública tienen el riesgo de quedarse anquilosados.

## **6.2 Otros argumentos: externalidades, igualdad de oportunidades y financiación**

Cuando hablamos de argumentos que se utilizan para defender la intervención del estado en la educación mediante un sistema de escolarización masivo, suelen establecerse implícitamente unas premisas que se consideran inamovibles. Son afirmaciones que pueden no conocerse de manera tácita, pero que, de hecho, son en las que se asientan las distintas defensas del sistema de escolarización. Estas premisas son: 1) a los niños les corresponde estar en la escuela; 2) los niños aprenden en la escuela y 3) a los niños puede enseñárseles sólo en la escuela.<sup>283</sup>

---

<sup>281</sup> En España es conocida la pugna por la enseñanza en lengua catalana. En la comunidad catalana es obligatorio un mínimo de horas lectivas en la lengua regional, existiendo personas que quieren más horas de dicha lengua y personas que desean menos horas.

<sup>282</sup> Ya hablamos en el capítulo segundo que la libertad de educación sin ideología opuesta sólo la tienen las rentas altas. Las rentas bajas quedan a merced del buen hacer de la escuela que le corresponda.

<sup>283</sup> Cfr. Illich, I. and G. Espinosa. 1975. *La sociedad desescolarizada*: Barral Editores.



La historia de la educación que hemos repasado de forma breve en la primera parte de este estudio nos da un indicador claro de la falsedad de la primera premisa. A los niños no les corresponde estar en la escuela de por sí. Puede ser que, en efecto, corresponda en alguna circunstancia particular, pero no es una premisa necesaria. Lo que sí corresponde a los niños es poder recibir una educación, pero esta no tiene porqué darse dentro de una escuela. A lo largo de la historia vemos multitud de ejemplos de mentes brillantes y destacadas que no han pasado por la escuela. De hecho, uno de los paladines de la educación y mente preclara en la ciencia que nos ocupa como lo ha sido John Stuart Mill, no fue a ninguna escuela. Otros pensadores han recibido educación con tutores, dentro del propio seno familiar y de formas muy distintas. No ponemos en duda que en la sociedad en la que vivimos, la institución más apropiada de educación sea algún modo de escolarización, pero eso no implica una premisa necesaria y suficiente de tener a todos los niños en un sistema de escolarización coactivo. Por diversos motivos –trabajo de los padres, falta de capacidad o de tiempo de los progenitores, carencias en los conocimientos de alguna ciencia en la familia, etc.– lo que mejor se puede adaptar a la estructura social actual es un sistema de colegios en el cual los niños deben estar escolarizados, pero de ningún modo esto puede ser obligatorio.<sup>284</sup> Así, la primera premisa es correcta sólo cuando también se acepte que a los niños les corresponde estar en la escuela en la medida que sea elección de los padres, pues nunca en la historia de la humanidad ha correspondido a los jóvenes estar en la escuela, y si lo es ahora es por necesidades circunstanciales de nuestra etapa histórica, en la que hemos diseñado un modelo que aboca a la escolarización.

La segunda premisa es que los niños aprenden en la escuela. Eso parece bastante obvio y nadie se atrevería a dudar de esta premisa. Pero la cuestión es qué es lo que se aprende. Elementos básicos de la educación como persona, como son el leer o escribir, suelen aprenderse a través de sistemas alternativos a la escuela (en la propia familia habitualmente). Por supuesto que en la escuela se perfeccionan los conocimientos básicos, pero también se aprenden innumerables materias que pueden no ser del agrado de los padres:

---

<sup>284</sup> Igual que hay familias en las que se cumplen imposibilidades como las mencionadas, las hay en que se poseen todos los medios necesarios para poder dar una educación académica brillante fuera de la escuela, bien sea por los propios padres o bien por la contratación de servicios de profesores.

educación religiosa, educación no religiosa, sexual, ciudadana... Sin poner en duda que en la escuela se aprende, esta premisa es arma peligrosa, pues no siempre lo que se aprende es lo mejor, ni se aprende del mejor modo posible. Y este hecho es lo que nos conduce directamente a la tercera premisa: a los niños sólo se les puede enseñar en la escuela.

Esta tercera premisa carece de fundamento racional. Esto es así porque no tenemos más que estudiar el caso particular de cada uno para darnos cuenta de la cantidad de elementos que aprendemos fuera del sistema escolar. Las personas tienen al alcance revistas, periódicos, Internet, bibliotecas, cursos, posibilidad de relaciones en círculos, sociedades, encuentros, eventos de distinto carácter, deporte, trabajo, y otras mil formas de aprender. Aquellas generaciones que han vivido sin Internet en su etapa escolar serían incapaces de utilizarlo sin un sistema de escolarización según la tercera premisa. Como este ejemplo de Internet podríamos utilizar muchos. Pero sin tener que hacer un análisis científico empirista es fácil darse cuenta de que la tercera premisa carece de sentido. Sólo aquellas personas cegadas por algún tipo de ideología serían capaces de defenderla. Esto no implica que el mejor modo de enseñar a los niños no sea la escuela, pero también parece claro que no es el único (e incluso puede que no sea el más importante).<sup>285</sup>

Dentro del cúmulo de argumentos defensores de la escolarización basados en la igualdad de oportunidades encontramos la falta de competitividad en la escuela. Muchas veces se ve la competencia como una contraposición ante una ansiada igualdad.<sup>286</sup> Tal y como se conoce hoy el sistema escolar, encontramos una no velada crítica a cualquier intento de favorecer que los alumnos con más capacidad desarrollen todo su potencial.<sup>287</sup> Lo interesante dentro del sistema escolar sería precisamente que existiese una fuerte competitividad. No hay que

---

<sup>285</sup> De hecho, en la escuela no se nos enseña a ser felices (si alguien lo hace dentro de la escuela es a título particular, no por el hecho de ser profesor en una escuela) como afirma Logan LaPlante en su conferencia de la Universidad de Nevada: <http://www.youtube.com/watch?v=pKNk2Mbn0FI>

<sup>286</sup> García, D. R. and G. S.-M. Rezusta. 2012. "Libertad, calidad y financiación de la educación." *Instituto de Estudios de la Familia. Serie ELEDUCA 0/2012.*: "Desde el punto de vista empírico la experiencia en los mercados nos muestra que la competencia no genera espacios ni saltos entre servicios buenos y malos, sino más bien un continuo de empresas de distintos niveles cuya competencia y emulación mejora a todos y no deja espacios. En el ámbito del automóvil, por ejemplo, podemos encontrar todo tipo de coches y de todos los precios y estamos acostumbrados a ver que aquello que uno innova, si resulta útil y tiene éxito, acabe en todos (frenos ABS, Airbags, dirección asistida, etc...)"

<sup>287</sup> Hemos mencionado el ejemplo de los colegios de élite de la Comunidad de Madrid, pero ahora queremos centrarnos en la competitividad. Por eso daremos un enfoque positivo al tratar de estudiar el deseo igualitario que existe en el sistema escolar. Más adelante veremos las deficiencias en más profundidad.

alarmarse ante esta afirmación, pues muchas veces no tenemos claro el concepto de competencia, que ahora aclaramos para evitar que pueda malinterpretarse el favorecimiento de esta sana competitividad.

El término “competencia procede etimológicamente del latín *cum petito* (concurrencia múltiple de peticiones sobre una cosa a la que hay que adjudicar su dueño) formado por *cum*, con y *petere*, pedir, atacar, *buscar*; el Diccionario de la Real Academia la define como la “rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa”. La competencia consiste, por tanto, en un proceso dinámico de rivalidad y no en el denominado “modelo de competencia perfecta”, en el que múltiples oferentes hacen lo mismo y venden todos al mismo precio, es decir, en el que, paradójicamente, nadie compite”.<sup>288</sup> Cuando aplicamos el concepto de competencia a la educación estamos queriendo decir que deben superar las pruebas académicas aquellos que estén preparados para hacerlo, no todos los alumnos. De hecho, ese es el carácter propio de un examen. Se ha confundido en la educación la igualdad de oportunidades con la igualdad de resultados. Sería imprudente dejar que todos los que se matriculen en una autoescuela acabasen obteniendo la licencia sin tener en cuenta sus aptitudes y competencias para la conducción. Si en la educación se favorecen todo tipo de “facilidades” para las personas que no tienen capacidades intelectuales, además de frenar a los que sí las tienen y hacerles injusticia, se genera un círculo vicioso en el sistema. Se acaba reflejando una falta de esfuerzo –que viene incentivada por las propias leyes educativas–, esfuerzo tan necesario en la vida profesional.<sup>289</sup>

El concepto de igualdad de oportunidades puede ser engañoso.<sup>290</sup> Igualdad de oportunidades no es igualdad de resultados, sino que todos puedan tener acceso del mismo modo al sistema educativo. Si este está planteado de manera que los que lo superen sean los que han adquirido la formación académica necesaria, sería desvirtuar la igualdad de

---

<sup>288</sup> Nota a pie de página (77): Huerta de Soto, J. 2005. *Socialismo, cálculo económico y función empresarial*: Unión Editorial.

<sup>289</sup> Arruñada, B. 1994. “Competencia y privatización en el mercado educativo.” *Boletín del Círculo de Empresarios*(59): 2.

<sup>290</sup> “La imposición de estos valores [la igualdad] lleva a la implantación de programas y mecanismos de evaluación comunes para todo el país con el objetivo de conseguir una mayor igualdad, lo que muchas veces se confunde con la imposición de un alto grado de uniformidad, como si ambos conceptos fueran sinónimos”. Melgarejo, J. 2013. *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Barcelona: Plataforma Actual.

oportunidades el favorecer que lo superen todos. Entonces, si igualdad de oportunidades es tratar por igual a todos, obviamente surgirán desigualdades –que no son malas<sup>291</sup>–, pues habrá alumnos con mayores capacidades que otros, habrá estudiantes con mayor afición a la lectura, etc. Incluso suponiendo que todas las escuelas, profesores, temario y todas las condiciones fuesen iguales para todos, siempre existirían diferencias. “Esta situación sería intolerable en cualquier sociedad igualitaria. Por tanto, si bien debería conservarse el actual sistema de evaluar el progreso educativo por medio de exámenes, pruebas de inteligencia y dictámenes de los profesores, el método empleado para el seguimiento de estos resultados debería invertirse. El niño antisocial que se empeña en sobresalir en clase debería ser expulsado de la escuela a más tardar a los 14 años. Los niños excepcionalmente dotados, o los genios, deberían eliminarse a una edad aún más temprana, y no deberían recibir educación alguna. Con este esquema, el estudiante medio podría recibir alguna forma de educación superior, quizá hasta el sexto grado. Pero la universidad debería reservarse para los más reacios a la educación. Sólo los más torpes irían a Oxford o Cambridge”.<sup>292</sup> En la estructura social actual no se da esta búsqueda del igualitarismo de forma tan abrupta como hemos planteado, pero no es menos cierto que –como hemos dicho ya– es sólo cuestión de grado y no de fondo. Nos gustaría que el fracaso escolar fuese menor, que todos los

---

<sup>291</sup> “El salvajismo es uniformidad. Las principales diferencias son el sexo, la edad, el tamaño y la fuerza. Los salvajes (...) piensan igual o no piensan nada en absoluto, y por lo tanto conversan con monosílabos. Apenas hay variedad, sólo una horda de hombres, mujeres y niños. La siguiente etapa superior, que se llama barbarie, está marcada por un aumento en la variedad de funciones. Hay una cierta división del trabajo, cierto intercambio de ideas, un mejor liderazgo, gente más cultivada en lo intelectual y en lo estético. La etapa más elevada, que se llama civilización, muestra el mayor grado de especialización. Varias funciones se hacen más numerosas. Las ocupaciones mecánicas, mercantiles, educativas, científicas, políticas y artísticas se multiplican. Las sociedades rudimentarias se caracterizan por la igualdad de lo semejante; las sociedades desarrolladas se caracterizan por la disimilitud de la desigualdad o la variedad. A medida que descendemos, monotonía; a medida que ascendemos, variedad. A medida que descendemos, las personas son más parecidas, más iguales; a medida que ascendemos, las personas son más diferentes, ciertamente parece... como si a mayor igualdad fuera mayor la decadencia hacia condiciones de salvajismo y como si la variedad fuese un paso adelante hacia una civilización superior...”

Ciertamente, entonces, para que se progrese por la vía de aumentar el grado de satisfacción, tiene que haber cada vez mayor variedad de funciones, nuevas y más sutiles diferenciaciones en la formación y en las actividades. Cada paso en el camino del progreso significa la adición de un factor humano que de alguna manera difiere de todos los factores existentes. El progreso de la civilización, entonces... precisa de una diversificación cada vez mayor de los individuos que componen la sociedad... Debe desarrollarse cada nueva invención y cada nuevo arte, los nuevos conocimientos y los principios morales tienen que aplicarse de una forma más amplia”. Texto recogido de George Harris, "Inequality and Progress" (Boston: Houghton, Mifflin, 1898), pp. 74-75.

Para la igualdad ante la escolarización puede verse también Stigler, G. J. 1971. “The theory of economic regulation.” *The Bell Journal of economics and management science*: 3-21.

<sup>292</sup> Peter Simple, *Daily Telegraph*, 15 de enero de 1965. West, E. G. 1965. *La educación y el Estado. Un estudio de economía política*.: Unión Editorial. p. 89.

estudiantes de último curso de bachillerato hagan el examen de selectividad con satisfacción, pero esto es un deseo como el querer la erradicación del hambre. Es un fin loable, pero es imposible a menos que el nivel académico esté tan bajo, que el más vago y con menos capacidad tuviese la oportunidad de aprobar. Si esta opción nos parece desvirtuar el sistema educativo, ¿qué alternativas tenemos? ¿Tenemos que penalizar la habilidad y el esfuerzo para que todos los alumnos puedan terminar sus estudios al mismo tiempo?

Otra consecuencia de la igualdad de oportunidades entendida como igualitarismo y uniformidad sería la de no permitir que dos personas –iguales– eligiesen sus fines porque una escogiese de forma más inteligente que otra. Es decir, si dos personas cobran lo mismo, pero uno de ellos decide trabajar más horas; si este decidiese con el dinero extra irse de vacaciones, ¿serían injustas esas vacaciones porque su homólogo no puede pagarlas? Evidentemente la respuesta es negativa. Este mismo caso podemos encontrarlo en la educación, de manera solapada, en el trato que reciben los alumnos. El sistema educativo está lleno de reválidas, de disminución de estándares de calidad y de facilidades para aquellos menos esforzados.<sup>293</sup> ¿En forma de qué se premia a aquellos que han dedicado su esfuerzo a estudiar si tras diversos trámites una enorme mayoría promociona? Con estas afirmaciones no estamos tratando de favorecer el fracaso ni la negación de ayuda a los alumnos que tengan dificultades, pero tampoco podemos rebajar los niveles de calidad e incentivar los malos estudiantes; hecho que de algún modo puede estar sucediendo.<sup>294</sup>

Otro de los argumentos que se utiliza de forma habitual para defender la intervención estatal en el sistema educativo es la financiación. Hemos dedicado una parte a hablar de los costes y resultados del sistema de escolarización, pero queremos ver ahora argumentos de

---

<sup>293</sup> Enkvist, I. 2010. "El éxito educativo finlandés." *Bordón* 62(3). "Además, el «buenismo» daña seriamente la calidad de la educación porque los propios alumnos contribuyen a disminuir la eficacia de enseñanza por su falta de respeto por el sistema escolar".

<sup>294</sup> Es importantes ser conscientes de que cada persona es distinta. No todos pueden tener las mismas capacidades físicas o intelectuales. Y no podemos pretender un sistema educativo en el que el objetivo sea la igualdad de resultados. Si todas las escuelas fuesen públicas, esto serviría para "moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales" como dice John Stuart Mill: Stuart Mill, J. 1985. "Sobre la libertad." *Madrid: Orbis* 32.

fondo: elementos que subyacen a la defensa del pago público de las escuelas y sus profesores.

El primer argumento que queremos ver es el de “el estado como productor de educación”. Este estado que impone leyes de competencia y denuncia los monopolios, es precisamente el que ostenta (o quiere hacerlo) el monopolio educativo. Incluso admitiendo que la intervención en los llamados monopolios naturales fuese necesaria, en ningún caso podemos considerar el sistema educativo como un monopolio natural, pues es de las actividades menos generales que podamos concebir. Si los defensores de la abolición de los monopolios se planteasen el sistema educativo, rápidamente solicitarían mecanismos de alejamiento del estado de la posición de monopolio que actualmente ostenta. Aquí podríamos ahondar en otro tema de fondo y es el planteamiento del fin último del estado con respecto a la educación: ¿al estado le interesa que la gente se alfabetice o el cómo? Si la respuesta es afirmativa a la primera parte de la cuestión, bastaría con plantear un sistema mucho más eficiente del que actualmente tenemos; hecho que hace pensar que al estado le interese algo más que el loable fin de la formación académica de los ciudadanos.

El asunto financiero no es un tema del que no se deba hablar cuando tratamos de educación. No es falta de filantropía adentrarse en los costes del sistema por muy importante que sea la educación, pues estamos hablando de cifras que rondan los 50000 millones de euros anuales. A pesar de las posibles buenas intenciones de tantos docentes de querer excluir los costes en el planteamiento de la intervención del estado, estos mismos docentes son los primeros interesados en tener una remuneración pecuniaria por su trabajo en las aulas. También hemos hablado de La Declaración de Derechos Humanos de la ONU, en donde se dice que la educación debe ser gratuita,<sup>295</sup> hecho del que se hace eco nuestra Constitución en su artículo 27, pero el coste de la educación alguien lo tiene que pagar. Así que la gratuidad de miles de millones no parece ser del todo “gratuita”.

---

<sup>295</sup> de los Derechos Humanos, D. U. 1948. “Asamblea general de las Naciones Unidas.” París: ONU: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>. Española, C. “de 27 de diciembre de 1978.” *Boletín Oficial del Estado* 29: 29313-424.

Otro elemento ya mencionado en relación con los recursos necesarios para el sistema educativo es que, llegado un punto, más recursos no devienen en mejores resultados. Es cierto que podemos plantear si en España hemos llegado a ese “punto muerto” de eficiencia en el esfuerzo educativo.<sup>296</sup> El destino de recursos a la educación no es simplemente por el hecho de la mejora personal académica de los consumidores de educación, sino por el crecimiento y desarrollo que genera en la sociedad (llamado en ocasiones beneficios sociales de la educación). Pero este argumento nos lleva de nuevo, sin quererlo, al fondo de si al estado le interesa la educación de sus ciudadanos o el cómo. Si aceptamos que hay que realizar mayores esfuerzos económicos en educación porque educación es igual a crecimiento, ¿qué hace pensar que la educación sea un sistema público de escolarización obligatoria? Este es un salto gratuito que se da que nosotros queremos plantear aquí. ¿Por qué escuelas públicas y no *homeschooling* o cualquier otro sistema? Si lo que buscamos con el sistema educativo es el crecimiento y desarrollo económico, ¿por qué estudiamos griego en vez de ingeniería?<sup>297</sup> Habría que medir cuidadosamente aquellos conocimientos que tengan más impacto en el crecimiento. Incluso podríamos destinar el esfuerzo económico a otro tipo de educación: formación en el trabajo, aumento de revistas especializadas... De hecho, “George J. Stigler, el economista norteamericano que midió el tipo de educación que incrementa la capacidad de generar ingresos en los individuos, concluyó que en 1940 al menos dos tercios de esta educación no se obtiene en universidades o escuelas, sino por medio de la instrucción y la experiencia en el propio lugar de trabajo”.<sup>298</sup> Aun así, no debemos basar el sistema educativo en un análisis coste beneficio. “La medición de la inversión educativa por medio de los ingresos diferenciales es menos criticable cuando no existen estas prácticas monopolísticas, ya que, existiendo competencia, un incremento en el precio de un servicio bien podría ser resultado de un genuino incremento en la demanda. Más aún, si este diferencial de precios persiste por un periodo prolongado, podríamos

---

<sup>296</sup> Parece que España ya ha superado este punto como hemos visto en capítulos anteriores. Además, se puede ver en: García, J. S. M. 2009. “Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO.” *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 2(1): 56-85.y Calleja, T., S. Collado, G. Macías, and C. San José. 2012. “Informe McKinsey. Educación en España, Motivos para la esperanza.”

<sup>297</sup> Estas ideas están basadas en la clasificación de Fritz Machlup que se recogen en: West, E. G. 1965. *La educación y el Estado. Un estudio de economía política.*: Unión Editorial.

<sup>298</sup> *Ibid.* p.123.

sospechar que la demanda se ha ido incrementando constantemente. Un incremento marginal en la oferta de personas que se adiestran para esta ocupación es entonces una respuesta correcta y positiva. Pero incluso aquí hay que tener cuidado. ¿Cuánto es el incremento marginal? Cuanto mayor sea el número de candidatos, menor será el diferencial de ingresos, y menos valor tendrá la inversión. Por tanto, conviene avanzar con cuidado, invirtiendo poco a poco. Las campañas educativas indiscriminadas son una política errónea, y proclamar simplemente que la educación «en general» es rentable es un mero cliché. Es igualmente vago afirmar que la industria «en general» es rentable. Aun cuando las recientes estimaciones sitúan la rentabilidad de la educación superior norteamericana en alrededor del 12%, podría obtenerse el 30% invirtiendo en una mina de oro. Debemos presumir que la lógica de aquellos que descuidan el enfoque marginal, y que insisten en ver las cosas «en general», llevaría al absurdo de recomendar que se suspenda todo gasto en educación, ¡a fin de invertirlo en minas de oro!».<sup>299</sup> Dentro de la educación, ¿en qué invertimos? ¿Es más rentable la física o la filosofía?

Un elemento habitual es plantearse la existencia del sistema educativo tal y como lo conocemos y basar todo el estudio partiendo de esa visión.<sup>300</sup> En un análisis económico hay que ver numerosas alternativas, estudiar medios distintos para multitud de fines. Hay que estudiar lo que se ve y lo que no se ve. Así definiría Bastiat al buen economista. En efecto, no se puede plantear el estudio del sistema educativo partiendo de lo que hay en la sociedad actual. Por este motivo hemos querido hacer un brevísimo repaso de la educación en la historia de la humanidad. Si ahora pudiésemos pensar que no existe ningún sistema educativo e imaginarlo como a nosotros nos gustaría, al abrir los ojos y ver el modelo existente seguro que habría motivos de sorpresa. Por ejemplo, los defensores del libre mercado se sorprenderían al ver tal papel del estado dentro del sistema educativo. Una de las cosas que pensarían estos defensores del libre mercado es que el efecto *crowding out* está expulsando a la iniciativa privada al no poder competir esta con escuelas totalmente subvencionadas. Incluso les sorprendería que todavía existiesen colegios privados. Los

---

<sup>299</sup> Ibid. p. 128.

<sup>300</sup> McNally, K. 2010. "State Education in the Nineteenth Century: Demanded or Imposed?" *Economic Affairs* 30(1): 43-47.



colegios privados obviamente existen porque hay demanda de ellos, pues de otro modo es imposible competir con una escuela de matrícula gratuita.<sup>301</sup> Pero si hay demanda de colegios privados y actualmente se erigen escuelas privadas todavía, ¿qué sucedería si el estado –actuando de manera subsidiaria– dejase parte del complejo sistema educativo a la iniciativa privada? Algunos colegios se vaciarían y otros no darían abasto, lo que nos indicaría que la zonificación es un incentivo de ineficiencia de las escuelas (si la escuela es buena, se llenará de alumnos, no hay que obligar a nadie a ir). La ocupación de las escuelas con profesores más trabajadores aumentaría, pues existen más incentivos en el profesorado al ser el alumno quien paga por los servicios del maestro. El gasto en educación del estado sería mucho menor, siendo la educación igual o mejor (en aquellos lugares donde fuese peor huirían los alumnos); y es que no habría que pensar en gastar más o menos recursos que los que gastamos ahora en función de si está el estado o no en el sistema educativo, sino el tener una educación igual o mejor. Si el estado actuase de forma subsidiaria florecería también el *homeschooling*,<sup>302</sup> que tiene grandes ventajas educativas. También existiría un trato de igualdad de oportunidades entre el acceso a la financiación pública por parte de las distintas escuelas fuese cual fuese su titularidad o se abolirían los impuestos de las instituciones educativas y de aquellos individuos que llevasen a sus hijos a esas escuelas privadas.<sup>303</sup> Si sólo pagasen impuestos aquellos que llevan a sus hijos a una escuela pública, al igual que se exigen las tarifas a las escuelas privadas, las públicas deberían informar del coste que supone en términos de impuestos su escuela “gratuita”.

Acabamos de hacer un ejercicio de visualización de posibles consecuencias de una actuación subsidiaria del estado en educación y ver posibilidades diferentes, como la supresión de impuestos para aquellos que no sean usuarios de la escolarización pública. Y nada hay de

---

<sup>301</sup> Hablamos de matrícula gratuita y no de escuela gratuita, porque ya hemos visto que cuando un sistema necesita miles de millones de euros para funcionar, es imposible denominarla “gratuita”, a pesar de que el común de defensores de la escuela pública se empeñen en aplicarle el apelativo de gratuita.

<sup>302</sup> El posible florecimiento del *homeschooling* imaginamos que alegrará a todos aquellos defensores de la reducción de la ratio alumnos-profesor, pues sería esta muchísimo más reducida que la que existe actualmente. También podemos hablar del sistema Khan (Khan Academy), que tiene más de medio millón de suscriptores en Youtube y Khan fue nombrado una de las 100 personas más influyentes del mundo. Este tipo de educación es gratuita por internet.

<sup>303</sup> Stanfield, J. 2009. “The profit motive in education.” *Economic Affairs* 29(2): 90-90. (42). Sobre el doble pago de las familias que envían a sus hijos a una escuela privada existen numerosas discusiones, del mismo modo que financiar a los colegios públicos con el pago de impuestos de los privados. Son temas polémicos que sólo mencionamos, pero que no queremos abordar es este estudio.

extraño en plantearse estas circunstancias, pues igual que el papel del estado en la educación pudo ser positivo antaño; puede no serlo ahora, porque las políticas de ayer pueden no ser buenas hoy.<sup>304</sup> West, autor citado en numerosas ocasiones por su estudio del papel del estado en la educación, hace un modelo de intervención del estado de modo subsidiario partiendo de la base de que de 1000 familias, sólo 50 no quieren escolarizar a los hijos. Esa fundamentación de que sólo 50 familias no escolarizarían a sus hijos tiene base en la historia de Inglaterra, pero en España esto no es así. El porcentaje de escolarización ha sido tradicionalmente muy pequeño en nuestro país. A finales del siglo XVIII sólo un 23% de la población entre los 6 y 13 años iban a la escuela.<sup>305</sup> Pero es que en 1822, en ese mismo rango de edad, la escolarización descendió hasta el 15% y entre 1841 y 1860 la tasa de escolarización no avanzó.<sup>306</sup>

**Tabla 6.1. Evolución de la escolarización (1797-1855).**<sup>307</sup>

Año	ESCUELAS			ALUMNOS			ESCOLARIZACIÓN (%) 6-13 AÑOS	ALUMNOS/ESCUELA
	Total	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas		
1797	11007	8704	2303	393126	304613	88513	23,3	35,7
1822	10046	-	-	283874	-	-	15,2	28,2
1830-31	12719	9558	3070	487351	368149	119202	24,7	38,3
1841	16805	12140	4665	653738	457815	195923	-	38,9
1846	15640	-	-	663611	-	-	34,1	42,4
1848	16227	-	-	696261	-	-	-	42,9
1850	17434	-	-	778477	548465	230012	-	44,6
1855	20743	-	-	1004974	684597	320317	40,6	48,4

<sup>304</sup> Ejercicios similares de plantear posibilidades ante una desaparición del estado en el sistema educativo se pueden ver en: West, E. G. 1965. *La educación y el Estado. Un estudio de economía política.*: Unión Editorial.

<sup>305</sup> Guereña, J.-L. and A. V. Frago. 1996. *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*.

<sup>306</sup> Un estudio amplio sobre la escolarización en el siglo XIX lo encontramos en: Díaz, F. S. 1980. "El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)." *Cuadernos de investigación histórica*(4): 229-70.

<sup>307</sup> Guereña, J.-L. and A. V. Frago. 1996. *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. p.134.

Ya hemos aclarado que la necesidad del trabajo infantil ha sido una constante en la historia y que para la supervivencia de la familia se requería el trabajo de todos, pero es que en España esto ha sucedido a mayor escala.<sup>308</sup> Nuestro país es uno de los que históricamente ha tenido menores tasas de alfabetización desde que se dispone de datos fiables.<sup>309</sup> Aclarado esto, hay que decir que después de las sucesivas intervenciones estatales en la educación, la tasa de alfabetización no siguió un patrón ascendente hasta el siglo XX.

Siguiendo el ejemplo de West que hemos comentado sobre las 1000 familias, tenemos que decir que en España no podemos hablar de que 950 de ellas quisiesen educar a sus hijos antes de las intervenciones estatales en el sistema educativo, pero ante esto cabe decir algo: actualmente existe una clara conciencia de las ventajas de la formación académica y, sobre todo, existen medios dentro de la sociedad que permiten a los padres no tener que depender del trabajo infantil. Y si las familias necesitan del trabajo de los jóvenes, el hecho de que el estado les retenga es contrario a los más desfavorecidos económicamente. Pero si de todos modos las familias no quieren escolarizar a los niños, ¿quién es el estado para obligar a una mayoría? ¿Les consideran incompetentes? Aquí tendríamos que recordar de nuevo que estos adultos considerados incompetentes son los mismos que votan al gobierno.

### 6.3 Conclusión

Hemos podido ver algunos argumentos a favor de la intervención del estado en la educación que no se sostienen. Hay más argumentos, por supuesto, pero hemos querido observar aquellos de mayor profundidad, para poder ver que la defensa de la intervención del estado en la educación puede referirse a elementos ideológicos más que económicos y sociales.

Podríamos habernos planteado más cuestiones en este apartado como: ¿por qué dejar la educación a los 15 años es considerado fracaso y no a los 16? ¿Por qué los que deciden

---

<sup>308</sup> Tiana Ferrer, A. 2010. "Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX."

<sup>309</sup> Viñao, A., P. L. Moreno Martínez, and C. Navarro García. 2009. "La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme." *Pedro Luis Moreno Martínez y Clotilde Navarro García (coords.), Perspectivas históricas de la educación de personas adultas* 3(1): 5-19.

pagar un sistema privado tienen que pagar uno público? ¿Cuál es la base de fundamentación de aquellos que aseguran la infrainversión en educación si el estado dejase de intervenir en el sistema educativo?<sup>310</sup> ¿Es cierto que existe un conflicto entre educación y beneficios?<sup>311</sup>

Es posible que, llevados por un afán de mejorar la sociedad, muchas personas hayan visto en la intervención del estado en el sistema educativo una buena vía de prosperidad. Pero si analizamos la realidad sin filtros, es probable que esas estructuras de pensamiento se tambaleen. Los que defienden estas intervenciones sin verificaciones empíricas hacen un análisis que es un imperativo categórico moral, hecho que no es admisible en la economía. La naturaleza del sistema educativo es la libre elección, y si alguien tiene que defender su postura son precisamente aquellos que propugnan la intervención masiva del estado, no los que desean la libertad.

Gracias al análisis realizado en este capítulo hemos podido observar los argumentos de fondo sobre la intervención de las autoridades en el sistema educativo. El hecho de que esta intervención haya podido tener sus bondades no quita la base sustancial de la subsidiaridad necesaria en la educación. Para futuras investigaciones sobre los argumentos expuestos en este capítulo puede ser relevante la línea de si el papel del gobernante debe ser subsidiario o nulo. Pero se escapa al ámbito de la tesis esta investigación que no podemos más que invitar a investigar.

---

<sup>310</sup> Sabiendo que a menores impuestos existe una mayor renta disponible, no creemos que existiese infrainversión.

<sup>311</sup> En la historia de la humanidad la mejor educación ha sido la que se pagaba, y ¿no son más eficientes los colegios privados hoy en día? ¿No obtienen de media mejor calificación en los exámenes nacionales?

## 7. Otros modelos de enseñanza

El sistema de enseñanza al que estamos habituados no es el único ni, desde luego, el que mejores resultados obtiene. Podemos ver en otros países un modelo de sistema educativo con mejores resultados como es el modelo de vouchers. También está adquiriendo una importancia cada vez más relevante otro modelo conocido como el homeschooling. Ambos métodos no son ideales, como no lo es ningún sistema, pero son mucho más capaces de satisfacer los fines personales que el modelo que conocemos en España. Vamos a estudiar brevemente en qué consisten para poder apoyarnos en ellos de cara a las posibles soluciones que se puedan aportar.

### 7.1 El sistema de vouchers o cheques escolares

El sistema de bonos o cheques escolares para la educación es considerada una de las alternativas más eficaces para la buena marcha de un sistema de escolarización desde la publicación de “The role of government in education” de Friedman en el año 1955.<sup>312</sup> Por el tema de la intervención del estado que estamos tratando, es de obligada mención.

Es conocido el funcionamiento del sistema de bonos. Este consiste en la prestación de pagos por parte del gobierno a las familias, de modo que estas puedan elegir dónde escolarizar a los hijos. Esta financiación tiene un origen impositivo y no reduce el nivel de intervención del estado a priori. Si bien, la libertad que adquieren las familias con esta medida sería más que suficiente para que un número elevado quisiese adoptar este sistema. Esta no es la única medida directa que se obtiene de la implantación de un sistema de cheques: aumentar la competencia de las escuelas o facilitar el acceso de rentas bajas a escuelas prestigiosas son otras consecuencias de clara relevancia. El establecimiento de escuelas

---

<sup>312</sup> Cfr. Friedman, M. 1955. *The role of government in education*: Rutgers University Press.

públicas es precisamente la base de la defensa del principio de igualdad de oportunidades. Un educando de renta baja no podría escolarizarse (esto lo veremos más tarde) y el estado establece una red de escuelas para todos aquellos que lo deseen (estas escuelas recordamos que no son gratuitas, sino financiadas con impuestos). Pues bien, el propio estado es el que, proveyendo de educación, limita la igualdad de oportunidades de modo drástico. Un sistema de cheques permite que, tanto la familia de renta baja, como la de renta elevada, puedan asistir a la misma escuela. Siempre se critica que los niños que tienen progenitores de renta alta tengan un futuro más favorable, pues poseen recursos para una educación de más alto nivel y, por tanto, más opciones de obtener mayores rentas en su etapa laboral. De este modo la brecha entre rentas bajas y altas se podría incrementar sin parar. Los vouchers acaban de raíz con este problema que el estado, tratando de solventar una situación de injusticia, había creado en contra de sus ideas primigenias. Uno de los objetivos de los bonos escolares es que el estado deje de ser un benefactor universal y empiece a ser solidario, que era quizá su objetivo primero.

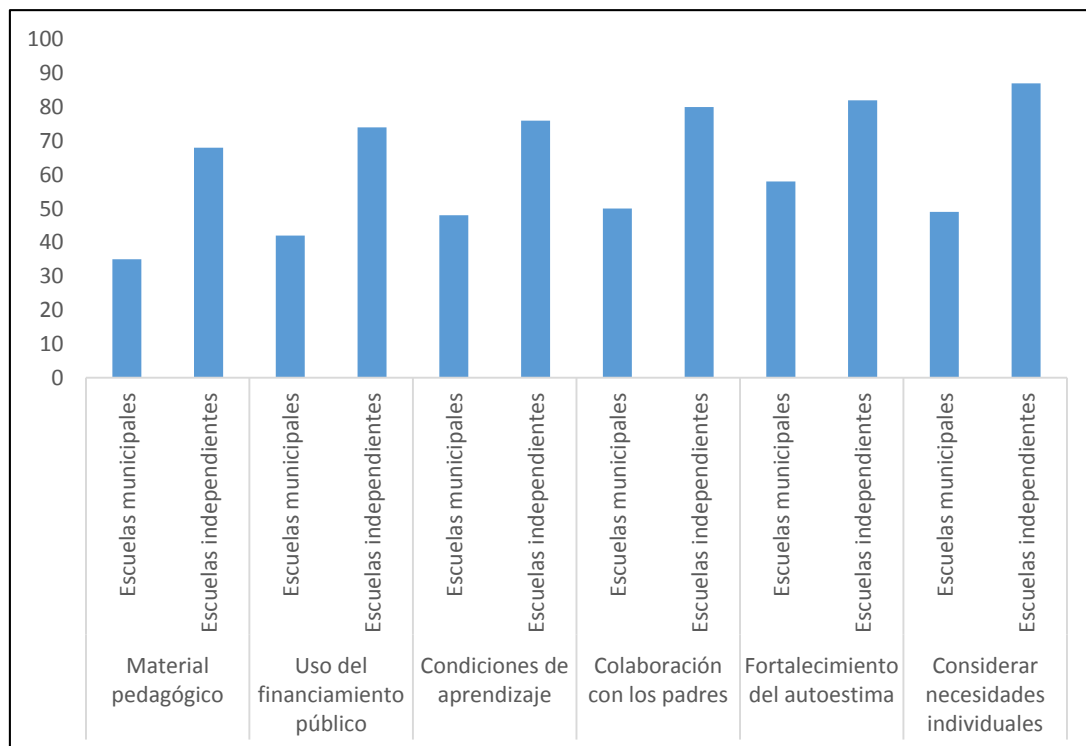
En la línea en que parecen ir las conclusiones que estamos obteniendo es este trabajo, una de las principales ventajas que se deriva de este sistema es la mayor autonomía de las escuelas con respecto de su financiación (distinción entre titularidad y gestión). Las escuelas no dependerían ya del estado de modo directo, son cada una de las familias las que optan por el tipo de escuela. Obviamente esta medida de vouchers sólo podría tener cierto éxito en este último sentido si el currículum de las escuelas no estuviese fuertemente encorsetado por la normativa del aparato estatal. Un buen funcionamiento del sistema de cheques requiere de cierta autonomía de contenido previa. En la medida en que las escuelas sean idénticas, las posibilidades de elección se reducirían prácticamente a la localización. Y esta medida pretende ir más allá.

Otra de las oportunidades que se genera con los vouchers es la participación de alumnos con mayores capacidades y rentas bajas en escuelas de prestigio; hecho que derivaría inexorablemente en la siguiente consecuencia ya mencionada: la competencia entre las distintas escuelas. En cualquier caso, la posibilidad de elección geográfica ya es un avance con respecto al sistema actual, en el que se fomenta la zonificación, de modo que una

persona de barrio de renta baja y con peores escuelas está obligado por el estado a permanecer en aquel distrito. De nuevo el estado vuelve a conseguir el objetivo contrario al que pretende, a saber: que las personas de menos opciones se mantengan en esa situación e imposibilitar el salir de la misma.

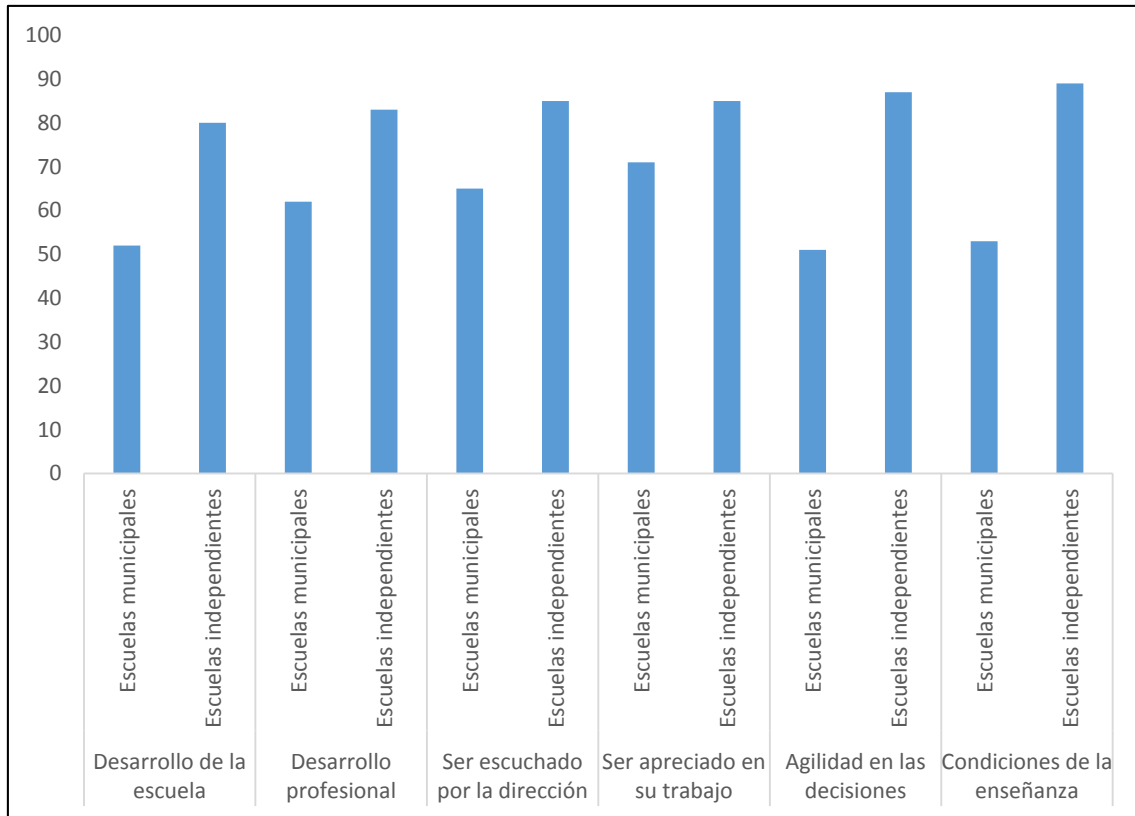
El sistema de los cheques ha sido implantado en algunos países (de modos parciales habitualmente) como Belice, Chile, Polonia, Reino Unido, EE.UU., o Suecia. Algunos de los datos que nos han hecho afirmar que muchas familias estarían mejor con este sistema los obtenemos precisamente de la experiencia de estos países. Así, en Suecia, podemos observar cómo los padres que participan de estas escuelas independientes tienen una satisfacción mayor.

**Gráfico 7.1. Porcentaje de padres satisfechos con diversos aspectos del trabajo escolar de sus hijos (2009).<sup>313</sup>**



<sup>313</sup> Svenskt Näringsliv/Novus Opinion, Föräldrar om skolan, 2009

**Gráfico 7.2. Porcentaje de profesores satisfechos con diversos aspectos del trabajo escolar (2009).<sup>314</sup>**



De cara al exterior, el reconocimiento de la labor de los centros independientes es percibida como mejor en todos los parámetros, desde el material pedagógico, hasta el trato individual, pasando por un abanico de aspectos. Pero este resultado también se observa para los agentes involucrados desde el interior en la labor formativa de las escuelas independientes. Los profesores de estas instituciones están más contentos, en general, que los de las instituciones más dependientes del estado.

<sup>314</sup> Svenskt Näringsliv/Novus Opinion, Föräldrar om skolan, 2009



Pero no sólo la percepción de los padres y de los profesores es mejor en las escuelas independientes que en las estatales, sino que los rendimientos de las escuelas privadas son mayores, hecho que vemos, no sólo en los resultados académicos en España, sino que “[los estudios] parecen ser coincidentes”<sup>315</sup> en este aspecto.

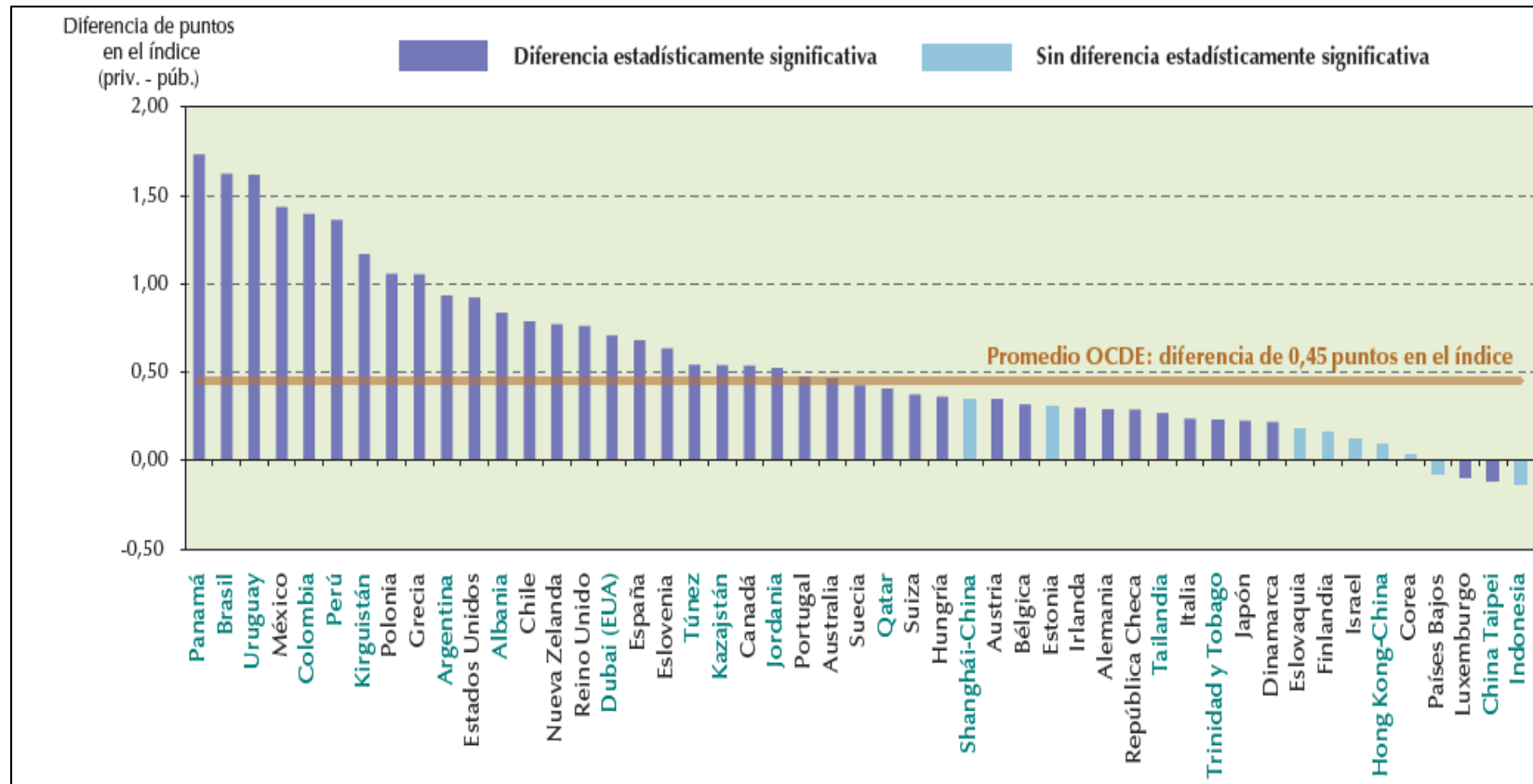
Según PISA<sup>316</sup> los centros privados suelen atraer a familias de rentas más elevadas, pero las diferencias socioeconómicas se reducen cuando la financiación pública de estos centros aumenta. Es decir, si uno de los objetivos del estado al intervenir en el sistema educativo es la igualdad de oportunidades con indiferencia de la renta de los padres, el sistema óptimo para emplear es la libre elección. Como se menciona en este trabajo, no es tan importante que la financiación de las escuelas sea pública, como que sea independiente. Es decir, no es que la financiación pública de las escuelas privadas haga más equitativo el acceso a una educación de calidad, sino que es la independencia del estado lo que la hace. El dinero debe seguir al alumno y no a la escuela. En cuanto esto sucede, la equidad incrementa. Si es el estado o no quien tiene que aportar esas cantidades no lo vamos a discutir es este apartado.

Hemos mencionado también la tendencia de mantener el status socioeconómico siempre que el estado subvenciona directamente a las escuelas y no a las familias. Así, PISA muestra las diferencias entre los perfiles socioeconómicos de los centros públicos y privados.

---

<sup>315</sup> Svenskt Näringsliv/Novus Opinion, Föräldrar om skolan, 2009

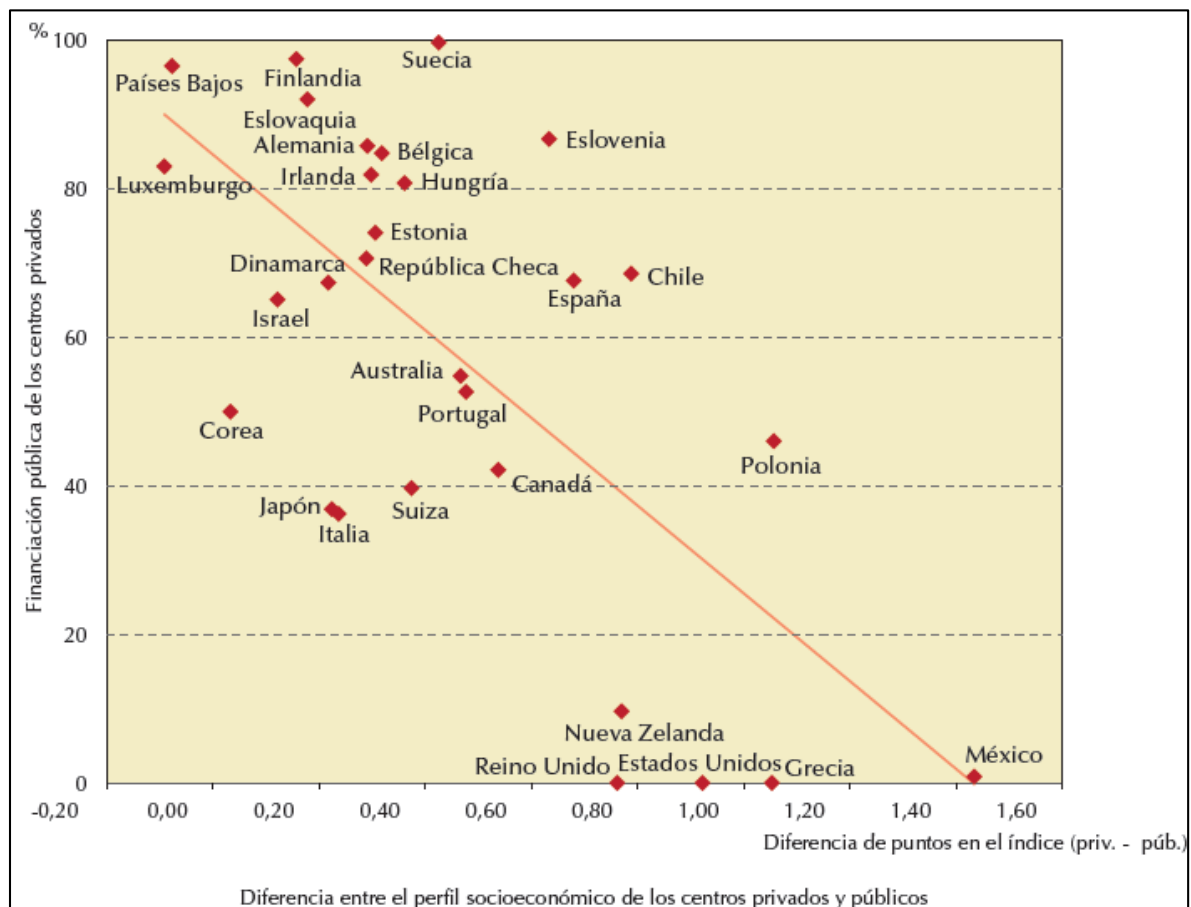
<sup>316</sup> OECD. 2013. Publicaciones de PISA en español, Vol. 2013: OECD. ¿Tiene el cheque escolar relación con la equidad educativa?

Gráfico 7.3. Diferencia entre el perfil socioeconómico de los centros públicos y privados.<sup>317</sup>

<sup>317</sup> OECD. 2013. Publicaciones de PISA en español, Vol. 2013: OECD. ¿Tiene el cheque escolar relación con la equidad educativa?

Existen países como España, Perú, Túnez, Uruguay y algunos más en donde las diferencias socioeconómicas son elevadas, del mismo modo que los resultados obtenidos. Por el contrario, Luxemburgo o China-Taipéi poseen un contexto más ventajoso en los alumnos de las escuelas públicas. Además, Finlandia, Israel, Corea, Hong Kong-China o Shanghái-China tienen diferencias nulas en el perfil socioeconómico entre centros públicos y privados. ¿Cuál es la diferencia entre todos los países del primer grupo –entre los que se encuentra España– y los del segundo grupo donde la diferencia es nula o es positiva con respecto a las escuelas públicas? Precisamente los resultados obtenidos. Este dato es vital pues la relación existente entre el perfil socioeconómico de las escuelas y sus resultados parece alta.

**Gráfico 7.4. La diferencia entre el perfil socioeconómico de los centros públicos.**<sup>318</sup>



<sup>318</sup> OECD. 2013. Publicaciones de PISA en español, Vol. 2013: OECD. ¿Tiene el cheque escolar relación con la equidad educativa?

Este gráfico 7.4 confirma que los vouchers son un sistema idóneo para la reducción de diferencias entre rentas en lo que a educación se refiere. En los países en los que las escuelas privadas reciben más fondos públicos, menor es la diferencia socioeconómica. Recordamos que el hecho fundamental no es de dónde provengan los fondos (en las economías actuales es del estado), sino que el dinero siga al alumno y no se subvencionen escuelas de modo directo. Esta relación entre equidad y buenos rendimientos no es excluyente, como se indica en el mismo informe PISA, sino que en aquellos países con menores diferencias entre centros existe un mayor rendimiento global. Así pues, se confirma el hecho de que las políticas actuales de financiación del estado al sistema escolar favorecen la mala distribución, no sólo en cuanto al carácter impositivo, sino también de las familias en función de su renta, destinando a las rentas bajas a permanecer con una formación peor a la de las rentas altas, condenándolos a un *status* impermeable del que muy difícilmente podrán escapar. Es el estado y no el mercado quien establece “techos de cristal” a las familias con menores recursos y los cheques escolares pueden solucionar este aspecto.

La conclusión inmediata a este fenómeno de cheques es que sólo permanecerán aquellas escuelas que son buenas. Prosperarán las mejores, y las malas se verán obligadas a mejorar o quebrarán. Pero estos vouchers, ¿cómo se reparten? Hemos hablado de que la mejor forma de garantizar la autonomía, independencia, y libertad de las familias es que el dinero siga al educando y no a la escuela, pero ¿a qué alumnos? A este respecto existen varias teorías: se pueden conceder los cheques a cualquier familia que lo solicite (a modo de contribución por los impuestos pagados, de modo que se elimina la doble tributación de las familias que eligen los colegios privados), lo que se llama sistema universal. Existe la opción de conceder cheques selectivos para las familias con rentas por debajo de cierto umbral, conocido como bonos selectivos, que favorecen una mayor integración socioeconómica. Pero también existe una alternativa intermedia que parece aunar las bondades de ambos sistemas: la proporcionalidad inversa. Es decir, un sistema que conceda la cantidad necesaria en función de la renta familiar por cada hijo escolarizado. Pero nos surge otro

problema, ¿qué cantidad deben financiar los cheques? Este es un problema que surge precisamente porque el proveedor es el estado y no podemos establecer un cálculo económico, de modo que no podemos responder a esta cuestión. ¿Es acaso la solución el coste de una escuela pública? Evidentemente no puede ser esa. ¿Es acaso el coste de una privada? Tampoco puede ser porque varía mucho de unas a otras. Según qué países se han aplicado diversos métodos para establecer la cantidad monetaria de los vouchers, que podemos ver en la siguiente tabla, además del público beneficiario, la cobertura y algunas regulaciones.

Tabla 7.1. Sistemas de vouchers.<sup>319</sup>

País	Población considerada	Cobertura	Normas y prácticas	Valor monetario del voucher por alumno
Bangladesh	Mujeres de 6º-10º grado	Localidades seleccionadas	Escuelas públicas o privadas; se requiere un nivel mínimo de asistencia y progreso	Desde US\$12 en 6º grado a US\$36,25 en 10º grado
Belize	Alumnos que asisten a la educación básica y secundaria	75% de los alumnos de primaria, 50% de los alumnos de secundaria	Fuerte asociación del gobierno con las iglesias	No disponible
Canadá (Provincia de Columbia Británica)	Familias que eligen las escuelas independientes	Escuelas privadas religiosas y seculares	Las escuelas que reciben vouchers deben tener una antigüedad mínima de 3 años	30% de los costos de la escuela pública por alumno; US\$500 en 1978
Canadá (Provincia de Quebec)	Familias que eligen las escuelas independientes	Principalmente, escuelas secundarias privadas	Inspección pública; los profesores deben tener las mismas calificaciones que en las escuelas públicas; el mismo currículum	60% de los costos de la educación pública (80% para las escuelas de "interés público")
Canadá (Provincia de Manitoba)	Familias que eligen las escuelas independientes	Escuelas privadas	Inspección pública; los profesores deben tener las mismas calificaciones que en las escuelas públicas; el mismo currículum	Subsidios per cápita en equivalencia a jornada completa
Canadá (Provincia de Saskatchewan)	Familias que eligen las escuelas independientes	Escuelas privadas	Currículum, calificaciones de los profesores, número de alumnos matriculados	55% del costo de la escuela pública
Canadá (Provincia de Alberta)	Familias que eligen las escuelas independientes	Escuelas privadas	Currículum, calificaciones de los profesores, requisitos de idiomas 50% del costo de la escuela pública	
Colombia	Alumnos de bajos ingresos	Opera en 216 municipalidades; los vouchers pueden ser usados en las escuelas privadas	La participación en el programa es renovable si el rendimiento del alumno es satisfactorio	US\$143 al año
Chile	Alumnos de bajos ingresos que asisten a la educación básica y secundaria (subsidio escolar) Más de un tercio del total de alumnos matriculados	Más de un tercio del total de alumnos matriculados	Las escuelas beneficiarias también pueden cobrar algún tipo de matrícula	Valor promedio en 1991: 4359 pesos

<sup>319</sup> West, E. G. (1998). Un estudio sobre principios y prácticas de los vouchers educacionales (Cuaderno de trabajo No. 12). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

País	Población considerada	Cobertura	Normas y prácticas	Valor monetario del voucher por alumno
Estados Unidos (1)	Alumnos de bajos ingresos en Milwaukee, Wisconsin; máximo 1500 alumnos	Escuelas privadas no sectarias	Las escuelas participantes deben limitar a los alumnos con derecho a vouchers al 65% del alumnado	US\$2900 al año (1994)
Estados Unidos (2)	Alumnos de bajos ingresos del Distrito Escolar de Cleveland City (K a 3º), 11864 alumnos en el actual esquema piloto	Escuelas públicas y privadas desde K-3º hasta 8º grado; se incluyen las escuelas religiosas	Los vouchers corresponden a los cheques pagaderos a los padres de los alumnos "becados"	Basado en la matrícula cobrada por las escuelas privadas elegidas; normalmente alrededor de US\$3000 por alumno
Guatemala	Comunidades rurales seleccionadas con niños de 7 a 14 años	330 comunidades; 30000 niños	Se requiere una asistencia mínima	Aproximadamente US\$65 al año
Japón	Niños de más de 15 años (no cumierptos por las leyes de educación obligatoria)	Escuelas secundarias públicas y privadas	Las escuelas privadas deben presentar sus estados financieros a la fundación para la promoción de la escuela privadas	40% del costo de las escuelas secundarias privadas es cubierto por el gobierno
Lesotho	Alumnos que asisten a la educación básica secundaria	La mayoría de las escuelas	El gobierno capacita y designa a los profesores; fuerte asociación con las iglesias	No disponible
Holanda	Niños sujetos a la educación obligatoria	Todas las áreas municipales	Financiamiento del estado a las escuelas para cada religión que demuestren demanda local; también, financiamiento del estado a las escuelas privadas seculares	Las escuelas públicas y privadas reciben exactamente el mismo tipo de financiamiento
Nueva Zelanda	Todos los niños en edad escolar	Todas las escuelas públicas; escuelas independientes seleccionadas	Sistema de matriculación abierta en un sector público descentralizado; la autonomía de las escuelas se refuerza a través de juntas locales elegidas por los padres	Los subsidios para sueldos de los profesores a las escuelas independientes ascienden al 20% en 1993 con intenciones expresas de aumentarlo finalmente al 50%

País	Población considerada	Cobertura	Normas y prácticas	Valor monetario del voucher por alumno
Polonia	Las familias asociadas a una de las 36 organizaciones patrocinadoras, incluida la Universidad de Varsovia	Escuelas privadas, principalmente no sectarias	Se requiere la aprobación del gobierno para abrir escuelas independientes; en la práctica, se permite una amplia variedad de currículos	Nivel de subsidio per cápita equivalente al 50% del gasto
Puerto Rico	Familias con niños en edad escolar y un ingreso inferior a US\$18000	Escuelas públicas y privadas	Uso de un mecanismo de rifa cuando la demanda de vouchers excede la oferta	US\$1500
Reino Unido	Alumnos de bajos ingresos con capacidades sobre el promedio	"Cupos con asistencia" sólo en las escuelas privadas	Las escuelas participantes deben ser aprobadas por el Departamento de Educación	3500 (aprox.) al año en promedio (1992)
Suecia	Los niños sujetos a la educación obligatoria	Todas la áreas municipales	Las escuelas deben seguir el currículum nacional; supervisión por parte de la Asamblea Nacional de Educación	Al menos el 85% del costo por alumno en las escuelas municipales



No vamos a explicar pormenores de la aplicación de los vouchers en cada uno de estos países, pues no es objeto de este trabajo. Además, los resultados de los bonos escolares no están claros: en algunos países dan buen resultado, mientras que en otros parece no mejorar excesivamente los resultados, en sentido amplio. Por otra parte, hemos visto las enormes diferencias de cada país o zona, de tal modo que es difícil establecer comparaciones que permitan obtener fiabilidad plena de resultados. Nosotros hemos querido explicar el funcionamiento de los cheques y en qué medida pueden mejorar un sistema de educación como el español. Simplemente, los vouchers, al igual que el homeschooling, internet, academias y un largo etcétera, son medios que pueden hacer de la imagen del sistema actual de escolarización de España un anacronismo.

## **7.2 El homeschooling**

El homeschooling no es más que la educación en casa. No obstante, aunque la literalidad de la palabra pueda llevar a confusión, el homeschooling es más amplio; podríamos denominarlo la escolarización en casa. Educación reciben todos en casa estén escolarizados o no. Sin embargo, los practicantes de este modo de “educar en casa” reciben, además, la formación académica oportuna. Por eso no hay que confundirlo con otras alternativas que existen como el “unschooling” (corriente defendida por John Taylor Gatto) o el “deschooling” (más cercano al pensamiento de Ivan Illich).

El homeschooling es una alternativa a la educación actual, pero es una modalidad de aprendizaje muy anterior a la que conocemos por escolarización moderna. Después de que los estados arrebatasen la educación a las familias el homeschooling ha pasado a ser un reducto. De hecho es vacío legal en algunos países e incluso está prohibido en otros. Existe una organización, OIDEL, que ha clasificado la situación del homeschooling en los diferentes países. Así, nos encontramos con países en los que esta modalidad de aprendizaje es autorizado con una supervisión mínima (Albania, Canadá, Chile, Dinamarca, Ecuador, EE.UU., Hungría, Finlandia, Guatemala, Mongolia, Nepal, República de Irlanda, Reino Unido, Suiza, Tailandia y Zimbabue), otros con una autorización pero con supervisión estricta (Austria, Bélgica, Estonia, Filipinas, Francia, Indonesia, Italia, Libia, Nicaragua, Noruega,

Nueva Zelanda, Perú, Portugal, República Checa, Rusia y Suecia), países en los que sólo existe para casos concretos (Alemania, Argentina, Australia, Bangladesh, Colombia, Egipto, España, India, Islandia, Israel, Malasia, México, Países Bajos, Paraguay, Polonia, República de Corea, República Dominicana, Rumanía, Singapur, Sudáfrica, Turquía, Ucrania y Uruguay), y países en los que no se contempla esta opción en la legislación (Afganistán, Angola, Arabia Saudita, Argelia, Bolivia, Brasil, Camboya, Camerún, China, Congo, Costa de Marfil, Costa Rica, Croacia, Cuba, El Salvador, Eslovaquia, Etiopía, Ghana, Grecia, Guatemala, Honduras, Irak, Irán, Jamaica, Japón, Jordania, Kazakstán, Kenia, Líbano, Luxemburgo, Madagascar, Mali, Mauritania, Nigeria, Pakistán, Panamá, Ruanda, Senegal, Siria Sri Lanka, Sudán, Tailandia, Tanzania, Túnez, Turquía, Venezuela y Vietnam).<sup>320</sup> Como vemos, o existe desconocimiento de la escuela en casa o es perseguida. Sin embargo las familias que “escolarizan” en casa son cada vez más, y aumentan a un ritmo elevado. ¿Tantas ventajas tiene este sistema alternativo a la escolarización estatal?

Basándonos en la tesis “El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno”, de Carlos Cabo González<sup>321</sup>, hay distintas tipologías de personas que deciden para sus hijos el tener la escuela en casa. Una de ellas es la de J. Van Galen, que divide los tipos en aquellos que desean reforzar los lazos familiares, aquellos que desean transmitir un conjunto de valores y creencias y los que quieren satisfacer necesidades educativas concretas de sus hijos. Resumiendo esta tipología podríamos decir que hay dos categorías. Por un lado están aquellos que, por distintos motivos quieren preservar un credo y, por otro lado, los que quieren enseñar algo concreto o de forma específica. El primer grupo podrían ser aquellos con unos ideales religiosos, sociales o políticos muy fundamentalistas o aquellos que, movidos por la ideologización de las escuelas estatales desean que sus hijos no sean partícipes de lo que ellos consideran un adoctrinamiento estatal. En cambio, el segundo grupo es más conocido por ser pedagogos. Existen otros estudios mencionados en el trabajo recientemente citado sobre el homeschooling en donde las categorías que se establecen en función de los motivos son similares: motivos religiosos, preocupación por el

---

<sup>320</sup> España debería aparecer en los países en los que los textos legislativos no contemplan la opción de la formación en casa, no en los que poseen ciertas restricciones.

<sup>321</sup> Cabo González, C. (2012), *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno*. Universidad de Oviedo.

éxito académico de los hijos, aquellos que dudan de la capacidad de las escuelas estatales para proporcionar al niño un entorno positivo y otros grupos no significativos. Existen numerosos estudios no españoles sobre el homeschooling en los que los resultados están en la línea con los dos que hemos expuesto. Los motivos principales no son el coste de la enseñanza u otros que se podrían pensar a priori. La razón es la preferencia de este tipo de “escolarización”, no la necesidad. Siendo esto así, ¿cómo podemos prohibir a los padres y privarles de la decisión de cómo y qué deben aprender sus propios hijos? Uno de los estudios sobre el homeschooling<sup>322</sup> más reciente establece unos motivos de desescolarización y homeschooling que son un buen resumen de todos los trabajos. Se establecen siete categorías o motivos:

1. El deseo de vivir un proyecto educativo familiar.
2. La objeción al modo de organización social y pedagógica de la escuela.
3. La voluntad de enriquecer la educación de los hijos.
4. La preocupación por su desarrollo afectivo.
5. Las experiencias escolares negativas.
6. La transmisión de valores religiosos, morales o espirituales.
7. La observación de una inadecuación entre la oferta escolar y las características particulares del niño.

En España no ha habido familias que no escolaricen sus hijos hasta finales de la década de los ochenta. La gran impulsora de fenómeno es Elsa Haas. Es curioso el hecho de que para promocionar la escuela en casa, Elsa escriba un artículo en El País en donde menciona la influencia de la escuela en varios suicidios de jóvenes de aquel entonces.

Hasta la siguiente década no hay más de cinco familias que tengan la escuela en casa. Pero en los años noventa empieza a difundirse más el fenómeno y surgen incluso asociaciones que integran a este colectivo. Aunque en España es una anomalía, los tribunales han tenido que resolver algunos casos de homeschoolers al ser denunciados estos por la escuela,

---

<sup>322</sup> Brabant, C. (2004), *L'éducation à domicile au Québec: les raisons du choix des parents et les principaux caractéristiques sociodémographiques des familles*. Universidad de Sherbrooke. Extraído en 2009 de <http://erta.educ.usherbrooke.ca/documents/MemoireBrabant.pdf>

vecinos o familiares. Normalmente suelen ser causas archivadas una vez se conoce que los menores no han sido abandonados, pero sí ha habido fallos de tribunales cuando la fiscalía los ha elevado; fallos que dan la razón a los que quieren educar en casa. Si bien, el más famoso, por ser del Tribunal Constitucional (sentencia nº 1669/1994) da la razón al legislador en cuanto a la obligatoriedad de la escolarización.

En España el derecho a la libertad de educación está amparado por la Constitución en el artículo 27.1, pero también por el 27.3. A la vista de estos artículos, se podría decir que una escuela en casa debería resultar perfectamente legítima. Hemos visto además la Declaración de la ONU en temas relativos a educación, en donde se aclara esa libertad de los padres. Existe jurisprudencia en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, se reconoce que: *“« 3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado» (art. 13)”*<sup>323</sup>.

La cifra sobre el número de familias en España que escogen la escuela en casa no es exacta, pero se suele estimar en torno a 2000 familias, con una media de dos hijos por familia. Es una cifra pequeña si vemos otros países como Reino Unido, con 25000 familias o EE.UU. en donde se alcanza el millón. Pero ¿qué tipo de familias escogen este tipo de escuela? Basándonos en los datos recogidos por Carlos Cabo González<sup>324</sup> vamos a analizar estas

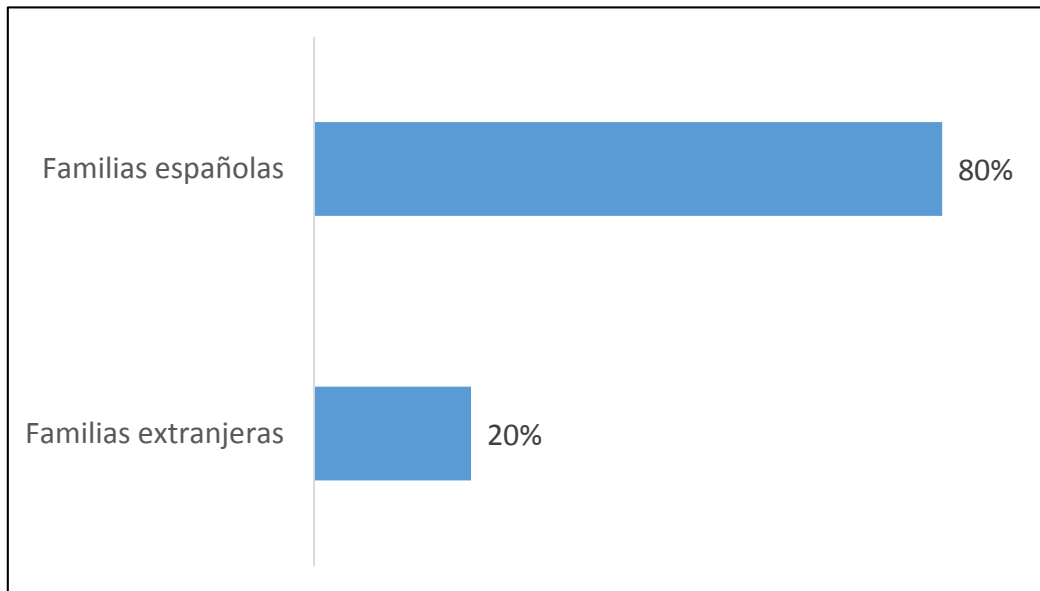
---

<sup>323</sup> Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (1966)

<sup>324</sup> Cabo González, C. (2012), *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno*. Universidad de Oviedo.

familias para entender más el fenómeno en lo que a nosotros más nos interesa: por qué hay familias que deciden que el estado no debe educar a sus hijos<sup>325</sup>.

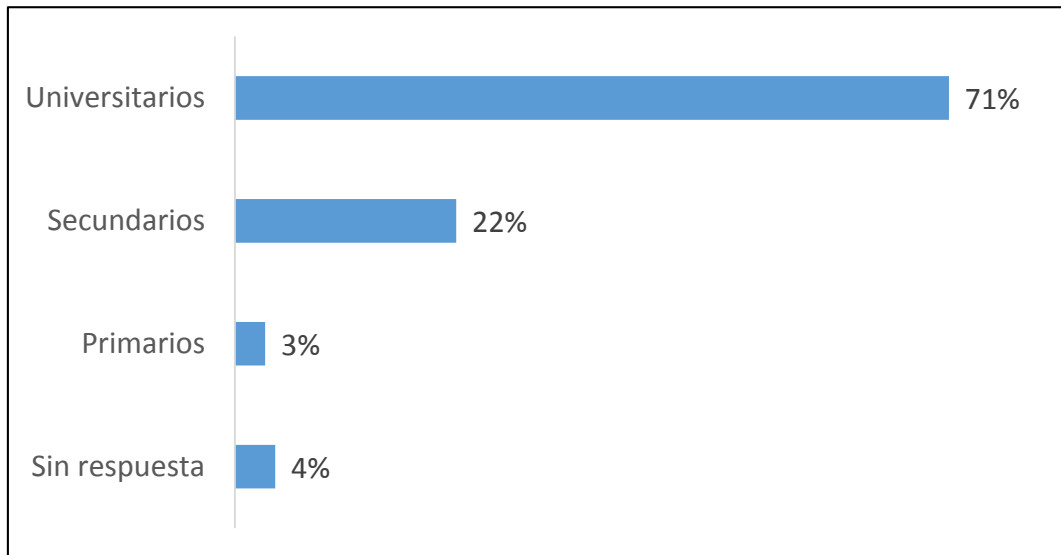
**Gráfico 7.5. Origen de las familias de escuela en casa.<sup>326</sup>**



Ante el origen de las familias puede sorprender la elevada proporción de extranjeros, pero hay que recordar que España es un país tardío en el homeschooling y ni siquiera era español quien introdujo y fomentó este método en nuestro país. No es personal de nuestra cultura este fenómeno. Por tanto, es normal que muchas familias sean todavía extranjeras. Aunque como veremos, el perfil no es ni bajo, ni de inmigración ilegal o similares. Un dato que avala esta afirmación es la elevada formación de los progenitores.

<sup>325</sup> Todos los gráficos de este apartado son elaboración propia con los datos de Cabo González, C. (2012), *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno*. Universidad de Oviedo, a quien agradecemos la contribución tan importante en su tesis para conocer el perfil de los homeschoolers.

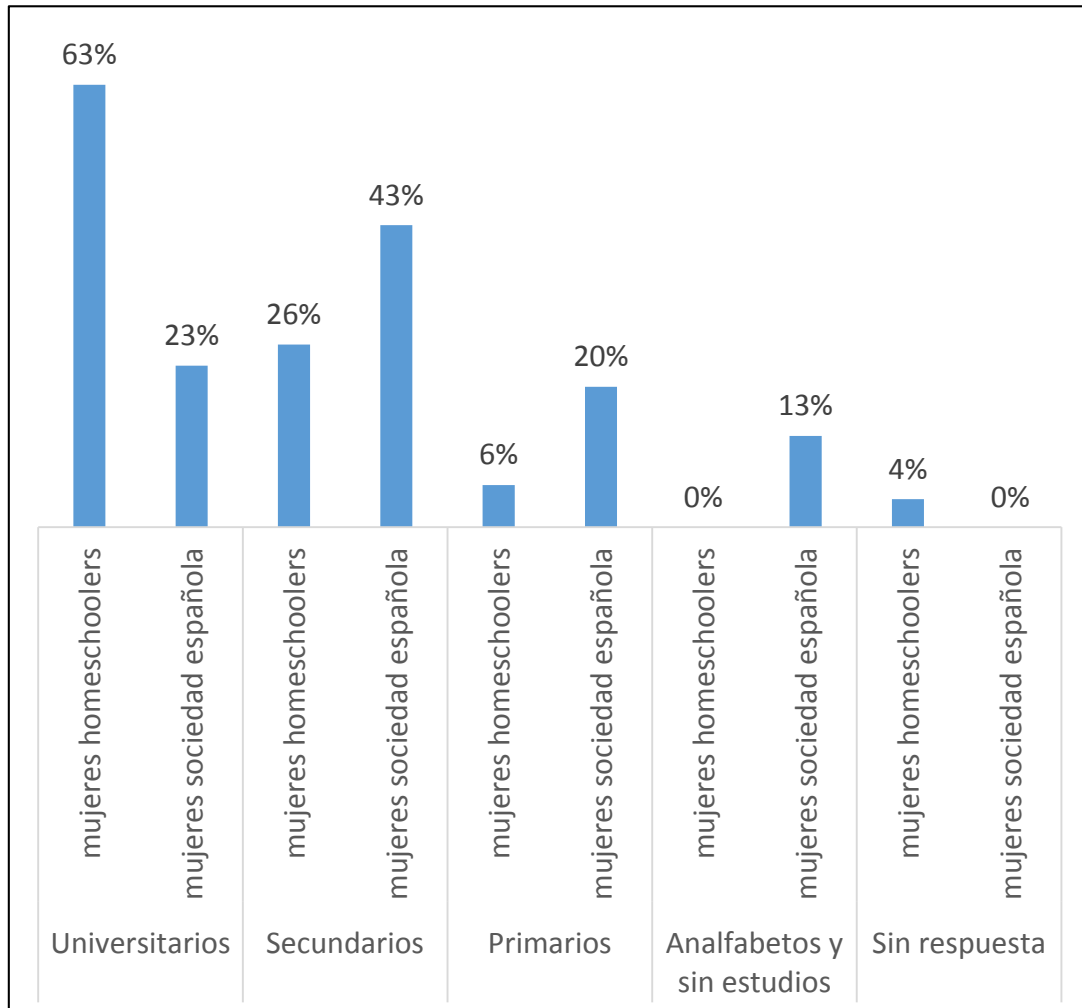
<sup>326</sup> Cabo González, C. (2012). *El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno*. P.197.

**Gráfico 7.6. Estudios de la unidad familiar de los homeschoolers.<sup>327</sup>**

El colectivo de homeschoolers posee, ampliamente, una formación superior a la media española. Es decir, aquellos que practican este método, tienen una formación elevada muy superior a la media en términos porcentuales. Las conclusiones de este factor no es necesario explicarlas. De hecho, para observar la enorme diferencia de formación (en los hombres es de 33 puntos porcentuales) en la mujeres, vamos a ver el gráfico 7.7.

<sup>327</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P. 199.

**Gráfico 7.7. Estudios de las mujeres homeschoolers y sus homólogas de la sociedad española.<sup>328</sup>**



Como se observa, existe una diferencia de 40 puntos porcentuales en la formación universitaria de las mujeres que escogen la escuela en casa para sus hijos ( $\chi^2=86.85$ ;  $p=0.00$ ). Una diferencia más significativa todavía que en el caso de los varones.

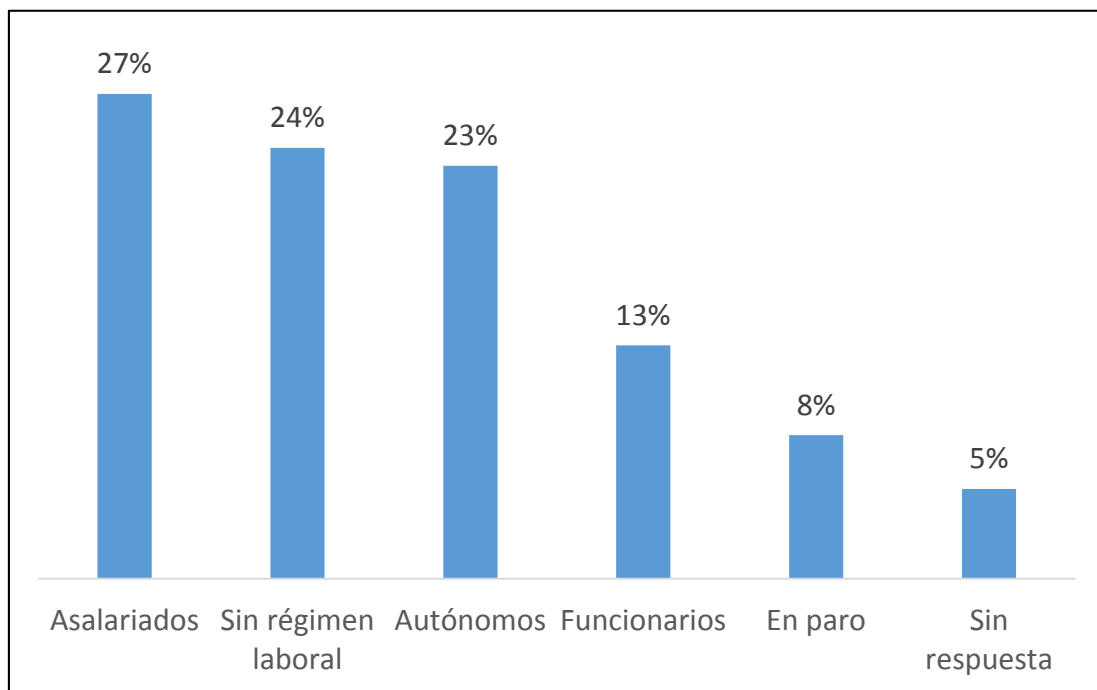
No se puede decir que las familias homeschoolers sean desconocedoras del sistema educativo, al igual que no se puede decir que, al menos en conocimientos técnicos, estén mal formados. Son padres y madres cuya mayoría absoluta ha probado hasta la etapa

<sup>328</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P.200.

universitaria el sistema de escolarización español y que en base a eso, decide que sus hijos no sigan el mismo rumbo. Este rumbo tomado por estas familias no es sencillo cuando existe un vacío legal al respecto, falta de información y de recursos, y las autoridades o cualquier particular pueden denunciar el hecho.

Después de aclarar la elevada formación de las familias de los homeschoolers, vamos a observar que el régimen laboral de los progenitores no es muy distinto del español genérico. Una cosa sí es de resaltar y es que, en contra de lo que se puede pensar de un padre o madre de la escuela en casa, la tasa de ocupación es mayor que la de la media española.

**Gráfico 7.8. Régimen laboral en el colectivo homeschooler.<sup>329</sup>**



Uno de los argumentos que se suele esgrimir a la hora de atacar al homeschooling es que uno de los cónyuges no debe trabajar. Esto no es del todo cierto, pues siendo la tasa de

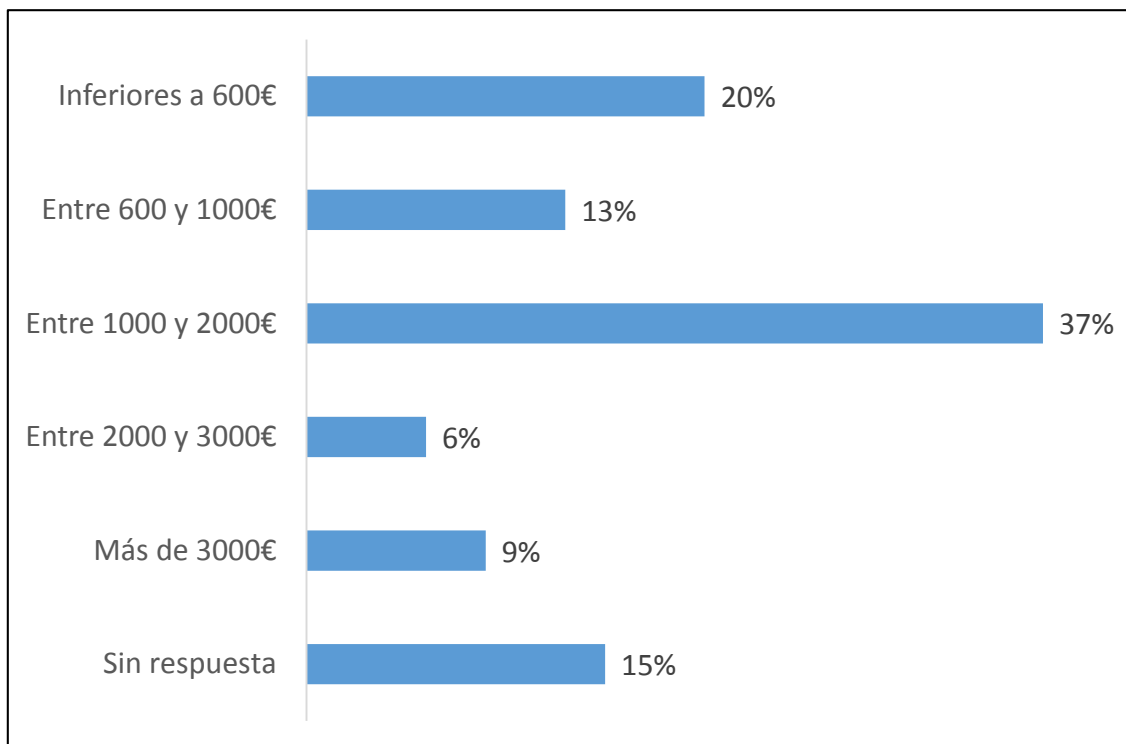
<sup>329</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P.202.



ocupación media un 46%, la de las familias homeschoolers es de un 63%. Queda derruido un comentario habitual en la crítica a la escuela en casa.

Se puede argüir entonces que el sueldo de los progenitores debe de ser especialmente elevado. Si tienen estudios superiores y una tasa de ocupación elevada, incluso cuando uno de los progenitores deba cuidar especialmente de la formación de los hijos, y teniendo más hijos que la media de la sociedad española, el salario de los padres y madres homeschoolers puede pensarse superior.

**Gráfico 7.9. Ingresos mensuales (individuales) de las familias homeschoolers.<sup>330</sup>**

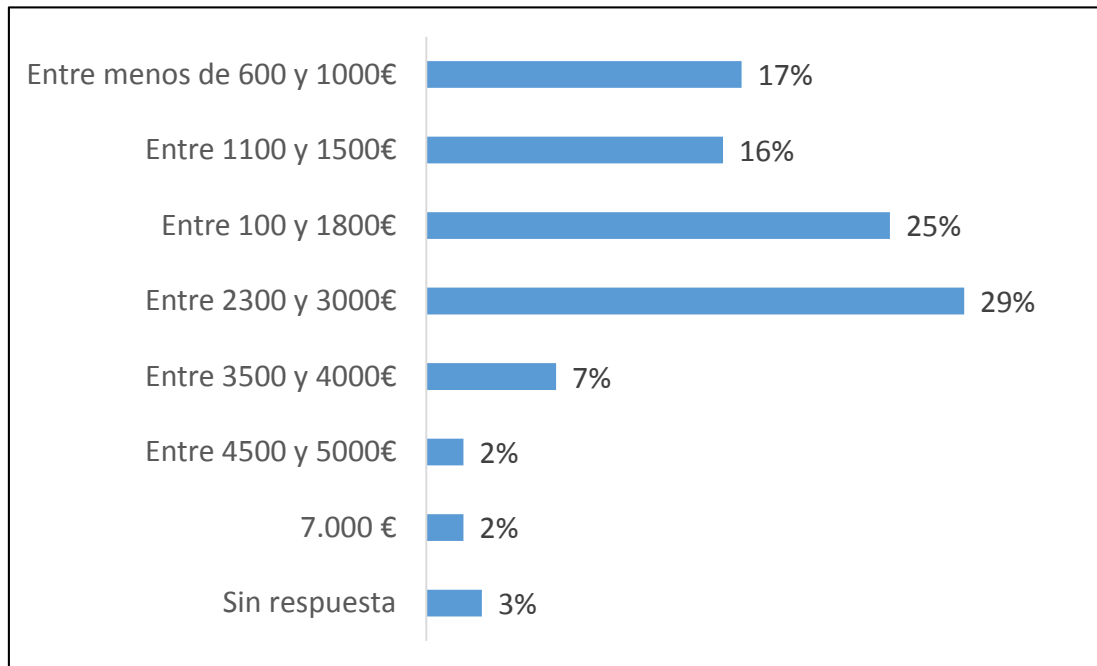


En este gráfico 7.9 podemos ver los ingresos individuales de las familias homeschoolers. En efecto, de forma individual las familias homeschoolers cobran unos 300 euros más que la

<sup>330</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P.207

media de los españoles, pero si miramos los ingresos de la unidad familiar, ¿sucede lo mismo?

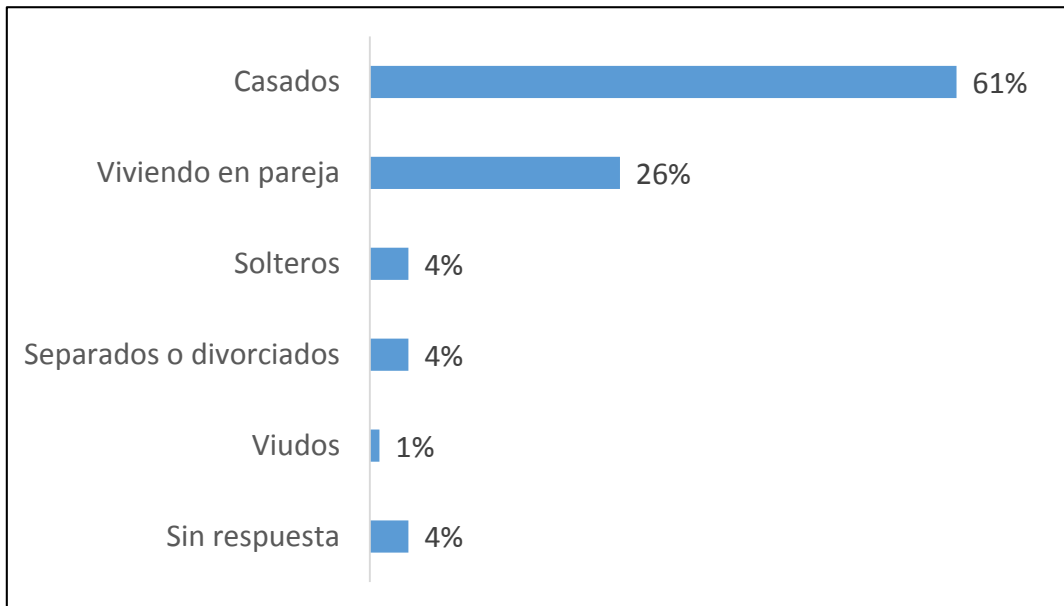
**Gráfico 7.10. Ingresos mensuales de las familias homeschoolers (unidad familiar).<sup>331</sup>**



Existe un porcentaje amplio de familias homeschoolers con serias dificultades de subsistencia y, en términos generales, hay un amplio margen inferior con respecto a la media de la sociedad española. El 58% de las familias tienen unos ingresos mensuales inferiores a la media española, el 17% de ellos muy por debajo y el 40% restante sí tienen ingresos de unidad familiar por encima de la media española.

Rotas posibles ideas preconcebidas sobre la formación de los progenitores de la escuela en casa o sus ingresos, podríamos ver la estructura familiar. Es cierto que una estructura sólida de dos personas a cargo de los niños es más fácil de sobrellevar que la de familias separadas, monoparentales u otros tipos de estructura que dificulten la formación de los niños.

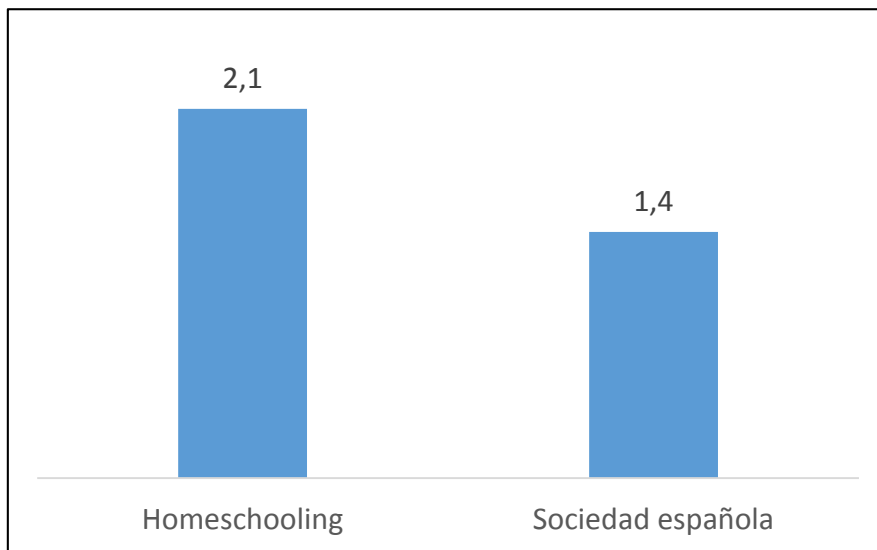
<sup>331</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P209.

**Gráfico 7.11. Estado civil de madres y padres homeschoolers.<sup>332</sup>**

Los datos nos dicen que un 9% de estas familias son monoparentales. La cifra que proporciona el INE para la sociedad española en cuanto a familias monoparentales es del 4.1%. Es decir, existe una diferencia significativa ( $\chi^2=7.6$ ;  $p<0.01$ ). Es una situación difícil el hacerse cargo de la formación de los niños de manera individual, además de tener que darles alimentos y ocuparse de otras necesidades. Aun así, en torno al 10% de las familias homeschoolers se lanzan al reto con estas dificultades, sabiendo que merece la pena (para ellos) intentarlo.

Sabiendo pues el perfil de estas familias, lo único que nos cabe para aliviar su situación es que el número de hijos sea menor a la media, pero ya hemos mencionado que no es así. Las familias de la escuela en casa tienen de media casi el doble de hijos que las familias estándar de la sociedad española.

<sup>332</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P210.

Gráfico 7.12. Media de hijos por familia.<sup>333</sup>

La media de hijos por familia de los homeschoolers coincide con la tasa mínima de reposición, mientras que la media de España se sitúa por debajo. Es decir, aquellas personas con preferencia por estudiar fuera del sistema público son las que más ayudan a sostener el sistema de pensiones público. El homeschooler es una ganga para el aparato estatal. Ni paga escolaridad -tributando por ese concepto- y, de media y relativamente, aporta más de cara al sostenimiento del sistema de pensiones.

Además, el homeschooler, estudiando menos horas de lo habitual, obtiene unos resultados en los exámenes nacionales que son superiores a la media. De este modo el estado también consigue recursos mejor formados. Pero es que no sólo tienen mejor formación en cuanto a conocimientos técnicos, sino que las actividades artísticas realizadas superan con mucho a la media: pintura, música, etc.<sup>334</sup>. Es normal que las universidades extranjeras de prestigio luchen por este perfil de alumno<sup>335</sup>.

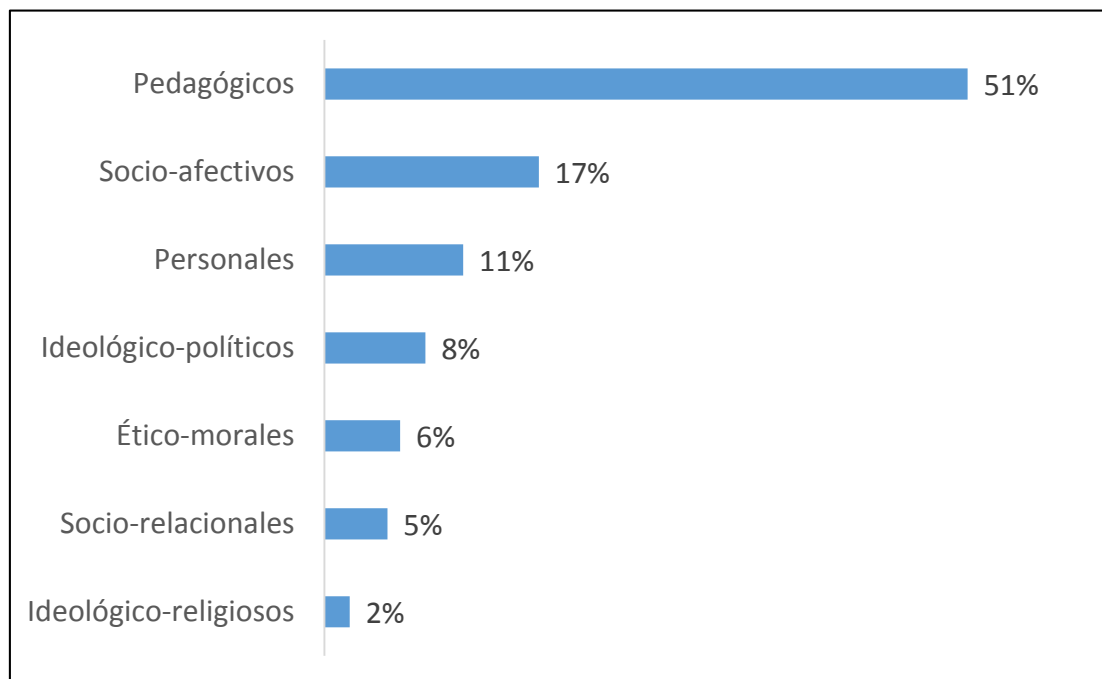
<sup>333</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P216.

<sup>334</sup> Estos datos, como todos los que estamos viendo, los podemos encontrar en Cabo González, C. (2012), *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno*. Universidad de Oviedo.

<sup>335</sup> ABC, <http://www.abc.es/familia-padres-hijos/20131007/abci-homeschooling-educacion-familia-201309231231.html>. Visto en junio 2015.

Una vez estudiado el perfil de una familia homeschooler, vamos a ver qué motivos tienen para llevar a cabo esta desescolarización, qué piensan del homeschooling y qué ideología o religión tienen. Ya conocemos los datos que conforman externamente a un homeschooler, vamos a ver los internos.

**Gráfico 7.13. Motivos de desescolarización.<sup>336</sup>**



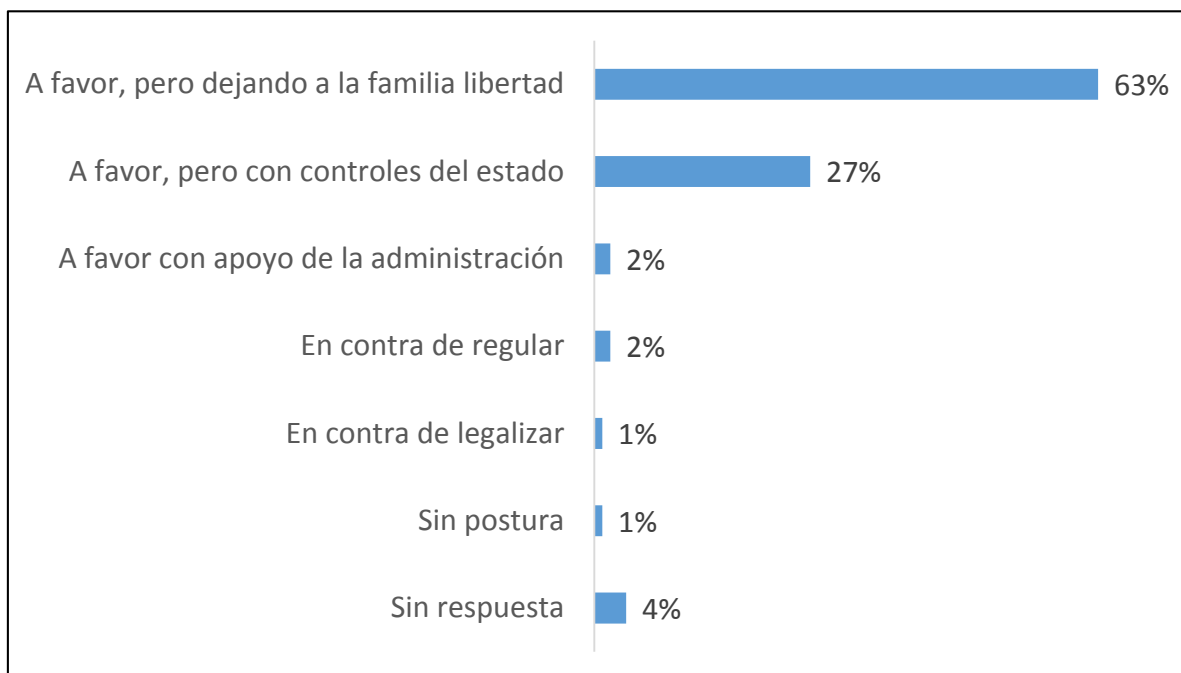
Una de las principales preocupaciones del trabajo que nos atañe es ver qué motivos arguye este tipo de familias para que sus hijos salgan del sistema de escolarización. Es sorprendente que una mayoría, más del 50%, sea por motivos puramente pedagógicos. Y es que cada individuo es singular y único. Por eso, la mayoría de estas familias siguen un plan de estudios para los niños en los que las materias y los ritmos de estudio son consensuados entre padres y niños y no impuestos como en la escolarización pública.

Las razones expuestas para desescolarizar son tanto positivas como negativas. Existen los casos de puro rechazo de la escuela y existen aquellos centrados en las ventajas de la

<sup>336</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P224.

escuela en casa. Pero la coincidencia general es en que las familias aportan numerosos argumentos y no se suelen quedar en un único tipo de motivo. Y siendo el motivo pedagógico el más relevante, casi podríamos afirmar que las familias lo que realmente desean en cuanto a la pedagogía es la libertad de enseñanza. Esta afirmación la hacemos observando las posturas de los padres ante el fenómeno practicado por ellos.

**Gráfico 7.14. Postura de los padres ante la legalización del homeschooling.<sup>337</sup>**

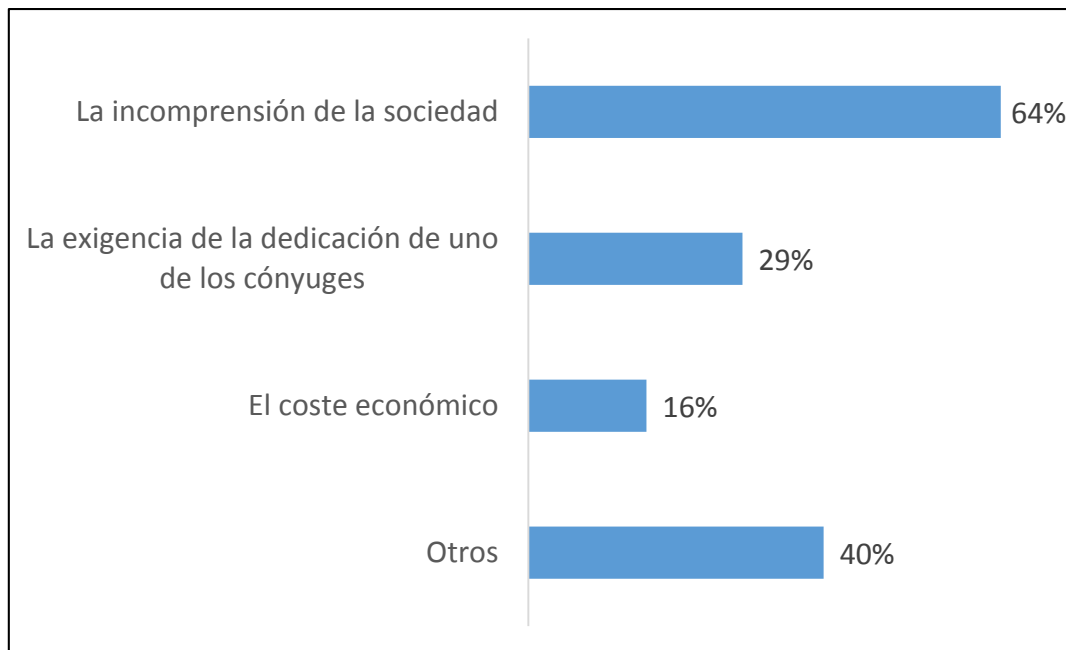


Una amplísima mayoría desea que desaparezca el vacío legal en favor de una legislación que únicamente reconozca del derecho a escolarizar en casa, pero que en ningún caso se controle nada por parte del estado. Este alto porcentaje confirma la tesis de que debería existir una libertad educativa mucho más amplia de la que actualmente existe, dejando a los individuos mucha más libertad y dejando a las administraciones en un papel totalmente subsidiario.

<sup>337</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P245.

El papel subsidiario al que nos referimos hace que el coste económico para las administraciones sea muy pequeño, por lo que la tributación de los españoles podría disminuir. No podemos pensar que las familias en circunstancias adversas no podrían hacer frente al pago de esta educación, pues los datos que hemos visto señalan que las familias homeschoolers tienen más hijos que la media, existe mayor monoparentalidad y los ingresos de la unidad familiar son menores a la media<sup>338</sup>. De hecho, entre los aspectos más difíciles para las familias que practican la escuela en casa, está el económico, pero no es ni la principal, ni la segunda preocupación.

**Gráfico 7.15. Aspectos más gravosos del homeschooling.<sup>339</sup>**



La gran dificultad, muy de lejos seguida por la siguiente, es la falta de comprensión. Es decir, existe un aspecto social que trata de estigmatizar a estas familias. ¿Quién trata de fabricar una incomprensión para las personas que quieren que sus hijos estudien en casa? A priori

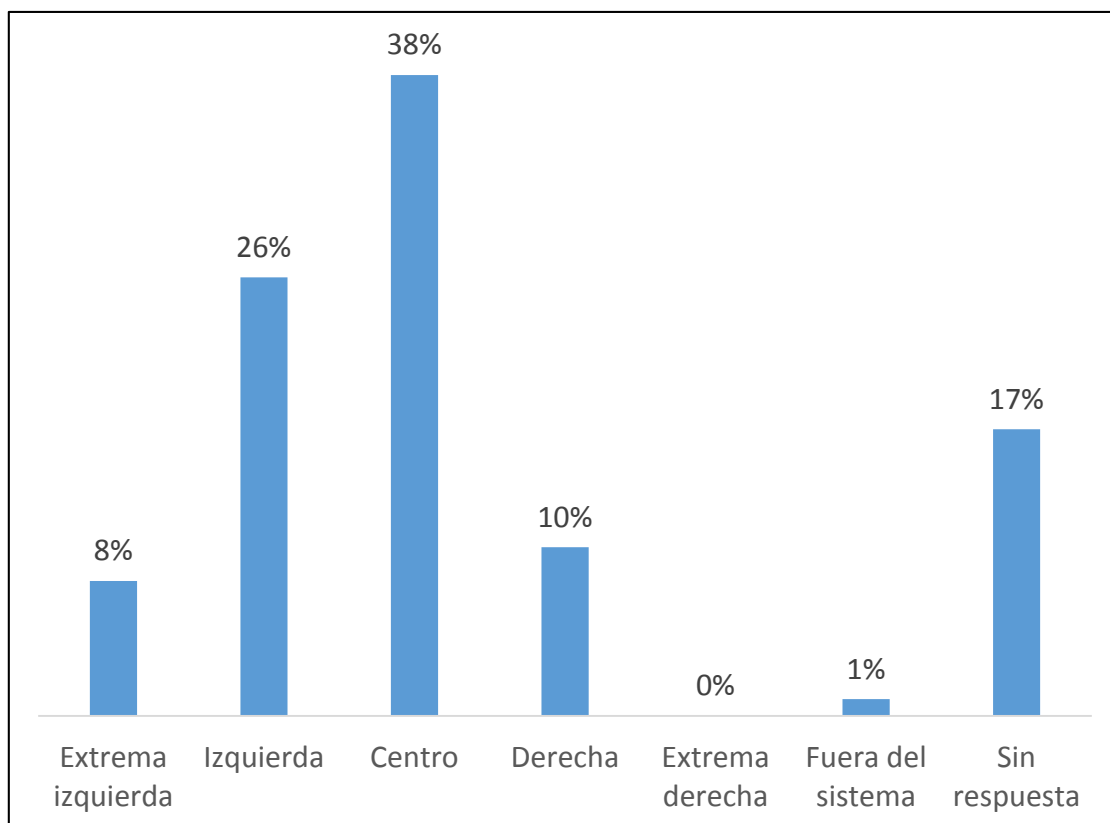
<sup>338</sup> Además, si el papel del estado fuese mucho más secundario que el que posee actualmente, las familias gozarían de una mayor renta en términos absolutos, lo que permitiría más alternativas en la educación de los hijos.

<sup>339</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P248.

no debería ser un problema: son niños con mayores capacidades y mejores resultados. Pero el problema es que estas familias rompen el *status quo* en el que el monopolio de la educación pertenece al estado y no a las familias. Podría ser el mismo estado quien promueva un menosprecio a estas familias. Aunque es posible también que existan lobbies desconocidos mediáticamente que hagan este trabajo de desprestigio a las familias. De momento no nos aventuramos a hablar de ellos, pues no tenemos constancia.

Otro de los aspectos que puede resultar de utilidad para ver el perfil de personas que practican el homeschooling es su religión o ideología. En cuanto a esta última, se sigue un patrón similar al común de los españoles. La bondad de los ajustes señala que existe un paralelismo grande, siendo la mayor parte de los homeschoolers de centro y de izquierda.

**Gráfico 7.16. Ideología de padres y madres homeschoolers.<sup>340</sup>**



<sup>340</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P267.



**Gráfico 7.17. Importancia de la religión en las familias homeschoolers.<sup>341</sup>**



La gran mayoría de las personas que escolarizan en casa son de perfil político de centro o de izquierda y en torno al 70% son, o no creyentes o no practicantes, siendo un 20% las familias en las que la religión se toma como elemento importante. Es decir, el perfil es medio y bastante representativo de la sociedad española.

Todos los datos apuntan a que cualquiera de nosotros podría ser una familia de homeschoolers. El único dato quizá que quede por observar en lo que consideramos relevante al tema de fondo que nos atañe, sea quizá la relación que tuvieron los progenitores con la escuela. Si el motivo principal de desescolarización es pedagógico, pero el recuerdo de la escuela de los padres y madres es malo, seguramente influya subjetivamente en la decisión de quitar de la escuela a los niños.

<sup>341</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P277.

**Gráfico 7.18. La experiencia escolar de los progenitores.<sup>342</sup>**



Este dato que presentamos nos vuelve a confirmar que no son prejuicios morales, religiosos, políticos o elementos pasados negativos los que hacen que se aparte a los niños de la escuela pública. Además, estas familias, ni tienen más renta, ni más facilidades que otros tipos de la media española. Entonces, ¿aun así hay personas interesadas en sacar a los niños de las escuelas? A pesar de los incentivos estatales y las coacciones de las administraciones, existen personas que se rebelan contra el sistema impuesto. ¿Qué resultados obtenemos? Menor coste para el estado, niños mejor formados en conocimientos técnicos y artísticos, mejores resultados en los exámenes. El homeschooling debería ser una alternativa a estudiar más a fondo como mejora evidente y clara del sistema educativo español. Si no se quiere impulsar su desarrollo no será por la falta de bondades de este sistema.

<sup>342</sup> Cabo González, C. (2012). El "homeschooling" en España: descripción y análisis del fenómeno. P288.

### 7.3 Conclusión

El sistema de escolarización español adolece, como el de muchos otros países, de una rigidez fundamental. Existen otros sistemas como pueden ser el homeschooling, el flexischooling, los cheques escolares, además de una ingente variedad de alternativas.

En este capítulo hemos podido ver dos modelos comunes en países desarrollados. Nos hemos centrado en la explicación de ambos modelos por ser los más comunes y por contar con alguna experiencia en la práctica.

Hemos visto cómo los usuarios españoles del homeschooling son perfiles de rentas menores a la media, con un perfil político de izquierdas, sin vinculación religiosa y de formación intelectual elevada. Además de conseguir una flexibilidad mucho más acusada que en el modelo actual, los resultados académicos son significativamente mejores en este modelo. También el modelo de los vouchers adquiere una dimensión interesante al proporcionar una autonomía total a las escuelas y una libertad enorme a las familias. Cada individuo es capaz de elegir -sus familias, al menos- una formación que se adecúe con sus ideales, con sus expectativas y, de modo mucho más eficiente, logra los fines esperados de su etapa académica.

Existen numerosas alternativas al modelo de escolarización actual: internet, academias, profesores particulares, agrupaciones de alumnos promovidas por padres, escuela en casa, vouchers y decenas de modelos mucho más actuales y dinámicos. Es difícil establecer las causas de que no se permitan modelos alternativos al sistema actual de educación. Hemos podido ver ventajas de uno y otro modelo y, al finalizar este capítulo, queda latente una pregunta: viendo bondades de otros sistemas que pueden convivir con el actual, ¿por qué no se permite desarrollarlos?



## 8. Un sistema alternativo: el modelo austriaco

Durante este trabajo hemos estado viendo algunas de las características del sistema de escolarización en España. Ahora nos proponemos dar, con el conocimiento que hemos adquirido, una alternativa del modelo educativo con un enfoque austriaco. Muchos de los trabajos sobre economía de la educación no hacen más que agrupar datos publicados por la OCDE, Eurostat o los informes PISA y describir la situación existente. Aquí queremos dar un paso más y proponer un modelo distinto a lo que actualmente conocemos.<sup>343</sup> El sistema no es una invención ex novo, sino que busca un modelo similar a lo que hubiese sido la educación si el estado no hubiese abusado de su posición hegemónica.

No queremos aportar una solución definitiva. Este capítulo pretende contribuir con un enfoque de modelo alternativo, como podrían existir tantos otros. La aspiración no es establecer un patrón a seguir, sino mostrar la capacidad de implantación de otros posibles modelos al que actualmente conocemos. Es precisamente la función empresarial la que permite la gran variedad de modelos que podrían convivir satisfaciendo los fines de los agentes demandantes de educación.

La relevancia de un modelo austriaco reside en que posibilita modelos educativos disruptivos que desplazan a los que existen en la actualidad. No se trata de mejorar el sistema actual, sino de modificarlo esencialmente. Este beneficio de la función empresarial sucede en cada sector en el que se deja margen de libertad: telefonía, automoción, etc. Por contra, cuando no se deja lugar a la competencia de la función empresarial, millones de seres humanos dejan de plantear fines sobre aquello prohibido. Es decir, si todas las mentes

---

<sup>343</sup> En numerosos libros y estudios se han planteado alternativas (Bennett, J. 2014. EDUCACIÓN ¿estatal o particular? Unión Editorial; Marchesi, A. 2003. El fracaso escolar en España. Fundación Alternativas; estudios de PISA o el Informe McKinsey; la Escuela Autónoma; etc), pero queremos dar nuestra propia solución basada en todas las aportaciones anteriores.

que crean conocimiento sobre el sistema educativo se reducen a una sola o al mandato de ella, perdemos la heterogeneidad y la competencia. Por eso nuestro sistema de enseñanza no ha avanzado apenas desde el S.XIX.

## 8.1 El sistema de educación

A grandes rasgos el sistema educativo que proponemos es uno en el cual la iniciativa privada es la que lleva la voz cantante. No vamos a argumentar a favor de la idoneidad de que un mercado esté en manos privadas, a la vista están los resultados. Pero, debido a que se puede atribuir a la educación un carácter especial por su trascendencia, no queremos abolir la intervención estatal, sino ubicarla donde corresponde: en un papel subsidiario.<sup>344</sup> En la aportación que hacemos no queremos delegar en el ámbito privado y excluir al público, sino estudiar cómo sería el modelo educativo con una libre elección. Para ello es requisito necesario el relegar el papel del estado en el sistema educativo a una fracción de lo que ostenta en la actualidad. El mercado libre es el que genera una innovación por parte de la oferta y una autonomía a la demanda.

Para ver el modelo propuesto hay que hacer un esfuerzo de abstracción y evitar comparaciones con el sistema actual hasta que no esté todo explicado. No se puede juzgar sólo una parte del sistema, pues es probable que alguna explicación posterior venga a apoyar algún punto que puede ser criticado de antemano.

Quizá una idea importante a tener en cuenta antes de empezar es que, de los impuestos pagados, en torno a un 10% se destina a fines de educación. Esta cuantía la veríamos como incremento en las rentas reales si, en efecto, el papel del estado se reduce de manera drástica. Pero el modelo que proponemos es abierto, de modo que hemos establecido un margen para las rentas más bajas. Así, nuestra propuesta opta desde eliminar totalmente

---

<sup>344</sup> “Causa sorpresa, cuando no un doloroso estupor, constatar como ciertos partidos políticos y grupos de opinión todos ellos, al menos sobre el papel, “muy amantes de la democracia”, están propugnando de manera insistente la exigencia de la publicación de la enseñanza, en el sentido específico de que el estado —a sus distintos niveles— monopolice, en exclusiva, los medios e instituciones de formación de los hombres. Esta propuesta, supone una grave afrenta al principio de la persona humana, de la cual se desprende el llamado PRINCIPIO DE SUBSIDIARIEDAD como fundamento de la ética social que inspira cualquier sistema democrático”. Picó, V., G. Romera, A. Humblet, W. Plöger, T. Devlin, B. S. van der Meer, D. Nolan, A. Vinciguerra, and R. Diez Hochleitner. 1977. *La Escuela Libre y Autónoma en Europa*. Barcelona.

los pagos de las administraciones públicas al sistema educativo, a dejar un porcentaje ínfimo del PIB , que sería más que suficiente para las posibles contingencias de las rentas bajas (en el sistema actual) suponiendo que no existiesen colegios gratuitos, con financiación de empresas o que no existiesen las obras benéficas o las fundaciones.

La obligatoriedad en la escolarización quedaría abolida como primer paso. Este hecho ya sería un avance enorme en lo que se considera una sociedad libre y en la propia mejora de los resultados (recordar el capítulo tercero). Adquirir el derecho real de educación y no la obligación sería el primer punto. Por supuesto, habría que establecer un sistema de incentivos para favorecer la formación. Además, también podrían existir modelos en los que se diese una educación mínima para el ínfimo porcentaje de la población que no pudiera formarse del modo que hoy conocemos. Parece un cambio radical esta propuesta nada más comenzar a dar las pinceladas del modelo, pero es que el analfabetismo (principal causa aducida para la obligatoriedad de los estudios) ya no tiene razón de ser. Leer y escribir se aprende en la familia, con un teléfono móvil... Una vez alcanzados los niveles más básicos de formación, –obligación moral de la familia o conocidos– sólo hay que dar con los incentivos más adecuados para que los reducidos grupos de difícil cohesión social actúen con plena responsabilidad.<sup>345</sup>

Los alumnos podrían escoger un colegio cualquiera, que pagarían en su totalidad. Evidentemente pueden existir personas que no alcancen a hacer frente al pago del colegio elegido por escasez de recursos. En este caso, nadie les obliga a la elección de ese colegio, pero también existen modos muy diversos de financiación. Además, en el caso de ser personas con recursos muy limitados, existe la posibilidad de que el estado pague la educación de esas familias con lo recaudado para contingencias. En caso de hacerse el estado cargo de estos pagos, se retendría al interesado la cuantía correspondiente en impuestos a lo largo de su vida laboral. En caso de no querer pagar impuesto de educación,

---

<sup>345</sup> Incluso el propio Condorcet, gran impulsor de la enseñanza por parte del estado, se mostraba contrario a “hacer obligatoria la enseñanza, pues la instrucción, aseguraba, era un bien tan atractivo que bastaba con ponerlo a disposición de todos para que todos lo codiciasen”. Delibes, A. 2008. “La desaparición del pensamiento liberal en la educación.” *Altar Mayor*(118): 433-42.

se puede realizar el pago en el mismo curso académico. También existe, en caso de falta de recursos, la posibilidad de una financiación no estatal.

El sistema de educación descrito con brevedad aquí resultará herético para muchas personas, seguidores incondicionales del estatismo. Pero hay que preguntarse, sin orejeras, si un sistema como el propuesto, que ahora explicaremos, podría ser un buen sistema o no. Claro está que casi cualquier propuesta alternativa al modelo actual sería mejor, pues el fracaso es patente en cuanto a eficiencia económica y resultados académicos, pero se trata de dar con un sistema que pueda pervivir en el tiempo y sea sólido en todos los sentidos.

## **8.2 Establecimiento de colegios**

El establecimiento de colegios debe ser libre; libre de hecho, no sólo de derecho. Cada persona o grupo de personas (física o jurídica) debe poder crear un centro educativo sin mayores problemas que los que tiene crear cualquier otro proyecto organizacional, ya sea benéfico, empresarial, o de cualquier otra índole. Es lógico que los centros educativos deban tener unos mínimos de seguridad, higiene, así como instalaciones adecuadas. Pero es igualmente lógico que quien trate de poner por obra un proyecto educativo lo quiera realizar del mejor modo posible si no quiere dilapidar los recursos empleados para el proyecto formativo. Imaginemos una empresa con falta de recursos mínimos de higiene o de otro tipo; del mismo modo y con mayor motivo, una escuela con estas características no tendría demanda.

La libertad plena de establecer colegios llevaría a un rápido florecimiento de los mismos, dejando atrás a los peores y haciendo que la competencia que se desate sea la que filtre aquellos colegios que demandan las personas de los que no.<sup>346</sup> Este filtro es claramente más social que el actual, en donde perviven las escuelas que quiere la administración y no

---

<sup>346</sup> Ya hemos mencionado el concepto de competencia y cómo este, lejos de ser un modelo estático o un símil de la ley del más fuerte, es un proceso sano del que sale beneficiado el consumidor.



necesariamente coinciden con las que quieren las personas que reciben esa educación. Como avance social este es un paso muy importante.<sup>347</sup>

Para que la competencia pueda hacer que los mejores colegios sean los que realmente se mantengan, el proceso de competencia debe estar protegido de regulaciones abusivas. Por ejemplo, un sistema de competencia como el actual está esencialmente roto cuando una mayoría de competidores se financia de modo ilimitado con cargo a los impuestos de sus competidores (las escuelas del sistema que proponemos tendrían exención en el pago de impuestos). Para evitar estos innecesarios subsidios, se pueden plantear formas diversas. Por ejemplo, se puede financiar la estancia de los alumnos en los colegios con las empresas en las que los alumnos hacen prácticas.<sup>348</sup> Así, además de financiar la escuela de personas sin recursos se rompe la zonificación por dos vías: la primera es que no habría restricciones a la escuela a elegir; la segunda es que los colegios que se sitúen en barrios menos desarrollados no tienen por qué ser de menos nivel.

Estas escuelas privadas no serían ni elitistas, ni discriminatorias, ni de rentas altas. Baste para ello observar los datos recogidos por Tooley<sup>349</sup> en países como India, Ghana o Kenia, en donde más del 60% de los alumnos están escolarizados en instituciones privadas financiadas

---

<sup>347</sup> “El monopolio de la educación estará siempre en contraste con los principios fundamentales de una sociedad libre, y ofrece siempre al poder político la tentación del totalitarismo ideológico, como lo demuestran ejemplos recientes de la historia.

Somos los ciudadanos –contribuyentes– los que aportamos el dinero para los fondos que el estado destina a la educación y somos esos mismos ciudadanos, y grupos, los que estamos interesados en tener para nuestros hijos una educación de un signo o de otro. Porque ninguna educación, ni siquiera la llamada “neutra” es aséptica, y el pluralismo consiste precisamente en que cada grupo pueda desarrollarse también a nivel educativo. Otra cosa lleva directamente a la dictadura del pensamiento”. Picó, V., G. Romera, A. Humblet, W. Plöger, T. Devlin, B. S. van der Meer, D. Nolan, A. Vinciguerra, and R. Diez Hochleitner. 1977. *La Escuela Libre y Autónoma en Europa*. Barcelona.

<sup>348</sup> Este sistema ya existe en EE.UU. para familias sin recursos. Muchos de ellos consiguen becas incluso para los estudios universitarios. Estas familias sin recursos pueden acceder a la educación, pero un día a la semana trabajan en una de las empresas que financia el colegio. De este modo se adquiere una doble competencia: la académica y la profesional. Este modelo de colegio sería de fácil implantación en un sistema libre de colegios, pues aquellos que tuviesen mejores alumnos obtendrían más financiación de empresas, con independencia total de la renta de los estudiantes de ese colegio. Ver información en: <http://www.cristoreynetwork.org/page.cfm?p=1>

También algunas formaciones profesionales en España tienen prácticas en empresas que ayudan al desarrollo del alumno en adquirir capacidades que le serán muy útiles en el desempeño de su labor futura.

<sup>349</sup> Tooley, J., & Dixon, P. 2005. Private education is good for the poor: A study of private schools serving the poor in low-income countries. Washington, DC: Cato Institute. También puede leerse la historia de estos colegios en Bennett, J. 2014. EDUCACIÓN ¿estatal o particular? Unión Editorial. Además, quien piense que la educación no es posible para las rentas bajas puede indagar en: <http://egwestcentre.com/>.

por los particulares. Estos datos demuestran cómo, con unas rentas mínimas, las familias sin recursos pueden educar a sus hijos en escuelas de mejores infraestructuras y con mucho mejores resultados académicos que las estatales.

**Tabla 8.1. Infraestructuras de centros privados y públicos .<sup>350</sup>**

	India		Ghana		Lagos	
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
<b>Agua potable</b>	97,3%	57,5%	71,1%	54,1%	55,7%	47,4%
<b>Sillas</b>	74,7%	7,0%	51,0%	50,3%	84,5%	83,2%
<b>Electricidad</b>	51,1%	11,1%	35,5%	23,9%	66,9%	33,3%
<b>Aseos</b>	96,9%	51,9%	70,0%	62,7%	85,0%	86,7%
<b>Biblioteca</b>	19,2%	1,0%	14,1%	7,9%	44,1%	40,7%
<b>Ordenadores</b>	27,4%	1,6%	20,7%	3,3%	43,7%	2,9%
<b>Absentismo o inactividad del profesor</b>	6,7%	25,4%	30,6%	43,3%	12,8%	32,7%

Serían, por decirlo de algún modo, escuelas del pueblo, para el pueblo. No sería el modelo accidental de escuelas de los gobernantes a los súbditos.

Cada escuela nueva participará en el mercado de la enseñanza para luchar por los alumnos, de modo que los precios de la educación tenderán a descender, por lo que se generará un incentivo más para la escolarización de los educandos. Las familias “votarán” aquellas escuelas que mejores resultados obtengan en los fines que cada una de ellas desee. Es decir, los criterios de creación de centro vendrán impuestos por la sociedad, en base a preferencias reales. Cada escuela elaborará su plan para la atracción de clientes. Habrá escuelas en las que se dé gran importancia a las actividades deportivas, otras que sean sólo en catalán<sup>351</sup>, otras harán hincapié en las matemáticas o la música y otras serán destacadas por sus prácticas en empresas o por el precio. Los horarios de las nuevas escuelas serían libres también. Muchas tratarán de dar un valor añadido a la conciliación laboral con

<sup>350</sup> Rallo, J. R. 2014. Una revolución liberal para España. Anatomía de un país libre y próspero: ¿Cómo sería y qué beneficios obtendríamos? Deusto. p. 227.

<sup>351</sup> Para un análisis de los problemas nacionalistas y sus sangrientas luchas por el control de los métodos pedagógicos se puede ver: Mises, L. v. 2010. *Nación, Estado y economía*: Madrid, Unión Editorial. pp 30 y siguientes.

actividades extraescolares y un horario más extenso, pero más distendido, aunque otras optarían por dar menos horas lectivas. La estadística nos dice que habrá una mayoría que mantendrán un horario similar al que ahora conocemos, pero las familias podrán optar entre distintos horarios y materias según la escuela (factores altamente relevantes como hemos visto en gráfico 5.10, en particular, y en el capítulo 5, en general).

Lo único que deben tener en común los nuevos centros es su estructura como escuela. Es decir, se deben cumplir ciertas normas, tales como una higiene, seguridad, personal cualificado... Pero nada fuera de lo que existe en una organización. Nadie obliga, por ejemplo, a la realización de exámenes durante el curso académico. En efecto, cada nuevo colegio tendría un matiz distinto. Esto propiciaría una responsabilidad de cara a los resultados de cada escuela, que tendría que dar cuenta de la educación que imparte. Surgirían entonces distintos modos de evaluación, al igual que conocemos ahora referencias sobre los exámenes de inglés (Fisrt, Toelf, etc.). Cada alumno podría presentarse a cualesquiera de los múltiples evaluadores a fin de probar su rendimiento en los años cursados. Porque, del mismo modo que es imprescindible la libertad, lo es la responsabilidad que conlleva. Aquellas empresas evaluadoras que tuviesen exámenes demasiado sencillos o hubiesen sido causa de algún escándalo, no tendrían prestigio alguno, de manera que irían quedando las mejores. Del mismo modo que sucede en cualquier mercado, las empresas que no son competitivas acaban fuera del mismo. Por supuesto, los empleadores estarían muy al tanto de las características de cada evaluación; hecho que aumentaría el esfuerzo de las empresas en beneficio de cada individuo. Así podríamos tener evaluaciones nacionales y locales como medio de rendición de cuentas académicas (de modo similar a la actual selectividad)<sup>352</sup>.

---

<sup>352</sup> Cuantas más personas tengan un título, menor valor tendrá este. Hay que procurar diferenciarse de los demás con títulos superiores. Esto genera en el modelo actual un gasto de sobreinversión en educación en el que todos tendemos a buscar un título superior a unos costes que no se adecúan con los beneficios de cursar aquella educación. Esto es lo que hace que tengamos en España demasiados titulados universitarios, con un coste desproporcionado y una sobrecualificación de trabajadores de más del 35%.

### 8.3 Conversión de los colegios actuales

Las escuelas que ahora mismo están activas no tendrían que hacer mucho por incorporarse al nuevo modelo. Lo que sí deberían hacer es tratar de adaptarse para ser más eficientes de lo que ahora son para no quedarse sin alumnos, bajo riesgo de desaparecer.<sup>353</sup> En este caso aparecería, en su lugar, otro equipo directivo, otros inversores o incluso el cierre del colegio.

Los colegios concertados dejarían de recibir el concierto por aula. En vez de esto, los alumnos deben ingresar el importe de la matrícula (más adelante veremos cómo los alumnos pueden hacer frente a ese gasto). Todos los ingresos ordinarios del colegio deben venir de la matrícula de los alumnos.

Los colegios públicos también deben sostenerse con las matrículas de los alumnos. Las administraciones públicas podrán obtener unos cuantiosos ingresos sacando a concurso las escuelas de titularidad pública. Aquellas que no sean adjudicadas a un particular seguirán perteneciendo a la administración, pero el sostenimiento sería igualmente producido por las matriculaciones.

El hecho de cambiar de titularidad un centro educativo puede causar cierto malestar entre los fieles del estatismo,<sup>354</sup> pero la esencia de la escuela sería de similar índole. Lo que cambia es la gestión, una gestión que vimos que cuesta más de 8000 euros por alumno y año y que en un concierto es algo de menos de 3000; dinero que estamos pagando con impuestos los españoles. Mientras esa educación se mantenga, siempre es mejor que sea de mayor calidad o de menor coste.<sup>355</sup>

---

<sup>353</sup> Entendemos que a los partidarios de la intervención pública no les parecerá extraña esta medida del modelo aunque haya colegios que deban cerrar, pues ahora los gobiernos autonómicos son los encargados del mantenimiento de la subvención a las escuelas concertadas, dando o quitando cuando quieren. Así, existen colegios que al haberles quitado el concierto no pueden sobrevivir.

<sup>354</sup> EN Madrid supuso un escándalo el concierto del colegio público El Álamo. Pero “se trata de que toda escuela del mismo ciclo, estatal o privada, cultural o profesional, de ciclo obligatorio o de no obligatorio, reciba el mismo trato, con independencia de la entidad que la haya promovido y la tenga a su cargo”. Picó, V., G. Romera, A. Humblet, W. Plöger, T. Devlin, B. S. van der Meer, D. Nolan, A. Vinciguerra, and R. Díez Hochleitner. 1977. *La Escuela Libre y Autónoma en Europa*. Barcelona.

<sup>355</sup> Las críticas al modelo que presentamos deben ser fundadas en cifras, pero no en ideologías. Además, si el estado aumentase los impuestos a fin de subvencionar las novelas, ¿no aumentaría la compra de novelas? Pero eso no indica que sea un gasto que los ciudadanos desearan hacer. Simplemente lo que ocurre es que se está quitando a los ciudadanos la opción de que adquieran lo que ellos deseen y tengan que renunciar a sus gustos en pro de los gustos del estado. Esta idea

El alumnado de estos centros reconvertidos no tendría por qué cambiar, siempre y cuando los alumnos que hubiese antes del cambio tuviesen un nivel de satisfacción adecuado con la escuela. Incluso alguno de los centros podría aumentar la cantidad de alumnos. Todo esto no quita para que el estado, a título propio, pueda crear nuevos centros o mantener algunos. Esta condición está supeditada a la rentabilidad del centro o, al menos, a su sostenimiento con las matrículas.

Esta reconversión de centros escolares generaría una amplísima pluralidad de escuelas. De este modo, nadie quedaría fuera del sistema de educación de colegios públicos o privados. Además, la variedad actuaría también en el ideario del colegio, de modo que existirían colegios aconfesionales y confesionales, con educación para la ciudadanía o sin ella, con religión o no, y un largo etcétera que haría que las familias realmente optasen por los valores que se transmiten en su hogar. Esta concordancia de valores entre la familia y el colegio es una de las claves del éxito en la educación, sean cuales sean los valores defendidos (siempre que estén dentro de la legalidad).<sup>356</sup>

Todo el mundo cree tener la solución al problema educativo. Todo el mundo cree saber qué hay que hacer. Pero una solución única es probablemente una utopía. En el sistema que proponemos, todos pueden escoger entre la variedad, lo que mejor se acomode a cada uno. El modelo actual, en cambio, es férreo y altamente centralizado.

Las ideas progresistas que planteamos aquí nos pueden acarrear las críticas de los que se hacen llamar progresistas, pero el fomento de la libertad, del derecho de elección o la pluralidad, son elementos que se desarrollarían de modo admirable en un sistema como este.

---

es de Rallo, J. R. 2014. Una revolución liberal para España. Anatomía de un país libre y próspero: ¿Cómo sería y qué beneficios obtendríamos? Deusto.

<sup>356</sup> Como se afirma en el plan del Duque de Rivas: "La enseñanza gratuita jamás ha producido los efectos que se esperaba de ella, y no por haberse adoptado en una nación ha sido bastante a acelerar sus progresos. Lo que poco cuesta se aprecia también poco, y con efecto común es en España que al empezar los cursos se matriculen infinitos discípulos y que al concluirse aquellos estén las cátedras casi desiertas. Cuando algo haya costado la matrícula, no sucederá lo mismo; pues los padres tendrán ya cuidado de que sus hijos asistan a todas las lecciones, lo hagan con aprovechamiento para no perder la cantidad, aunque corta, que hayan desembolsado"

## 8.4 Pago y ayudas: cuantía y requisitos

La pregunta latente en lo que llevamos explicado del modelo es el sostenimiento de las escuelas mediante el pago de las correspondientes matrículas: ¿Cómo pueden abonar los alumnos las cuantías de la matrícula?

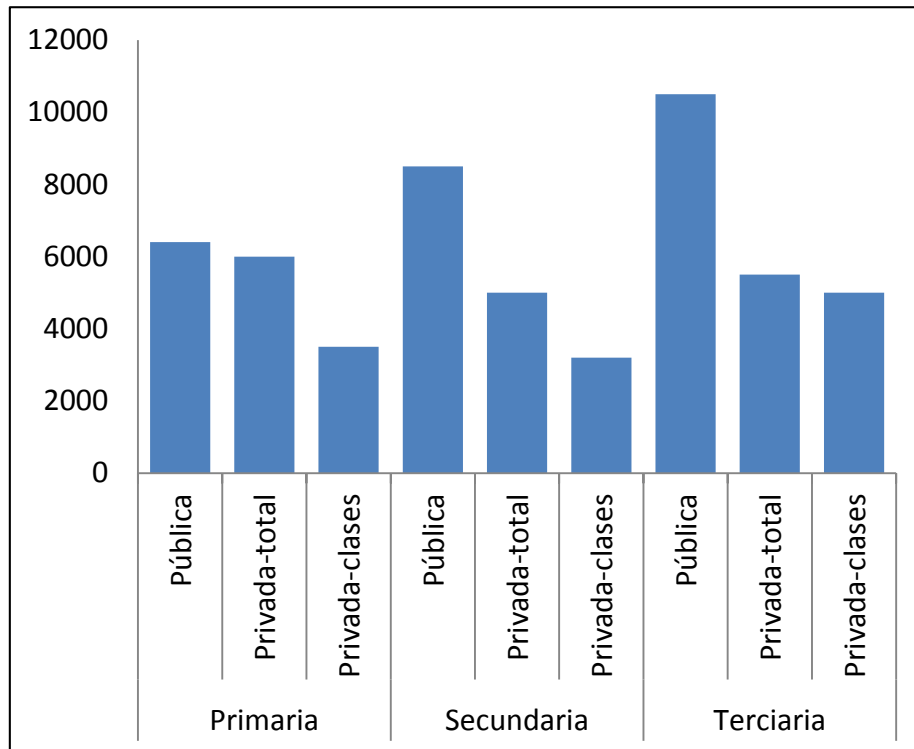
Un dato que nos aporta la teoría económica es que los precios de las escuelas disminuirían, elemento que no hay que obviar. Tampoco hay que olvidar los colegios financiados por empresas en los que la mayoría de los alumnos no pagan por la educación que reciben, las subvenciones a determinados alumnos de algunos colegios o aquellas escuelas sostenidas con beneficencia<sup>357</sup> (escuelas que llevan siglos perviviendo). Además, en un sistema libre surgirían fundaciones educativas y las donaciones estarían a la orden del día.

También hemos hecho referencia al estudio de Tooley en donde se demuestra la capacidad de las familias pobres para proveer una buena educación a sus hijos. Por otro lado, no estamos más que redefiniendo un sistema anquilosado. Si esta institución fuese libre, seguramente florecerían herramientas para la educación como WebEx, clases por internet, flexischooling, Khan, etc. Los costes serían casi nulos en un sistema libre. En cualquier caso, la educación pública, en todas las etapas formativas, resulta más costosa que la privada.

---

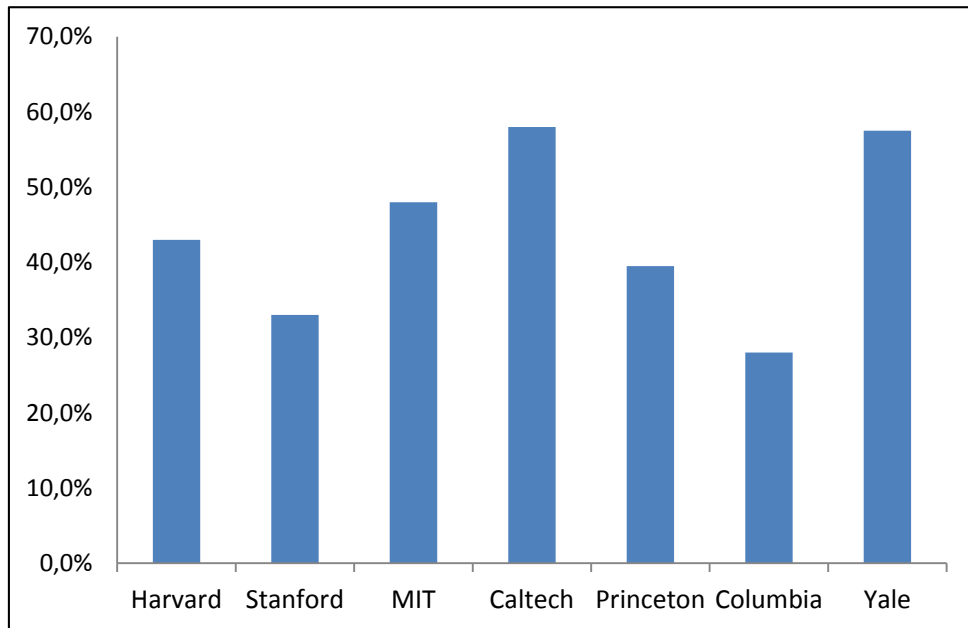
<sup>357</sup> Las escuelas gratuitas, propiedad de fundaciones, de la Iglesia Católica, etc., tienen altos componentes formativos de cara a la comunidad. Como dice John Taylor Gatto: "¿Qué más necesita un sistema escolar re-estructurado? Necesita que deje de ser un parásito del trabajo de la comunidad en la que se inserta. De todas las páginas escritas en la contabilidad de la historia, solo existe una entrada donde se recluya a nuestros jóvenes y no les pidamos nada de ellos al servicio del bien común. Llego incluso a creer que necesitamos hacer de los servicios a la comunidad una parte importante de la enseñanza escolar. Además de la experiencia enriquecedora que supone trabajar de forma no egoísta, es la forma más rápida de dotar a los jóvenes de responsabilidades reales en la vida corriente.

Durante cinco años manejé un programa escolar "autónomo" donde cada niño, pobre y rico, listo y no tan listo, tenía que dar 320 horas de trabajosos servicios a la comunidad. Decenas de estos niños volvieron años después, ya crecidos, y me contaron que la experiencia de ayudar a alguien les había cambiado sus vidas. Les había enseñado a ver desde otra perspectiva, a repensar metas y valores. Ocurrió cuando tenían trece años, durante el programa de prácticas de Laboratorio, y solo fue posible porque el distrito escolar rico de al lado estaba en reestructuración. Cuando volvió la "estabilidad", el laboratorio común cerró. Fue una experiencia muy satisfactoria con un grupo de jóvenes bastante heterogéneos, a un coste demasiado bajo, como para permitir que continuara..."

Gráfico 8.1. Coste anual por alumno.<sup>358</sup>

Para ratificar las afirmaciones de que en un sistema más libre florecerían las donaciones, queremos recordar que Stanford paga la totalidad de las matrículas para familias con rentas por debajo de los 125 mil dólares y costea también la comida y el alojamiento a familias con rentas menores de 65 mil dólares. Aunque sea educación universitaria y nos podamos desviar, vamos a ver un gráfico revelador.

<sup>358</sup> Datos del INE y de Eurostat.

**Gráfico 8.2. Becas sobre total de la matrícula.<sup>359</sup>**

La educación es uno de los gastos más importantes de un país, no sólo por la cuantía, sino por lo que representa la educación. Así como la sanidad o la alimentación son necesarias, la educación es también fundamental. ¿Cuánto gasta España en educación? Vamos a utilizar, como referencia para nuestro estudio el gasto educativo del año 2012, que no difiere en exceso de los años circundantes (aunque es un poco menor).

---

<sup>359</sup> Rallo, J. R. 2014. Una revolución liberal para España. Anatomía de un país libre y próspero: ¿Cómo sería y qué beneficios obtendríamos? Deusto. p. 234.



**Tabla 8.2. Datos generales para el cálculo del gasto educativo en España (2012).<sup>360</sup>**

Datos en euros		Total	
GDP <sup>361</sup>	1.029.279.000.000		
% government revenue	37,20%	382.891.788.000	
% government expenditure	47,80%	491.995.362.000	
Ingresos netos por tributos (recaudación) <sup>362</sup>	168.566.582.000		
Contribución media anual en impuestos <sup>363</sup>	8.260,00		
		Total	Educ. No universitaria
% PIB en educación	4,76%	48.993.680.400	31.845.892.260 <sup>364</sup>
% gasto en educ. respecto recaudación	29,06%		
% gasto en educ. respecto gov. Expenditure	9,96%		6,47%
Nº contribuyentes	19.500.000		

El gasto total en educación es de 50 mil millones de euros aproximadamente (un 4,76% del PIB), cuyo mayor coste es la educación no universitaria, casi el 65%. Este gasto hay que financiarlo mediante los impuestos que pagamos, pero la Agencia Tributaria española recaudó una cantidad mucho menor a la del gasto de las administraciones. De este modo se genera una diferencia: queda pendiente una deuda que pagarán igualmente los ciudadanos, antes o después. Por este motivo hemos partido de que el gasto en educación que paga el contribuyente no debe ser calculado con respecto a la recaudación, sino al gasto total. Si el cálculo se hace con respecto a la recaudación no cuadrarán las cifras porque no existe el presupuesto cero. Así, queda una cantidad de gasto que hay que pagar con cargo a deuda, aunque esa deuda surja precisamente de la partida de la educación. Para hacerse una idea, si el cálculo se hiciese sobre recaudación el gasto educativo supondría un 29%, lo que da idea de la insostenibilidad del sistema, ya no a largo plazo, sino a corto.

<sup>360</sup> Datos de la Agencia Tributaria.

<sup>361</sup> Los datos relacionados con el PIB y los gastos e ingresos del estado, así como el porcentaje de destinado a educación son de Eurostat.

<sup>362</sup> Datos de la Agencia Tributaria.

<sup>363</sup> Think tank de Civismo.

<sup>364</sup> Ministerio de Educación, Deporte y Cultura.

El gasto del estado y de las autonomías no lo vamos a distinguir y vamos a llamar gasto público al conjunto de las cantidades de todas las administraciones públicas destinadas a la educación. Así pues, el porcentaje de gasto educativo con respecto al gasto público es casi del 10%. De este dato podemos concluir que ese es el porcentaje de los impuestos que pagamos que iría destinado a la educación. Este porcentaje es del 6,47% si nos ceñimos a la educación no universitaria.<sup>365</sup> Es una cantidad no pequeña que, sumada todos los años de la vida laboral de una persona, resulta enorme.<sup>366</sup> Siendo tan costosa la educación pública, ¿resultaría quizá más ventajoso abonar el pago de una educación privada por los años de escolarización que impuestos todos los años de la vida laboral?

La contribución media de un español en impuestos es de 8260 euros para el año 2012. La distribución de este pago (en líneas generales) es de 4000 euros por el IRPF, 3000 por el IVA y 1000 por los impuestos especiales. Pero con este pago sólo se recauda un 16,38% del PIB, es decir, un 34,26% de lo que gastan las administraciones. La diferencia la pagaremos después, la pagarán nuestros hijos y nietos.<sup>367</sup> Seguro es que no lloverá del cielo la devolución de la deuda. Entonces, si un español quisiese mantener las prestaciones de las que goza actualmente, ¿cuánto debería abonar en impuestos? La cifra es de 24108 euros anuales. Casi tres veces más de lo que se aporta actualmente. De esta cantidad, el 9,96% iría destinado al sistema educativo y, en concreto, el 6,47% al no universitario:<sup>368</sup> la cantidad impositiva con fines educativos debe ser entonces 2401€. Como estamos centrados en la no universitaria, la cantidad es menor: 1560,49€ anuales. Esta es la cantidad que abona un español medio para el sostenimiento de la educación no universitaria española. Hay que tener en cuenta que existen 8 millones de alumnos y 19,5 millones de contribuyentes

---

<sup>365</sup> Si el dato que utilizamos es el 29%, es decir, con referencia a la recaudación, el resultado obtenido sería menos fiable, pues habría que introducir la deuda en el cálculo de los datos, lo que complica los sencillos cálculos que queremos presentar.

<sup>366</sup> Suponemos el gasto constante, aunque habría que aumentar el pago en cierta cantidad por el IPC. Como no altera la visión que queremos aportar, no introducimos esa variable. Además, el gasto educativo de las administraciones también se eleva casi exponencialmente, hecho que vamos a obviar.

<sup>367</sup> Estudios de finanzas de los años 60 y 70 ya tienen en cuenta un riesgo conocido como "riesgo de quiebra", que se da cuando la estructura de capital está dominada por una enorme deuda. Estos estudios de Modigliani y Miller (que desembocaron con el Premio Nobel de Economía) afirman que una estructura de capital debe tener una proporción adecuada entre recursos propios y deuda.

<sup>368</sup> Uno de los gastos más importante es el de los salarios de los profesores, en torno al 70% del gasto total educativo. Hecho que hace inconsistentes las demandas de las protestas de las "mareas verdes".

(contados a partir de los que tributan por el IRPF). Este cálculo que hemos hecho podría hacerse de modo muy genérico multiplicando el número de estudiantes y su coste individual entre los contribuyentes y descontar la parte destinada al sistema universitario. La cifra resultante sería de poco más de 2000 euros anuales en impuestos. Esta cifra es mayor que la real, pues hay pagos por IVA de muchos no contribuyentes por IRPF.<sup>369</sup> De este modo, reiteramos la cifra real como 1560,49 euros anuales.

Con estos datos ya podemos calcular los costes de la educación pública en toda la vida de un contribuyente medio. Hemos aclarado que no tenemos en cuenta el IPC: introducir esta variable cuando son más –obviamente– los años cotizados que los de escolarización, no haría sino encarecer la enseñanza pública. Para los costes de la enseñanza privada hemos hecho varios supuestos. En vez de calcular el precio medio de la educación privada, vamos a ver los resultados en función del colegio que cada uno desee escoger. No hemos incluido colegios benéficos ni otros similares (fundaciones, colegios privados financiados por empresas, etc.) en donde la matrícula es nula o casi nula, por lo que el colegio más barato es de 2500 euros, mientras que el más caro es de 6000 (tampoco hemos incluido colegios más caros, pues son muy pocos y fuera del rango común<sup>370</sup>). Este rango es arbitrario, pero sirve para la inmensa mayoría de españoles. Por tanto, para ver cuál es el modelo más beneficioso para un individuo medio, podemos ver la tabla 8.3. En ella podemos comprobar cómo en muy pocos casos los años de cotización necesarios para pagar una buena educación se elevan por encima de los 40 años: educación muy cara y de los 6 a los 18 años; lo que hace pensar que sólo rentas altas considerarían la opción más cara (pero actualmente ya lo hacen), de manera que no afecta los años cotizados, pues estas familias tienen recursos suficientes para pagar la matrícula cada año sin necesidad de recurrir a préstamos de educación. Para el resto de los casos nos encontramos con una opción asumible, sobre

---

<sup>369</sup> Los partidarios de la no intervención de los poderes públicos en la educación no deben caer en el error de escoger la cifra de 2000 euros anuales como pago al estado en concepto de educación pues, aunque los cálculos favorecerían la defensa de la no intervención estatal, no se tendrían en cuenta impuestos de enorme relevancia como es el IVA.

<sup>370</sup> Algunos de los colegios privados conocidos como de “élite” o “elitistas” tienen unos precios inferiores a 5000 euros, por lo que hemos encontrado adecuado un rango en el que el coste mínimo sea poco menor que el de un colegio concertado y el precio máximo sea algo mayor al de un colegio medio de “élite”. Cada uno puede realizar los cálculos necesarios para ver otros precios de colegios y otra cantidad de años estudiados.

todo si tenemos en cuenta que el periodo de cotización exigido para el cobro total de la pensión completa son 38 años, desde el año 2027.

**Tabla 8.3. Años necesarios de cotización.**

Años de estudio	Precio del colegio	Pago total	Años que debes cotizar
8	2500	20000	12,82
	3000	24000	15,38
	3500	28000	17,94
	4000	32000	20,51
	4500	36000	23,07
	5000	40000	25,63
	5500	44000	28,20
	6000	48000	30,76
10	2500	25000	16,02
	3000	30000	19,22
	3500	35000	22,43
	4000	40000	25,63
	4500	45000	28,84
	5000	50000	32,04
	5500	55000	35,25
	6000	60000	38,45
12	2500	30000	19,22
	3000	36000	23,07
	3500	42000	26,91
	4000	48000	30,76
	4500	54000	34,60
	5000	60000	38,45
	5500	66000	42,29
	6000	72000	46,14

Según los años de escolarización que se quieran y según el tipo de colegio, esta tabla nos muestra los años de cotización que se tarda en igualar el importe de la educación privada.

Es curioso el hecho de que 10 años de escolarización (lo que obliga al estado en la actualidad –de los 6 a los 16) en un colegio caro (6000 euros) cueste prácticamente lo mismo que los años mínimos que se deben cotizar para disponer de la totalidad de la pensión.

Cursando estudios primarios y secundarios, utilizando los años medios cotizados,<sup>371</sup> y suponiendo un colegio privado de 5000 euros, el coste de la educación pública sería 14280 euros más cara que la privada para un contribuyente medio. Todos los pagos en la vida cotizada de un contribuyente medio superan con creces el pago de un colegio privado medio. En un modelo escolar caro, como el actual, un español medio (cotiza en torno a los 33 años en toda su vida) podría ir a un colegio de “élite” durante 12 años. Con la teoría económica, que demuestra la disminución de precios en el libre mercado de competencia, imaginemos las posibilidades de ahorro que ofrece este sistema. Todo ello sin grandes regulaciones ni modificaciones de arriba hacia abajo (evidentemente, dejando el sistema educativo en manos de las familias, este cambiaría por completo hacia otros modos de educación más eficientes y baratos).

La solución que proponemos al pago de la educación es la supresión del 10% del pago de los impuestos, de modo que un español medio pueda pagar la educación por sí mismo, además de ahorrar dinero al estado y ahorrar a título personal. También se favorece la empresariedad, la mejora continua de la educación y la adecuación entre el sistema de enseñanza y el mercado laboral.

El pago de la escuela quedaría del modo siguiente: cada alumno paga su matrícula anual (normalmente por medio de los progenitores). Habrá quien realice el pago directamente, pero habrá también numerosas circunstancias económicas que induzcan a muchas familias a pedir financiación. Esta financiación podrá venir a través de las administraciones públicas o

---

<sup>371</sup> Barr, N. 2006. “Pensions: overview of the issues.” *Oxford Review of Economic Policy* 22(1): 1-14.

Argandoña, A., J. Díaz-Giménez, J. Díaz-Saavedra, and B. Álvarez. 2013. *El reparto y la capitalización en las pensiones españolas*: Fundación Edad y Vida.

No obstante no utilizamos estos datos de forma general porque son datos de Gran Bretaña y las tasas de paro españolas hacen que no se pueda utilizar en este país sin aplicar un filtro reductor de los años cotizados por la media de número de años que un español está en el paro.

de entidades financieras. Al igual que existe un pago de pensiones a lo largo de la vida, se establecería uno de similares características pero a la inversa. Es decir, la administración adelanta el pago para que el estudiante pueda cursar normalmente su escolarización. Cuando este estudiante trabaje podrá devolver el crédito. Estos créditos deberían ser en condiciones ventajosas para incentivar la educación e informar de cuántos años se precisan para devolverlo (ver tabla 8.3). Este mismo sistema puede resolverse con entidades privadas en vez de con la administración. Habrá también familias que podrán pagar su educación sin necesidad de créditos.

Esta idea puede resultar llamativa: pedir un crédito para los estudios. No obstante, la curva de rendimientos de la educación es muy buena. Es decir, como inversión genera una rentabilidad de más de un 10% anual. Pedir un crédito de menos del 4% obteniendo una rentabilidad sobre el capital humano de más del 10% es una inversión muy buena. Mucho mejor que una hipoteca, un plazo fijo o, incluso, una renta variable; con la diferencia de que en este caso, el riesgo es mucho menor.

Puede existir un conjunto de familias que no pueda hacer frente al pago futuro del crédito, por lo que carecerían de este incentivo a la educación. Para este pequeño porcentaje puede destinarse una cantidad reservada para costear su educación –del mismo modo que los que soliciten este préstamo– pero sin tener obligación de devolverlo (siguiendo el símil, se podría asemejar a las pensiones no contributivas). Si por las circunstancias futuras y por la educación recibida este alumno pudiese devolver el importe, estaría obligado a hacerlo.<sup>372</sup>

El número de declaraciones de la renta que tienen una contribución con la que no pueden costear la educación es de menos del 35%, que cotejado con los hogares con hijos, resultan menos de 3 millones de alumnos.<sup>373</sup> Para estas familias existen casi dos mil millones de euros en becas de la administración, becas en colegios privados, colegios pagados con las prácticas en empresa y un sinfín de alternativas. No obstante, se podrían incluso modificar

---

<sup>372</sup> La situación económica en que pueda devolver el importe sería arbitraria. Nosotros proponemos que se le aplique el 10% más de impuestos (porcentaje que había sido eliminado) durante su vida laboral. El término máximo de años es la devolución completa del pago educativo recibido.

<sup>373</sup> INE

los cálculos realizados hasta ahora y dar un sistema de becas que cubra a todos esos alumnos (a pesar de que muchos de ellos podrán devolver la beca). La cuantía de ese fondo –suponiendo tres millones de alumnos– sería de casi diez mil millones de euros; muy alejados de las cifras actuales de gasto educativo. En cualquier caso, hemos aprendido que la financiación debe ir a la familia y de esta a la escuela, nunca al revés.

Una de las grandes ventajas de este sistema es que el dinero va de las familias al colegio. En ningún caso se transfiere de la administración a la escuela. Este sistema es el que hemos estudiado ya de los vouchers. La transferencia monetaria se dirige de la entidad financiera, ya sea la administración o una empresa privada, a la familia y, de la familia al colegio. Este sistema favorece la pluralidad y la libertad de elección de centro. De este modo cada individuo puede ir al tipo de escuela que se ajuste a sus convicciones (los programas de los colegios no están impuestos por la ley). Se puede asistir a una escuela privada totalmente o a una escuela que siga siendo pública, pasando por todo un elenco de diferentes modelos escolares. Este sistema favorece la racionalización del gasto de forma importante, ya que las escuelas que más personas atraigan obtendrán mayores beneficios y podrán crecer, mientras que los modelos que no se adapten a los gustos de la demanda fracasarán. Pero este fracaso no conllevará una pérdida innecesaria de dinero para todos los españoles, sino para el equipo directivo de la escuela y sus empleados (en caso de cerrar), como sucedería en cualquier empresa. Del mismo modo que una empresa que deje insatisfechos a los clientes no tiene porqué ser financiada por el estado para que mantenga su ineficiencia, una escuela que, por mala calidad, no tenga alumnos, no debe mantenerse abierta. Las personas defensoras de la escuela pública, además de tener la opción de ir a ella, pueden elegir la zona. Algunos estudios mencionan la posibilidad de segregación que esta medida a favor de la libertad puede llevar consigo, pero suponiendo que sea cierto, siempre es mejor permanecer en la zona socioeconómica voluntariamente que por imposición. Dos de los puntos de la Declaración de Principios de la Escuela Autónoma en Europa siguen esta línea que hemos indicado:

*“De entre los distintos modos de subvención creemos que el que es más conforme con el criterio de la libertad de elección de centros docentes, consiste en atribuir a*

*cada familia, según la justicia distributiva y en proporción al número de hijos, una cuota que proceda del presupuesto estatal dedicado a las escuelas. Las familias destinarán dicha cuota al pago de la escolaridad en el centro educativo escogido para sus hijos.*

*Pero si tal modo de actuar no pudiera aplicarse de momento, las subvenciones del estado para la enseñanza deberán distribuirse entre todas las escuelas, sin discriminación alguna entre escuelas estatales y no estatales.*

*De no seguirse cualquiera de los medios de subvención indicados en el punto anterior:*

*Se crearía un privilegio en favor de la escuela estatal al dotarla mejor económicamente, forzando a las familias de economía más modesta, a mandar a sus hijos a dicha escuela, aunque no fuera la que hubieran elegido conforme a sus preferencias.*

*El acceso a la Escuela Autónoma, quedaría reducido a las familias mejor dotadas económicamente, dando a aquella una falsa impresión de clasista, contraria a su verdadera voluntad de acoger alumnos de todos los niveles sociales.*

*Los padres que mandasen a sus hijos a la Escuela Autónoma, contribuirían doblemente a la tarea educativa: de una parte manteniendo las escuelas estatales o entidades públicas, mediante la satisfacción de impuestos; de otra, sosteniendo la escuela por ellos elegida o creada".<sup>374</sup>*

## **8.5 Incentivos a la educación**

En este sistema que proponemos puede resultar llamativa la no obligatoriedad de la escolarización. Ya hemos mencionado que el papel del estado en la educación pudo tener su sentido en la España analfabeta y carente de inversión, pero actualmente es un anacro-

---

<sup>374</sup> Picó, V., G. Romera, A. Humblet, W. Plöger, T. Devlin, B. S. van der Meer, D. Nolan, A. Vinciguerra, and R. Diez Hochleitner. 1977. *La Escuela Libre y Autónoma en Europa*. Barcelona. No suscribimos todo lo que se dice en este texto, pero las ideas de fondo recogidas nos parecen un marco adecuado para inscribir algunas de las ideas que planteamos.



nismo. Que el estado no tenga que imponer por la fuerza la escolarización no significa que esta no tenga bondades: existen beneficios sociales y es una ayuda al crecimiento y desarrollo personal del individuo, pero del mismo modo que es recomendable tener la licencia de conducir, nadie obliga a ello (permítase la comparación).

Que la educación es beneficiosa es de conocimiento popular, pero al no ser de carácter obligatoria habría que proponer una serie de incentivos además de una buena información de las ventajas de estudiar. Los incentivos para la educación pueden ir desde la información de los estudios sobre los rendimientos económicos del trabajo en función de la formación (en los que se demuestra la mayor rentabilidad de aquellos que han cursado estudios) hasta las ayudas a las familias que tengan hijos en procesos educativos.

Un incentivo básico que debe existir para el fomento de la formación es el pecuniario. Por ejemplo, se podría desgravar en los impuestos por la cuantía de las sumas destinadas a la educación. Además de no tener impuesto de educación primaria y secundaria (el 10% ya mencionado), las cantidades destinadas a formar a los hijos disminuirían la base del IRPF. Con esto se reconocería el valor social de la educación de los jóvenes de un modo patente. Además, con el ahorro –para el estado y las familias– que supone la medida de abrir la competencia, un incentivo de rebaja impositiva es perfectamente asumible por la administración.

Otro modo de fomento de la educación es la obligatoriedad para el acceso a ciertos trabajos<sup>375</sup>. Por ejemplo, para poder ejercer determinadas labores en la función pública o para el acceso a la educación universitaria.

Un incentivo que ya hemos mencionado es la información. Si las familias son conscientes de la estabilidad en el empleo o las mejores condiciones laborales de aquellos que han recibido formación, es más factible plantearse una educación que si existen dudas sobre su

---

<sup>375</sup> Esta obligatoriedad sería impuesta por el colectivo laboral, no por el estado. Por ejemplo, la firma Ernst And Young ahora contrata a no graduados. Del mismo modo sucedería a la inversa.

idoneidad. La teoría del capital humano<sup>376</sup> recuerda que la educación es altamente rentable; tanto, que es la base para que las personas sin recursos salgan de esa situación.

## 8.6 Profesores

Los profesores del nuevo sistema educativo reciben el sueldo a través del colegio, no de la administración. Podrán ser asalariados directos de la administración en contados casos en los que, por el tipo de colegio, sea posible esta fórmula. El salario de los profesores debe ser libre, pudiendo ser distinto dentro del mismo colegio y seguramente más elevado en las zonas más conflictivas por incentivar que los docentes quieran ir a escuelas en círculos menos desarrollados. La libertad de salarios haría que los profesores tuviesen que dar lo mejor de sí mismos, reciclarse y estar en continuo perfeccionamiento si desean un salario más elevado. También se evita el absentismo laboral o el aprovecharse de una plaza fija.

Para esto podemos poner el ejemplo del caso del sistema de los *hagwons*. Se trata de una iniciativa privada de educación paralela. En Corea del Sur, por ejemplo, hay más profesores en este sistema que en el de educación tradicional. Además, los alumnos pueden escoger el profesor, de tal modo que los mejores docentes son más respetados y tienen mayores ganancias. Este sistema es quizá el que haya dado el éxito educativo arrollador a Corea del Sur, a pesar de las prohibiciones del estado. Existen profesores con más de 150 mil alumnos: imaginemos el coste ínfimo que supone esto. Además, el 47% de los alumnos son considerados avanzados, con respecto al 7% en EE.UU<sup>377</sup>. En este ejemplo se aprecia cómo el modelo de escolarización tradicional cambiará. Ya hemos dicho que este trabajo sólo pretende modificar el sistema público para que sea privado (eliminando la obligatoriedad), pero las alternativas de la libertad son infinitas.

Otro de los factores que cambiaría sería el número de alumnos por profesor. Esta ratio aumentaría de forma considerable, disminuyendo los costes de la educación sustancial-

---

<sup>376</sup> Becker, G. S. 2009. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*: University of Chicago Press. Siguiendo la teoría del capital humano, defendemos que el estado del bienestar debilita a la familia y a la educación (tan relacionados entre ellos). Además, una de las conclusiones que hacemos propia de esta teoría es que si los profesores son los adecuados (capital humano), entonces todo el sistema mejorará.

<sup>377</sup> Cfr. Bennett, J. 2014. EDUCACIÓN ¿estatal o particular? Unión Editorial. p. 184.

mente. Esta disminución sería progresiva, en función de la tasa de jubilación de los actuales profesores funcionarios.

Una de las claves del sistema educativo son los profesores.<sup>378</sup> La formación del profesorado debe ser muy elevada. En España es relativamente pequeña si atendemos a criterios de países como Finlandia. Pero en el sistema que proponemos no habría que obligar a ningún profesor a cursar programas específicos de docencia; el simple hecho de que cada colegio demanda a profesores cualificados haría que la competencia en formación fuese elevada. Además, se implantarían sistemas de entrevista para analizar más las capacidades empáticas y sociales del profesor (de nuevo recordando a Finlandia), a los que se daría un valor no pequeño. La formación del profesorado sería elevada sin necesidad de regulaciones que la impongan.

La profesión docente estaría menos regulada, pero más cotizada. Sirva el ejemplo de cualquier mercado en el que la oferta y demanda interactúan libremente. Para ver un caso similar puede servir el de las clases particulares. Los profesores particulares de más éxito no son aquellos que tengan más número de títulos académicos, sino aquellos que sepan transmitir mejor los conocimientos, ya sea por capacidad pedagógica, por empatía con los alumnos o simplemente porque consiguen que el alumno supere con éxito los exámenes a los que se enfrenta. Esto es lo que sucede exactamente con los *hagwon*.

## 8.7 Movilidad de alumnos: igualdad de oportunidades

Los alumnos del sistema educativo que proponemos, además de elegir qué formación reciben, pueden escoger libremente el centro escolar.<sup>379</sup> Se pueden escoger desde los centros de más dura formación hasta aquellos que den nociones básicas para los que no

---

<sup>378</sup> Cfr. Barber, M. and M. Mourshed. 2007. "Informe McKinsey, Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.". Becker, G. S. 2009. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*: University of Chicago Press. OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español.

<sup>379</sup>En el artículo que citamos a continuación se pueden encontrar argumentos en contra de la libre elección y así como autores que también discrepan: Marcel, M. 1989. "Privatización y finanzas públicas: el caso de Chile, 1985-88." *Colección Estudios CIEPLAN* 26: 5-60. Nosotros defendemos la libertad, entre otras cosas, porque "Necesitamos crear un currículum donde cada niño tenga la oportunidad de desarrollar su individualidad y su auto-confianza". Gatto, J. T. 1990. "Discurso de Maestro del año, Nueva York." Nueva York.

quieren estudios. Hay argumentos en contra de esta medida progresista, por supuesto, pero ya hemos explicado cómo el trato diferente a personas diferentes es más parecido a la justicia que a la injusticia. Establecer la igualdad de oportunidades es lo que se pretende con esta medida de movilidad plena del alumno. Una persona de escasos recursos pero con interés en aprender, podrá ir a un colegio en el que considere que la educación es de la calidad que requiere, sin necesidad de obligarle a estar en el colegio más cercano, donde podría ser que, el ambiente de trabajo no es el que busca.

El alumno puede escoger el centro, pero las escuelas también pueden escoger a sus alumnos. Esto puede ayudar al problema de la autoridad del profesor. El alumno que no quiere estar en ese colegio no tiene porqué, de modo que puede ser expulsado. Podrá haber alumnos que no quieran estudiar y estén escolarizados, pero la educación será responsabilidad de los padres sin tener que llegar a traspasarse al docente. Es decir, los padres pueden educar como mejor crean a los hijos, pero si estos no quieren estudiar, los profesores no tienen por qué aguantar un comportamiento agresivo de los alumnos en clase hasta la edad de 16 años.

La movilidad del alumno debe ser tal que no sea, ni siquiera, estrictamente necesaria la escolarización en los casos en los que no se desee. Existe un fenómeno del que hemos hablado antes que, cada vez más, adquiere conciencia de sí mismo como sistema de enseñanza: el *homeschooling*.<sup>380</sup> En este sistema, al existir una mayor libertad, se deberá corresponder con una mayor responsabilidad: será más necesario para probar la educación recibida el realizar determinados exámenes nacionales (sea el examinador una empresa evaluadora u otro tipo de auditoría educativa). La riqueza de formas del *homeschooling* es la de la creatividad: hay padres que tienen tiempo para educar ellos a sus hijos, otros tienen ayuda de algún profesor particular, otros se reúnen por vecindarios o por amistades, etc. Incluso hay una forma conocida como “flexischool”, que propugna una vía intermedia entre

---

<sup>380</sup> “El último mes la prensa educativa reportó la increíble noticia de que los niños escolarizados en casa parecen estar entre cinco y diez años por delante de sus compañeros escolarizados formalmente en sus capacidades cognitivas”. Gatto, J. T. 1990. “Discurso de Maestro del año, Nueva York.” Nueva York.

la escolarización y el *homeschooling*, de tal manera que se puedan compatibilizar ambos modelos.

La educación en casa comenzó a coger fuerza en los años setenta. El movimiento nació en EE.UU. y trata de hacer ver que, en ciertos países, el sistema de escolarización es ciertamente menos efectivo que la educación en casa. Los medios de los que se dispone en determinados países, hace que sea más adecuado a la enseñanza de los jóvenes una enseñanza en casa, en donde se adapta la educación a cada uno en concreto. La escuela tiene muchas dificultades en aunar los intereses de familias y mercado laboral, de modo que hay que dejar libertad de programas y libertad de educar en donde cada familia estime oportuno; con la responsabilidad –repetimos– que eso conlleva.

La opción del *homeschooling* encaja a la perfección con el modelo educativo que planteamos, pues al existir una mayor renta disponible, es más sencilla la opción de poder educar a los niños sin escolarizarlos. Incluso, este factor ni siquiera resulta decisivo en la elección de este tipo de enseñanza, como hemos comprobado con los datos en el anterior apartado.

Movilidad del alumno quiere decir que no existe zonificación ninguna. Quiere decir que todos pueden acceder de igual manera a cualquier centro. Esta movilidad plena es una medida de igualdad de oportunidades real; igualdad de oportunidades, no de resultados. El esfuerzo de cada alumno y el empeño de los profesores es el que determinará el resultado de cada uno, pero ya no estará condicionado por el sistema, sino por su propio afán de ser un estudiante brillante.

## **8.8 Conclusión**

El sistema de educación alternativo que planteamos no es la solución única al método actual. En este capítulo hemos podido ver cómo se pueden establecer otros sistemas de educación que no obligan a escolarizar, que dejan autonomía a escuelas y que mezclan métodos educativos de diversa índole.

Una ventaja clara del sistema propuesto es el modelo de financiación de la formación académica. Así como se establecen pensiones de capitalización de aportación voluntaria, se pueden establecer aportaciones actualizadas con cargo a préstamos. Esta propuesta es una ligera modificación de las actuales becas de distintas fundaciones y una práctica llevada a cabo por muchas instituciones financieras, sobre todo en estudios terciarios. Los préstamos educativos son conocidos pero apenas utilizados en la educación primaria y secundaria. Estos préstamos podrían ser utilizados, en el sistema abierto que exponemos, por años a elegir, por educación a escoger, por sistema a adoptar, etc. Es decir, este modelo que planteamos, únicamente hace hincapié en las opciones que genera una libertad absoluta en el ámbito de la formación. Allí donde hay mayor libertad, existen mayores opciones. En efecto, el objetivo es que cada individuo pueda determinar qué educación escoger, dónde, a qué coste y cualquiera de las opciones que se pueda plantear. Dejar atrás las enconadas luchas de escuelas rígidas en las que se dilapidan los esfuerzos -que podrían ir dirigidos a la creatividad empresarial- en disputas sobre el uso del catalán, la impartición de religión, el número de horas de matemáticas, etc. Podría decirse que el modelo es que no haya un estándar único. De hecho, la creatividad empresarial<sup>381</sup> sería la que permitiría una enorme variedad de modelos nacidos del libre ejercicio de la función empresarial practicado por todas las personas actuando de modo creativo.

---

<sup>381</sup> Este término de función empresarial es clave en el análisis austriaco. Está explicado de forma sintética en la introducción. Para un desarrollo de este concepto en su ámbito general pueden verse libros y artículos de Jesús Huerta de Soto, en donde se profundiza en este concepto y en su desarrollo.

## 9. Conclusiones

Un sistema de educación autónomo en el que oferta y demanda pueden interactuar libremente tiene las consecuencias conocidas de los mercados no regulados. El hecho de que la enseñanza sea un sector clave no hace que los fundamentos de la economía sean diferentes. Hemos comparado en alguna ocasión este mercado educativo con la alimentación, explicando cómo este último sector no debe ser regulado por las consecuencias negativas que tiene. Evidentemente, una renta baja no consumirá los manjares de elevado precio que una alta renta podrá obtener. Del mismo modo sucede en la enseñanza: una renta elevada podrá optar con mayor desahogo a cualquier tipo de escuela o forma de educación, pero cuanto mayor libertad exista, mayores posibilidades de elección tendrán los menos favorecidos económicamente: libertad del modo de educación, libertad de escuela, de zona, de intereses académicos, etc. Si dejamos libertad plena en el terreno educativo, las alternativas serán muy diversas. Las nuevas tecnologías harán que los costes sean casi nulos, mientras que la formación será mejor que la actual. Pero si sólo queremos ver cómo mejorar el sistema vigente, ¿qué debemos hacer?

Algunas de las conclusiones a las que llegamos en este trabajo no difieren mucho de las recomendadas en el informe McKinsey de educación. Si bien hay unas diferencias de fondo, suscribimos ciertas tesis de este informe, haciéndolas propias y aportando un enfoque nuevo<sup>382</sup>.

La idea subyacente a todo este trabajo es poder aportar soluciones a los problemas actuales de la educación en España. Es cierto que hemos sido críticos con el sistema imperante, pero era requisito previo para poder entender los fallos a la luz de la Escuela Austriaca de economía. Una vez vistos los errores y el sistema propuesto, podemos establecer unas ideas sencillas, a modo de conclusión, sobre lo que podría favorecer la educación en España.

---

<sup>382</sup> Suscribimos alguna conclusión, no el Informe en líneas generales.

1. Una de las claves de todo el sistema educativo es el liderazgo en la educación.<sup>383</sup> El viejo adagio “la letra con sangre entra”, si en algún caso pudo ser útil, no es aplicable a la situación de la educación actual, desde luego. La motivación que ejercen los profesores sobre el alumno es clave para el desarrollo de ambos, pupilo y maestro. Pero la iniciativa de la motivación y el espíritu de liderazgo parten desde el profesor. No se puede pretender establecer medidas utópicas sobre la importancia de que el sistema haga que los profesores sean elementos de cambio y que por establecer esta medida en un boletín oficial sea efectiva. Estas propuestas tienen que tener bases claras para que puedan ser exitosas.

2. El liderazgo del cuerpo docente pasa por una alta formación. Esta medida sí puede ser obligada por el aparato estatal, al menos en parte, pero no asegura que la formación tenga resultados visibles. Para la medida de la formación del profesorado, el mejor termómetro es la empleabilidad de los recursos que los futuros profesores adquieran. Como hemos explicado, si la elección del profesorado es libre por parte de los centros, no se exigirán títulos (obviamente serán útiles): se exigirá una formación continua, unas cualidades empáticas, unas habilidades sociales, un gusto por la docencia, una formación previa mínima, unas expectativas futuras. Con un modelo de profesor que sabe de la importancia de su reciclaje, de su “buen hacer” para poder seguir ejerciendo la docencia, el panorama de la educación da un giro bastante escorado. No queremos profesores con muchos títulos, queremos profesores de verdad. El medio que proponemos para esto es liberalizar la profesión docente. Libre entrada y salida, desgaje de la intervención estatal en el profesorado. Sólo así, cada centro educativo tendrá los profesores que se adapten del mejor modo a sus alumnos. Consecuencia de esto es el añadido pecuniario, que hace que cuanto mejor sea un docente, mayor sea su salario. Por eso el sueldo de los profesores no será alto ni será bajo; será lo que cada uno, en función de sus méritos, se gane.<sup>384</sup>

---

<sup>383</sup> Barber, M. and M. Mourshed. 2007. “Informe McKinsey, Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.”.

<sup>384</sup> Es probable que ante la mención del sueldo, muchos docentes miren con recelo esta medida. Si consideran que su trabajo lo hacen bien, no deberían preocuparse por esta medida, sino que debería ser grande la alegría. Si el trabajo del conjunto de los docentes fuese el adecuado, la profesión docente tendría cada vez mayor prestigio, lo que engendraría un



3. Para potenciar el primer punto y como medida lógica en cualquier mercado, las empresas deben tener al frente a personas responsables. Nos referimos a los puestos de director de escuela. Sin menosprecio de los actuales, en donde se pueden encontrar ejemplos de buenos y malos gestores, un sistema de libre elección de director de centro acentuaría las decisiones acertadas en las candidaturas a director de centro. Un buen líder, que sepa gobernar, debe tener ciertas habilidades directivas, de gestión de personas, de capacidad de liderazgo. Como en cualquier empresa, pueden existir buenos y malos directores, pero los puestos de dirección suelen estar en manos de personas válidas, que han llegado al lugar en el que están por méritos propios, no por mecanismos internos del sistema. Un buen líder que sepa gestionar el equipo docente sería muy importante en el sistema de educación que proponemos. Cada escuela debería tener libertad plena para escoger a su director o prescindir de él.

4. Por supuesto, las medidas anteriores tienen relación directa con la autonomía de los centros, postura defendida por PISA o por el informe McKinsey, entre otros.<sup>385</sup> La autonomía de los centros es la que favorece la diversidad y pluralidad. Es necesaria para evitar el lento funcionamiento del sistema y favorece la flexibilidad del centro. La libertad de programa o de horario o la compatibilización con el *homeschooling* (o cualquiera de las alternativas como academias, cursos de internet, etc.) hace que las opciones sean mayores para las familias y los alumnos. La autonomía hace que los medios económicos sean administrados de manera más eficiente, pues una combinación de equipos directivos preparados y con capacidad de gestión, suele conllevar un mejor trabajo. Este trabajo es servicio a las familias que opten por esa escuela y, de modo secundario, al resto de la sociedad. La autonomía favorece también la toma de decisiones y, sin entrar en cada una de las múltiples ventajas, apuntamos dos que consideramos especialmente relevantes: 1) la capacidad de financiar los estudios de alumnos con becas y la creación de convenios de colaboración con distintas empresas o inversores; y 2) la igualdad de oportunidades que

---

círculo virtuoso de calidad, prestigio social y salarios elevados. Ya hablamos sobre profesores que tienen más de 150.000 alumnos (en plataformas online). Imaginemos los bajos costes de las matrículas y los elevados sueldos...

<sup>385</sup> Cfr. Calleja, T., S. Collado, G. Macías, and C. San José. 2012. "Informe McKinsey. Educación en España, Motivos para la esperanza.", OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: Publicaciones de PISA en español.

genera, pudiendo adaptar el currículo a cada alumno o tipo de alumno, de modo que la educación deje de ser exclusivamente un conjunto de conocimientos que hay que memorizar y pase a ser un conjunto de habilidades y aptitudes adaptados al alumno que le permiten obtener unas cualidades y competencias concretas que necesitará en el futuro para su desarrollo profesional. Por último, la autonomía obliga a la progresiva despolitización del sistema educativo.

5. Como consecuencia de esta autonomía, se desprende una de las mayores aportaciones que este sistema conlleva: la unidad entre la escuela y la familia.<sup>386</sup> Así como los contenidos de las escuelas, los métodos de enseñanza y tantos otros elementos pueden cambiar, las familias pueden escoger aquellos lugares que se adecúen a sus intereses, ya sea por ideario, por forma o por contenidos académicos. Esta adecuación entre la educación recibida en la escuela y la recibida en casa no tiene porqué agravar las diferencias socioculturales de los distintos grupos que componen una comunidad. Sirva de ejemplo el modelo de colegios de EE.UU. al que nos hemos referido ya: colegios para personas sin recursos, de nivel sociocultural bajo cuyo éxito se ha venido demostrando desde hace años.

6. Un sistema de alta autonomía y libertad debe tener un alto grado de responsabilidad. La autonomía tiene ligada la rendición de cuentas por parte de las escuelas. Este sistema debe ser altamente transparente. La publicación de las cuentas y de los resultados académicos de los distintos exámenes que cursen sus alumnos serán requisitos imprescindibles que garanticen una alta y transparente información.<sup>387</sup> «En muchos casos, los sistemas que procuran ser transparentes con referencia al desempeño de sus escuelas (generalmente mediante la publicación de datos de inspecciones o exámenes) generan mayor responsabilidad y conciencia pública, lo que a su vez impulsa mejoras adicionales. Según expresó una autoridad neozelandesa: “Hacemos pública toda la información; esto crea tensión en el sistema –transparencia acerca de los problemas– e impulsa las mejoras”. Sin embargo, la

---

<sup>386</sup> Mencionábamos la importancia de la familia en el capítulo tercero y es que es significativo que en los informes educativos, cada vez se le dé mayor relevancia. La familia es núcleo de la sociedad y, por ende, papel fundamental en la educación. Si esta educación que se recibe se mantiene de forma coherente en la escuela, el alumno tendrá una unidad que le hace poder ser una persona más íntegra, sean cuales sean los valores en los que se esté formando.

<sup>387</sup> Obviamente no se pretende que las escuelas publiquen los nombres de los alumnos, pero sí los porcentajes que se presentan a cada tipo de examen, así como datos de cada tipo de calificación.

experiencia de los sistemas que publican informes de desempeño demuestra que si bien muchas buenas escuelas mejoran aún más debido a la presión resultante de la transparencia del sistema, las escuelas con problemas rara vez mejoran gracias a este único aspecto. Si una escuela no sabe cómo mejorar, o si carece de capacidad de mejora, no mejorará su instrucción independientemente del grado de presión ejercido sobre ella».<sup>388</sup> Dar autonomía a los centros es relativamente sencillo. El problema no es dar la autonomía sino que esta medida no mejorará por sí misma el sistema educativo si no hay otras que la acompañen: la rendición de cuentas, los buenos gestores y, sobre todo, el desarrollo de la calidad de los docentes.

7. Estas medidas deben tener alguna clave para su posible implementación. Si no existe una posibilidad de culminar un sistema propuesto, no pasa de ser una teoría abstracta. Para poder llevar a cabo las alternativas expuestas es imprescindible la libertad de los individuos: de familias e instituciones educativas. Es decir, que las leyes educativas no restrinjan en modo alguno la formación académica a modelos únicos: que el estado no tenga en el sistema de educación más que un papel estrictamente subsidiario. De este modo se incentiva la gestión, liderazgo y formación del profesorado, además de establecer una autonomía y rendición de cuentas, que vienen directamente asociadas, así como la adecuación entre familia y educación. Es decir, hay que posibilitar que se ejerza la función empresarial creativa, que hace que se den las circunstancias para que todos los puntos necesarios de mejora en el sistema educativo se puedan dar. Sin este requisito de libre ejercicio de la función empresarial quedarían sin efecto las anteriores medidas o serían muy complejas de implementar.

Existen variedad de alternativas para conseguir el fin de la mejora de la educación. Incluso coexisten diversidad de fines en lo que se considera deseable para la enseñanza. En este trabajo, basándonos en el pensamiento austriaco y en el libre ejercicio de la función empresarial, hemos podido comprobar que medios como el de la libertad, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la responsabilidad, son clave para llegar a lo que consideramos

---

<sup>388</sup> Barber, M. and M. Mourshed. 2007. "Informe McKinsey, Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.". p. 42.

avances en la enseñanza (autonomía y sus consecuencias, mejora de la docencia o equipos de dirección). La conclusión a la que llegamos es que los centros educativos deben tener una autonomía plena. Nosotros proponemos una vez estudiados los datos que esto, unido a la libertad de las familias, debe ser alcanzado a través de los mecanismos del libre mercado.

Una de las aportaciones más importantes de la Escuela Austriaca de economía es la teoría de la imposibilidad del socialismo, desarrollada en último término por el profesor Huerta de Soto.<sup>389</sup> En esta teoría sobre la imposibilidad teórica del socialismo –entendido este como toda intervención de los poderes públicos en los ámbitos reservados por naturaleza al individuo– bien podemos apreciar que la intervención de las administraciones trae consigo unas limitaciones también dentro del ámbito educativo. En este trabajo hemos tratado de ver, por medio de la historia, de los datos, y de distintos argumentos, cómo la educación en España bajo el modelo intervencionista no funciona. No funcionará nunca. Hemos propuesto finalmente unas medidas que, en base a la teoría económica austriaca, nos pueden ayudar a hacer de nuestro sistema de enseñanza un fuerte activo para el futuro de nuestro país y a impulsar el desarrollo de cada individuo. Tenemos que aprender a dejar de mirar a la educación con las lentes del ayer y mirarla con las del mañana.

---

<sup>389</sup> Huerta de Soto, J. 2005. *Socialismo, cálculo económico y función empresarial*: Unión Editorial. También puede verse la conferencia del mismo autor en: <https://www.youtube.com/watch?v=qjSh4dxE3X8&list=PL964C70979D424F77>. Este trabajo se fundamenta en un análisis desde el punto de vista austriaco, por lo que el desarrollo de esta imposibilidad teórica es fundamento implícito a lo largo de toda la tesis.

# Anexos

## Anexo 1. Sentencia sobre homeschooling

Queremos poner como anexo a este tema una resolución del Tribunal Constitucional porque en ella se reflejan los argumentos esgrimidos por parte del legislador y de los padres que defienden una educación libre. En ellos se pueden ver referencias al marco legal español. Por ser un texto importante en el que nos hemos basado, lo exponemos a modo de anexo<sup>390</sup>. A pesar de ser largo y poder simplemente citarlo, es un texto de referencia vital en España así como muy revelador.

“Sala Primera. Sentencia 133/2010, de 2 de diciembre de 2010. Recurso de amparo 7509-2005. Promovido por don Antonio Gómez Linares y otras tres personas más respecto de las Sentencias dictadas por la Audiencia Provincial de Málaga y un Juzgado de Primera Instancia de Coín en proceso sobre escolarización obligatoria de menores de edad. Supuesta vulneración de los derechos a la tutela judicial efectiva, a un proceso con garantías, a la educación y a no padecer discriminación por razón de nacionalidad: resoluciones judiciales que aplican razonadamente las normas que establecen el deber legal de escolarización en centros oficiales de los hijos de entre seis y dieciséis años.

La Sala Primera del Tribunal Constitucional, compuesta por doña María Emilia Casas Baamonde, Presidenta, don Javier Delgado Barrio, don Jorge Rodríguez-Zapata Pérez, don Manuel Aragón Reyes y don Pablo Pérez Tremps, Magistrados, ha pronunciado

EN NOMBRE DEL REY la siguiente SENTENCIA

En el recurso de amparo núm. 7509-2005, promovido por don Antonio Gómez Linares, doña María Socorro Sánchez Martín, don Florián Macarro Romero y doña Anabelle Gosselint,

---

<sup>390</sup> <http://www.boe.es> BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO D. L.: M-1/1958 - ISSN: 0212-033X

representados por la Procuradora de los Tribunales doña Laura Lozano Montalvo y asistidos por el Abogado don Fernando Piernavieja Niembro, contra la Sentencia núm. 548/2005, de 6 de junio de 2005, dictada en apelación por la Sección Quinta de la Audiencia Provincial de Málaga (rollo núm. 770-2003), confirmatoria de la Sentencia núm. 36/2003, de 5 de mayo de 2003, dictada por el Juzgado de Primera Instancia núm. 2 de Coín. Ha intervenido el Ministerio Fiscal. Ha sido Ponente la Presidenta, doña María Emilia Casas Baamonde, quien expresa el parecer de la Sala.

#### I. Antecedentes

1. Mediante escrito registrado en este Tribunal el 26 de octubre de 2005, la Procuradora de los Tribunales doña Laura Lozano Montalvo, en nombre y representación de don Antonio Gómez Linares, doña María Socorro Sánchez Martín, don Florián Macarro Romero y doña Anabelle Gosselint, interpuso recurso de amparo contra la Sentencia de 5 de mayo de 2003 del Juzgado de Primera Instancia núm. 2 de Coín y la Sentencia de 6 de junio de 2005, dictada en apelación por la Sección Quinta de la Audiencia Provincial de Málaga, mencionadas ambas en el encabezamiento.

2. Los hechos de los que trae causa la demanda, relevantes para la resolución del asunto, son, en síntesis, los siguientes:

a) El Ministerio Fiscal, al amparo de la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, presentó expediente de jurisdicción voluntaria 1-2003, ante el Juzgado de Primera Instancia núm. 2 de Coín, solicitando que se acordara la inmediata escolarización de los hijos menores de los demandantes de amparo. El Fiscal aducía que los recurrentes ya habían sido citados y habían comparecido en la Fiscalía, justificando la ausencia de escolarización en que ellos se ocupaban personalmente de la educación de los menores. En la comparecencia se les apercibió de la obligación de escolarización conforme al art. 154 del Código civil (CC) – obligaciones derivadas de la patria potestad–, pero los menores no habían sido escolarizados. Los recurrentes presentaron la siguientes alegaciones: 1) sus hijos reciben educación en su propio domicilio: hablan cinco idiomas y reciben clases de música,

matemáticas, ciencias y lengua, así como una educación ética bastante completa; 2) la educación que reciben es más adecuada que la que se imparte en los centros públicos o privados en un aula de 30 ó 40 alumnos; 3) no se está causando a los menores ningún perjuicio, pues reciben educación y no se han detectado por los profesionales de los servicios sociales problemas sociofamiliares; 4) lo que el Ministerio Fiscal plantea subrepticamente no es el incumplimiento de las obligaciones derivadas del ejercicio de la patria potestad recogidas en el art. 154 CC, sino la escolarización obligatoria; 5) la Constitución de 1978 no protege la obligatoriedad de la escolarización, sino el derecho a la educación dentro de unos valores constitucionales y no puede confundirse la educación con la escolarización, ya que lo uno no implica lo otro; 6) como jurisprudencia que sostiene su posición invocan la STC 5/1981, de 13 de febrero, y la Sentencia núm. 1669/1994 de la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo, de 30 de octubre de 1994, pues, a su parecer, ambas no excluyen los modelos de enseñanza que se desarrollen en el núcleo familiar. Por su parte, el Ministerio Fiscal alegaba lo siguiente: 1) el art. 27 CE dispone en su apartado 1 que existe un derecho universal a la educación; en su apartado 4 señala que esa educación es obligatoria y gratuita en su nivel básico y en su apartado 5 se atribuye a los poderes públicos la competencia de garantizar ese derecho mediante dos acciones: una, ordenar la programación de la enseñanza básica, que será gratuita y obligatoria, y dos, crear los necesarios centros docentes, tarea en la que podrán concurrir igualmente los particulares si así lo desean; 2) las normas de desarrollo del art. 27 concretan en estos presupuestos y, en particular, el art. 4 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), extendió la enseñanza obligatoria hasta los 16 años para todos los españoles, obligación de la que los padres no pueden sustraerse, hasta el punto que si están descontentos con la enseñanza pública podrán crear un centro docente acorde con sus convicciones morales y religiosas, pero no podrán incumplir preceptos constitucionales y legales; y 3) España es parte de diversos tratados internacionales (Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención de los Derechos del Niño y otros) en los que la enseñanza básica se define como obligatoria y el art. 10.2 CE obliga a interpretar nuestra Constitución conforme a tales textos.

b) El Juzgado de Primera Instancia núm. 2 de Coín dictó Sentencia el 5 de mayo de 2003, ordenando a los demandantes de amparo que escolarizasen a sus respectivos hijos menores de edad en el ciclo escolar básico en el curso 2003/2004. Fundamenta su decisión en que, sin juzgar la calidad de la enseñanza domiciliaria que estén recibiendo y admitiendo que son familias bien estructuradas cuyos padres se preocupan por sus hijos, el art. 27.4 CE no permite que los padres nieguen a los hijos el derecho y la obligación que tienen de participar en el sistema oficial de educación. A mayor abundamiento, el órgano judicial añade que la exclusión del sistema oficial puede generar a los menores serios problemas en su desarrollo futuro, tanto en el ámbito académico –sirva de ejemplo las dificultades para el acceso a la Universidad–, como social y de integración con otros niños de su edad.

c) Esta Sentencia fue recurrida en apelación ante la Audiencia Provincial de Málaga. Se aducía incongruencia extra petita pues, a juicio de los recurrentes, frente a la denuncia del Ministerio Fiscal referida al incumplimiento del art. 154 CC, el Juzgador de Primera Instancia había desestimado la pretensión fundamentando su fallo en la obligatoriedad de la enseñanza establecida en art. 27.4 CE. La Audiencia negó la incongruencia extra petita, afirmando que los preceptos del Código civil citados por los recurrentes derivaban del precepto constitucional referido y dictó Sentencia desestimatoria el 6 de junio de 2005. Asimismo, centró los términos del debate en si la educación que los menores recibían en su domicilio era suficiente para cumplir el mandato constitucional del art. 27.4 CE. Al respecto, la Sala afirmó que la escolarización estaba integrada en el concepto básico de derecho a la educación, no sólo por los beneficios que los menores pueden tener mientras esta escolarización se desarrolla, sino también por los beneficios futuros en orden al aprendizaje en el marco de grados y titulaciones. El órgano de apelación arrancaba del Voto particular del Magistrado Vicente Gimeno Sendra en la STC 260/1994, de 3 de octubre, para llegar afirmar que el art. 27. 3 CE ampara el derecho de los padres a impartir en el seno de la familia la enseñanza que estimen conveniente, enviar a sus hijos al colegio que deseen y exigir de los poderes públicos la formación que mejor se adecue a sus convicciones, pero no ampara el derecho de los padres a la no escolarización de los hijos bajo el pretexto de que sólo ellos sabrán impartir la educación adecuada. El órgano judicial recuerda que el derecho



a ser escolarizado es un derecho del menor, no de los padres, que convive con la consiguiente obligación de los poderes públicos de procurar dicha escolarización, incluso imperativamente si ello fuera necesario.

3. En su demanda de amparo los recurrentes alegan, en primer lugar, la vulneración del derecho a la tutela judicial efectiva sin indefensión y a un proceso con todas las garantías (art. 24 CE), retomando la denuncia de incongruencia extra petita, si bien con argumentos matizados: por un lado, aducen que el art. 154 CC no resulta de aplicación al caso, pues está previsto para combatir el incumplimiento del deber escolar, fruto de la dejación de los deberes paterno-filiales, situación que no se produce en el presente supuesto y, por otro, denuncian que el órgano judicial falla estimando cuestiones no planteadas en la demanda, concretamente «el grado de conocimiento que en las distintas materias y ramas existentes en el nivel educativo básico puedan tener los menores, con respecto al sistema oficial reconocido», sin que ello fuese objeto de la demanda y exigiendo, además, la carga de la prueba a los demandados de algo para lo que ni siquiera se les ha requerido. Invocan también, en segundo lugar, la violación del derecho a la educación (art. 27.1, 2, 3 y 4 CE), en cuanto las resoluciones impugnadas deniegan a los menores el derecho a seguir su proceso educativo en su propio domicilio, sin integrarse en el sistema escolar. Finalmente, oponen la vulneración del derecho a la no discriminación (art. 14 CE) por razón de nacionalidad, puesto que alguno de los recurrentes en amparo, que no son de nacionalidad española, tienen reconocido en su país de origen el derecho a la enseñanza domiciliaria. En consideración a todo ello, solicitan de este Tribunal que otorgue el amparo y declare la nulidad de la Sentencia de 5 de mayo de 2003, dictada por el Juzgado de Primera Instancia núm. 2 de Coín y la Sentencia de 6 de junio de 2005, dictada en apelación por la Sección Quinta de la Audiencia Provincial de Málaga, así como que se reconozca su derecho a la educación en su domicilio. En la demanda de amparo se solicita también, mediante otrosí, la suspensión de la ejecución de las resoluciones impugnadas, toda vez que, de no accederse a la suspensión, el recurso de amparo perdería su finalidad.

4. Por providencia de 26 de febrero de 2008 la Sala Primera de este Tribunal acordó dirigir atenta comunicación a la Sección Quinta de la Audiencia Provincial de Málaga y al Juzgado

de Primera Instancia núm. 2 de Coín, para que en el plazo de diez días remitieran testimonio, respectivamente, del rollo de apelación civil núm. 770-2003 y del procedimiento de jurisdicción voluntaria núm. 1-2003.

5. En la misma providencia de 26 de febrero de 2008 la Sala Primera de este Tribunal admitió a trámite la demanda de amparo acordando dirigir comunicación a la Sección Quinta de la Audiencia Provincial de Málaga a los efectos de que se emplazase a quienes hubieran sido parte en el procedimiento, con excepción de los recurrentes en amparo, para que en el plazo de diez días pudieran comparecer en este proceso constitucional, con traslado a dichos efectos de copia de la demanda presentada.

6. Mediante nueva providencia de la misma fecha, la Sala Primera de este Tribunal acordó, de conformidad con lo previsto en el art. 56 de la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional, abrir pieza separada de suspensión y conceder un plazo común de tres días al Ministerio Fiscal y a los demandantes de amparo para que, dentro de dicho término, alegasen lo que estimaren oportuno en relación con la petición de suspensión interesada.

7. La representación de los demandantes de amparo formula alegaciones ante este Tribunal por medio de escrito registrado el 6 de marzo de 2008, en las que se reitera que de no acordarse la suspensión, el amparo interpuesto perdería definitivamente su finalidad.

En escrito registrado ante este Tribunal el 7 de abril de 2008 el Ministerio Fiscal interesó la denegación de la suspensión solicitada, alegando que en el caso la finalidad concreta conectada a los fallos judiciales recurridos carece ya de objeto, pues la escolarización para el curso 2003/2004 ya debió llevarse a efecto. El Fiscal afirmaba que si lo que se pretendía era la suspensión en abstracto y con miras de futuro, la pretensión no podía llevarse a cabo, pues su concesión coincidía con el objeto propio del amparo, con lo que se estaría anticipando en una medida cautelar el alcance del mismo. Por el ATC 163/2008, de 23 de junio, este Tribunal denegó la suspensión solicitada.

8. Mediante diligencia de ordenación de 15 de septiembre de 2008, se tuvo por recibido el testimonio de las actuaciones seguidas en la Sección Quinta de la Audiencia Provincial de

Málaga y en el Juzgado de Primera Instancia núm. 2 de Coín y se acordó dar vista de las mismas al Ministerio Fiscal y a las partes personadas, por plazo común de veinte días, para que pudieran presentar las alegaciones que estimasen pertinentes.

9. La representación procesal de los recurrentes dio cumplimiento al trámite de alegaciones conferido mediante escrito registrado el 14 de octubre de 2008, en el que reiteraron las efectuadas en el escrito de demanda.

10. El Ministerio Fiscal presentó su escrito de alegaciones el 29 de octubre de 2008 interesando la desestimación del amparo solicitado. En él se rechaza la vulneración del derecho a la educación, pues si bien se admite que el art. 27 CE no impide la práctica denominada *homeschooling*, o enseñanza en el propio domicilio, en relación con la cual nos encontraríamos, además, ante un vacío legal, sí existiría base constitucional para dos exigencias: que tal alternativa educativa obedezca en su finalidad al pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades constitucionales y que esté asegurada la suficiencia de contenidos, ya que es principio constitucional la habilitación a los poderes públicos para homologar e inspeccionar el sistema educativo. A juicio del Ministerio público, ninguno de ambos extremos siquiera se ha intentado probar por los padres de los menores, que se han limitado a alegar su discrepancia sobre el modelo educativo sin ofrecer las razones por las que no lo consideran conveniente. El Ministerio Fiscal rechaza también la vulneración alegada del art. 24 CE, en sus vertientes de incongruencia *extra petita* e indefensión, declarando que, una vez acotados los términos del debate en el deber de los padres de escolarizar obligatoriamente a sus hijos menores dentro del sistema educativo general, difícilmente se puede sostener indefensión o incongruencia *extra petita* por las referencias del órgano judicial al derecho a la educación en diferentes textos internacionales. Finalmente, por lo que afecta a la vulneración del derecho a no padecer discriminación por razón de la nacionalidad, supuestamente originada porque en los países de origen de alguno de los recurrentes la enseñanza a domicilio está autorizada y regulada, el Fiscal apunta que la queja carece de entidad constitucional, por un lado porque el cumplimiento de la normativa española le es perfectamente exigible en su condición de residentes en España

pero, sobre todo, porque la queja no fue aducida en el proceso a quo, por lo que concurre la causa de inadmisión de falta de invocación en la vía judicial previa.

11. Por providencia de 29 de noviembre de 2010 se señaló para la deliberación y votación de la presente Sentencia el día 2 de diciembre del mismo año.

## II. Fundamentos jurídicos

1. El presente recurso de amparo se dirige contra la Sentencia de la Audiencia Provincial de Málaga que confirma en apelación la dictada por el Juzgado de Primera Instancia núm. 2 de Coín, mediante la que se ordenaba la escolarización en el ciclo escolar básico de los hijos menores de los demandantes de amparo, que recibían enseñanza en su propio domicilio. En esencia, ambos órganos judiciales argumentan, por un lado, que ningún padre puede negar a sus hijos el derecho y el deber de participar en el sistema oficial de educación, que derivan del mandato constitucional de enseñanza obligatoria (art. 27.4 CE) y, de otra parte, que la escolarización obligatoria está integrada en el contenido mismo del derecho a la educación (art. 27.1 CE), no sólo por los beneficios que reporta a los menores mientras esta escolarización se desarrolla, sino también por los beneficios futuros en orden al aprendizaje en el marco de los grados y las titulaciones.

Los demandantes alegan, en primer lugar, la vulneración de los derechos a la tutela judicial efectiva y a un proceso con todas las garantías (art. 24.1 y 2 CE): por un lado, aducen que el art 154 del Código civil (CC) no resulta de aplicación al caso, pues está previsto para combatir el incumplimiento de la escolarización cuando ésta es fruto de la dejación de los deberes paterno-filiales, situación que no se produce en el presente supuesto, y, por otro, denuncian que el órgano judicial ha decidido con base en elementos no planteados en la demanda, concretamente «el grado de conocimiento que en las distintas materias y ramas existentes en el nivel educativo básico puedan tener los menores, con respecto al sistema oficial reconocido», cuestión sobre la que no habrían podido defenderse. También invocan, en segundo lugar, la violación del derecho a la educación (art. 27, apartados 1, 2, 3 y 4 CE) en cuanto que las resoluciones impugnadas deniegan el derecho de los menores a seguir su proceso educativo en su domicilio, sin integrarse en el sistema escolar. Finalmente, oponen

la vulneración del derecho a la no discriminación por razón de nacionalidad (art. 14 CE), puesto que algunos de los recurrentes, que no son de nacionalidad española, tienen reconocido en su país de origen el derecho a la enseñanza domiciliaria.

El Ministerio Fiscal interesa la desestimación del recurso de amparo, rechazando cada una de las vulneraciones alegadas. En relación con la queja relativa al derecho a la educación, el Ministerio Fiscal centra su argumentación en que la educación en el propio domicilio debe cumplir unos requisitos que el supuesto no cumple: por un lado, que su finalidad obedezca al pleno desarrollo de la personalidad humana y, por otro, que esté asegurada la suficiencia de contenidos, ya que es principio constitucional la habilitación a los poderes públicos para homologar e inspeccionar el sistema educativo.

2. Antes de afrontar el examen del fondo de las quejas aducidas por los demandantes de amparo es preciso señalar que en la queja relativa a la vulneración del derecho a la no discriminación por razón de nacionalidad (art. 14 CE) concurre el óbice procesal correspondiente a la falta de su invocación formal en el proceso judicial previo [art. 50.1 a), en relación con el art. 44.1 c) de la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional]. Este Tribunal ha reiterado en múltiples ocasiones que el requisito de invocación previa tiene la doble finalidad de, por una parte, dar a los órganos judiciales la oportunidad de pronunciarse sobre la eventual vulneración y restablecer, en su caso, el derecho constitucional en sede jurisdiccional ordinaria; y, por otra, de preservar el carácter subsidiario de la jurisdicción de amparo (por todas, SSTC 133/2002, de 3 de junio, FJ 3; 228/2002, de 9 de diciembre, FJ 2). El cumplimiento de este requisito no exige que en el proceso judicial se haga una mención concreta y numérica del precepto constitucional en el que se reconozca el derecho vulnerado o la mención de su nomen iuris, siendo suficiente que se someta el hecho fundamentador de la vulneración al análisis de los órganos judiciales, dándoles la oportunidad de pronunciarse y, en su caso, de reparar la lesión del derecho fundamental que posteriormente se alega en el recurso de amparo. En este caso, los demandantes de amparo no invocaron en ningún momento, en su recurso de apelación, cuestión alguna relativa a una conducta discriminatoria por razón de la nacionalidad. En consecuencia, la Sentencia dictada por la Audiencia Provincial limitó sus pronunciamientos al análisis y

desestimación de los motivos de la impugnación formulados. Y dado que entre ellos no estaba el relativo a la presunta discriminación por razón de nacionalidad, los demandantes de amparo imposibilitaron así a la jurisdicción ordinaria un eventual restablecimiento de su derecho, presupuesto necesario de admisibilidad del recurso de amparo, por lo que procede la inadmisión de esta queja.

3. Con invocación de los derechos a la tutela judicial efectiva (art. 24.1 CE) y a un proceso con todas las garantías (art. 24.2 CE), se quejan los demandantes de la incongruencia extra petita en que habrían incurrido las resoluciones judiciales recurridas al haber introducido un elemento nuevo para motivar su resolución, como es el relativo al nivel de conocimientos de los menores con respecto al sistema oficial reconocido y, en particular, las referencias en esa argumentación a los diversos apartados del art. 27 CE.

a) Hemos de recordar que la incongruencia por exceso o extra petita «se produce cuando el órgano judicial concede algo no pedido o se pronuncia sobre una pretensión que no fue oportunamente deducida por los litigantes e implica un desajuste o inadecuación entre el fallo o la parte dispositiva de la resolución judicial y los términos en los que las partes formularon sus pretensiones», constituyendo siempre una infracción del principio dispositivo y de aportación de las partes (por todas, SSTC 250/2004, de 20 de diciembre, FJ 3, y 42/2006, de 13 de febrero, FJ 4). Pero lo anterior no comporta, sin embargo, que «el Juez deba quedar vinculado rígidamente al tenor de los concretos pedimentos articulados por las partes en sus respectivos escritos forenses o a los razonamientos o alegaciones jurídicas esgrimidas en su apoyo. Por un lado, el principio *iura novit curia* permite al Juez fundar el fallo en los preceptos legales o normas jurídicas que le sean de pertinente aplicación al caso, aunque no hayan sido invocadas por los litigantes y, por otro lado, el órgano judicial sólo está vinculado por la esencia de lo pedido y discutido en el pleito y no por la literalidad de las concretas pretensiones ejercitadas, tal y como hayan sido formalmente solicitadas por los litigantes, de forma que no existirá la incongruencia extra petita cuando el Juez o Tribunal decida o se pronuncie sobre una pretensión que, aun cuando no fue formal o expresamente ejercitada, estaba implícita o era consecuencia

inescindible o necesaria de los pedimentos articulados o de la cuestión principal debatida en el proceso» (por todas, STC 264/2005, de 24 de octubre, F J 2).

b) La anterior doctrina resulta rigurosamente aplicable al caso, habida cuenta de que los órganos judiciales decidieron justamente sobre la pretensión ejercitada y lo hicieron con base en preceptos constitucionales y legales de evidente aplicación al caso. Los propios demandantes afirman en su demanda que «es obvio y esta parte no sólo así lo reconoce, sino que entiende que es donde reside el núcleo de la litis, que es el aspecto constitucional de la obligatoriedad de la enseñanza básica (art. 27.4 CE) lo que verdaderamente centra la cuestión a dirimir». Y ésta es precisamente la cuestión que fue resuelta por los órganos judiciales, que lo hicieron, por cierto, y al contrario de lo que los demandantes alegan, «sin entrar a valorar en este caso» el grado o nivel de conocimientos de los menores con respecto sistema oficial reconocido, elemento que consideraron irrelevante. En consecuencia, la queja no puede prosperar.

4. La cuestión central que plantea este recurso de amparo es la relativa a la vulneración del derecho a la educación (art. 27 CE) que los demandantes imputan a las resoluciones judiciales impugnadas.

a) La fundamentación de la lesión del derecho contenida en la demanda descansa en dos premisas. En primer término, se alega que la libertad de los recurrentes para decidir que sus hijos reciban la enseñanza básica en su propio hogar, sin acudir a la escuela por ellos denominada como «oficial», se encuentra protegida por el art. 27 CE, que proclama el derecho de todos a la educación reconociendo al tiempo la libertad de enseñanza (art. 27.1 CE) y el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 27.3 CE), sin que, por otra parte, resulte incompatible con los mandatos en virtud de los cuales, de un lado, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (art. 27.2 CE), y de otro, la enseñanza básica será obligatoria y gratuita (art. 27.4 CE). En segundo lugar, en este contexto nos encontraríamos, al parecer de los recurrentes, ante una «laguna legislativa;

pues no aparece en nuestra legislación nada referente a la enseñanza que no sea en centros docentes», de tal manera que los órganos judiciales, en lugar de «haber[la] suplido con una interpretación abierta y conforme al momento histórico, social y político en que vivimos», la habrían integrado mediante una decisión vulneradora de la libertad constitucional señalada en primer lugar.

b) Antes de comprobar si la lesión aducida se ha producido o no efectivamente, es preciso realizar, con carácter preliminar, las dos observaciones siguientes. Ante todo, el origen de la lesión alegada en la demanda de amparo no se encontraría en las resoluciones judiciales impugnadas sino, en su caso, en la disposición legislativa que éstas aplican puntualmente al supuesto de autos. En efecto, pese a lo que aducen los recurrentes no nos encontramos aquí en modo alguno ante una laguna normativa: la cuestión de si la escolarización en la edad correspondiente a los hijos de los recurrentes en amparo debe o no ser obligatoria ha sido decidida expresamente, en sentido afirmativo, por el legislador, pues el art. 9 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (en adelante LOCE), vigente en el momento en que se dicta la Sentencia del Juzgado aquí recurrida, establece que la enseñanza básica, además de ser obligatoria y gratuita (apartado 1) en los términos del art. 27.4 CE, «incluye diez años de escolaridad», de tal manera que se «iniciará a los seis años de edad y se extenderá hasta los dieciséis» [apartado 2; en el mismo sentido, cfr. el vigente art. 4.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (en adelante LOE)]. Quiere ello decir que la conducta de los padres ahora recurrentes en amparo consistente en no escolarizar a sus hijos supone el incumplimiento de un deber legal –integrado, además, en la patria potestad– que resulta, por tanto, en sí misma antijurídica. No hay, pues, laguna normativa de ninguna clase.

c) Una vez dicho esto, ha de precisarse a continuación que el examen de la queja aducida por los recurrentes conduce, en atención a lo que se acaba de señalar, a la necesidad de comprobar si la imposición normativa del deber de escolarización de los hijos de entre seis y dieciséis años, a cuyo cumplimiento sirven en el caso de autos las resoluciones judiciales impugnadas, es o no respetuosa con los derechos fundamentales alegados, resultando entonces procedente, a la vista del resultado que arroje ese examen, bien la desestimación



del presente recurso de amparo, en caso de alcanzar una respuesta afirmativa, o bien la elevación de la cuestión al Pleno (art. 55.2 de la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional), en el supuesto de que llegáramos a otra de signo contrario.

5. Así formulado el problema constitucional que plantea el presente recurso, podemos adelantar ya que el amparo ha de ser rechazado por dos razones, siendo la primera de ellas la de que la invocada facultad de los padres de elegir para sus hijos una educación ajena al sistema de escolarización obligatoria por motivos de orden pedagógico no está comprendida, ni siquiera prima facie, en ninguna de las libertades constitucionales que la demanda invoca y que el art. 27 CE reconoce.

a) No lo está, en primer lugar, en la libertad de enseñanza (art. 27.1 CE) de los padres, que habilita a éstos, como a cualquier persona, a enseñar a otros, en este caso a sus hijos, tanto dentro como fuera del sistema de enseñanzas oficiales. En lo que respecta a la enseñanza que se desarrolla al margen de este último, las resoluciones impugnadas y las normas que éstas aplican no impiden en modo alguno que los recurrentes enseñen libremente a sus hijos fuera del horario escolar. Por lo que atañe a la enseñanza básica, la libertad de enseñanza de los padres encuentra su cauce específico de ejercicio, por expresa determinación constitucional, en la libertad de creación de centros docentes (art. 27.6 CE). La libertad de enseñanza de los padres se circunscribe en este contexto, por tanto, a la facultad de enseñar a los hijos sin perjuicio del cumplimiento de su deber de escolarización, de un parte, y a la facultad de crear un centro docente cuyo proyecto educativo, sin perjuicio de la inexcusable satisfacción de lo previsto en el art. 27.2, 4, 5 y 8 CE, se compadezca mejor con sus preferencias pedagógicas o de otro orden.

b) La facultad invocada por los recurrentes tampoco está comprendida, en segundo lugar, en el derecho de todos a la educación (art. 27.1 CE), que, dejando ahora a un lado su dimensión prestacional, no alcanza a proteger en su condición de derecho de libertad la decisión de los padres de no escolarizar a sus hijos. Efectivamente, en lo que respecta a la determinación por los padres del tipo de educación que habrán de recibir sus hijos, ese derecho constitucional se limita, de acuerdo con nuestra doctrina, al reconocimiento prima

facie de una libertad de los padres para elegir centro docente (ATC 382/1996, de 18 de diciembre, FJ 4) y al derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 27.3 CE), un derecho éste que, pese a la apodíctica afirmación realizada en tal sentido por los recurrentes, no se ve comprometido en el presente supuesto, en el que las razones esgrimidas por los padres para optar por la enseñanza en casa no se refieren en modo alguno al tipo de formación moral o religiosa recibida por sus hijos, sino a razones asociadas al «fracaso escolar de la “enseñanza oficial”» e imputadas a la «asistencia obligatoria a esos centros oficiales, ya sean públicos o privados». Más allá de este doble contenido, el derecho a la educación en su condición de derecho de libertad no alcanza a proteger, siquiera sea prima facie, una pretendida facultad de los padres de elegir para sus hijos por razones pedagógicas un tipo de enseñanza que implique su no escolarización en centros homologados de carácter público o privado.

6. El primero de los dos motivos de desestimación anunciados reside, pues, en que la correcta delimitación del contenido de los derechos constitucionales invocados por los recurrentes conduce, de acuerdo con la doctrina constitucional vertida hasta la fecha, a negar que la imposición del deber de escolarización a través del art. 9 LOCE, cuya efectividad ha hecho valer la jurisdicción a través de las resoluciones impugnadas en este recurso, llegue a tener relevancia constitucional. Frente a las alegaciones realizadas por los recurrentes en su escrito de demanda, esta conclusión se ve apoyada por una interpretación del art. 27 CE «de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España» (art. 10.2 CE).

a) Es cierto, por un lado, que el art. 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce genéricamente el «derecho preferente» de los padres a «escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos», pero esta formulación no debe entenderse en el marco del art. 26 de la Declaración como un derecho general del cual el derecho reconocido en nuestro art. 27.3 CE operaría como especie, sino como una formulación genérica de este último que, por lo demás, ha de interpretarse sistemáticamente en relación

con el art. 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que dispone que la «instrucción elemental será obligatoria».

b) La conclusión acerca del alcance del art. 27 CE alcanzada en el fundamento jurídico anterior se corresponde con una interpretación sistemática de este precepto en relación con otros instrumentos internacionales como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, cuyo art. 18.4 reconoce «la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones», o el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, cuyo art. 13.3 reconoce el derecho de los padres o tutores a «escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas... y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones».

c) A la misma conclusión se llega en atención al art. 2 del Protocolo adicional al Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (CEDH), que reconoce el derecho de los padres a asegurar que la educación y enseñanza de sus hijos resulte «conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas», sin que, de acuerdo con su interpretación por parte del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, éstas puedan amparar cualquier consideración independientemente de cuál sea su naturaleza (cfr., entre otros, caso Kjeldsen, Sentencia de 7 de diciembre de 1976).

d) Finalmente, a pesar de que en su art. 14 la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea reconoce el «derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas», esta última precisión debe entenderse referida a aquellas opciones pedagógicas que resulten de convicciones de tipo religioso o filosófico, puesto que el art. 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea «se inspira tanto en las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros como en el artículo 2 del Protocolo Adicional al CEDH», sin que la referencia a las convicciones pedagógicas se encuentre entre las ampliaciones de este último precepto reconocidas en las explicaciones elaboradas bajo la autoridad del

Praesidium de la Convención que redactó la Carta y actualizadas bajo la responsabilidad del Praesidium de la Convención Europea, y que, conforme establece la propia Carta el preámbulo y en su art. 52.7, han de servir a una interpretación genética de los derechos por ella reconocidos.

7. Además de por esta razón, el amparo solicitado debe desestimarse por un segundo motivo: incluso en el supuesto de que la decisión de no escolarizar a los hijos propios se entendiera en el caso de autos motivada por razones de orden moral o religioso y, en esa medida, encontrara acomodo en el contenido en principio protegido por el art. 27.3 CE, que es la disposición constitucional a la que los recurrentes adscriben principalmente la posición jurídica que invocan, la imposición del deber de escolarización de los niños de entre seis y dieciséis años (arts. 9.2 LOCE y 4.2 LOE), a cuya efectividad sirven las resoluciones judiciales recurridas, constituye un límite incorporado por el legislador que resulta constitucionalmente viable por encontrar justificación en otras determinaciones constitucionales contenidas en el propio art. 27 CE y por no generar una restricción desproporcionada del derecho controvertido.

a) El art. 27.4 CE dispone que la enseñanza básica será obligatoria, pero no precisa que ésta deba configurarse necesariamente como un periodo de escolarización obligatoria, de tal manera que la decisión del legislador de imponer a los niños de entre seis y dieciséis años el deber de escolarización en centros docentes homologados –y a sus padres el correlativo de garantizar su satisfacción–, lejos de ser una operación de pura ejecución constitucional, es una de las posibles configuraciones del sistema entre las que aquél puede optar en ejercicio del margen de libre apreciación política que le corresponde en virtud del principio de pluralismo político. No obstante, esta configuración legislativa se compadece con el mandato en virtud del cual los poderes públicos deben «garantiza[r] el derecho de todos a la educación mediante la programación general de la enseñanza» (art. 27.5 CE), responde a la previsión de que «inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes» (art. 27.8 CE), y, por lo que aquí más interesa, encuentra su justificación en la finalidad que ha sido constitucionalmente atribuida a la educación y al sistema diseñado para el desarrollo de la acción en la que ésta consiste, que «tendrá por

objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (art. 27.2 CE). La educación a la que todos tienen derecho y cuya garantía corresponde a los poderes públicos como tarea propia no se contrae, por tanto, a un proceso de mera transmisión de conocimientos [cfr. art. 2.1 h) LOE], sino que aspira a posibilitar el libre desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos [cfr. art. 2.1 a) LOE] y comprende la formación de ciudadanos responsables llamados a participar en los procesos que se desarrollan en el marco de una sociedad plural [cfr. art. 2.1 d) y k) LOE] en condiciones de igualdad y tolerancia, y con pleno respeto a los derechos y libertades fundamentales del resto de sus miembros [cfr. art. 2.1 b), c) LOE].

b) Este objetivo, complejo y plural, es el que, conforme al art. 27.2 CE, ha de perseguir el legislador y el resto de los poderes públicos a la hora de configurar el sistema de enseñanza dirigido a garantizar el derecho de todos a la educación, y el mandato de su consecución es el principio constitucional al que sirve la imposición normativa del deber de escolarización en el marco de la enseñanza básica obligatoria (arts. 9.2 LOCE y 4.2 LOE). Un principio, por lo demás, que no solo opera como directriz que la Constitución impone a los poderes públicos, y muy singularmente al legislador (arts. 27.2, 4, 5 y 8 CE), sino que integra el contenido de la dimensión prestacional del derecho de los niños a la educación (art. 27.1 CE). Incluso en el caso de que la decisión de los padres de no escolarizar a sus hijos pretendiera ampararse en el ejercicio del derecho reconocido en el art. 27.3 CE, la imposición normativa del deber de escolarización y la garantía jurisdiccional de su efectividad encontrarían justificación constitucional en el mandato dirigido a los poderes públicos por el art. 27.2 CE y en el derecho a la educación que el art. 27.1 CE reconoce a todos, incluidos los hijos de los ahora recurrentes en amparo (STC 260/1994, de 3 de octubre, FJ 2 in fine).

8. Además de encontrar justificación en otras determinaciones constitucionales contenidas en el propio art. 27 CE, la imposición de la escolarización obligatoria no genera una restricción desproporcionada del derecho alegado, tal y como este canon de control de la constitucionalidad de los límites a los derechos fundamentales ha sido interpretado por este Tribunal (recientemente, STC 60/2010, de 7 de octubre, FFJJ 9 y 12 y ss).

a) En primer lugar, los recurrentes no niegan que la configuración de la enseñanza básica como un periodo de escolarización obligatoria en centros docentes homologados represente una medida adecuada o congruente respecto de la satisfacción de la finalidad que le es propia: «[l]a garantía del derecho individual a la educación básica obligatoria y el interés colectivo de que toda persona se forme en el conocimiento y respeto de los principios democráticos y de los derechos fundamentales, legitiman determinadas formas de restricción de la libertad de enseñanza. Por tanto parece que la medida es adecuada».

b) Por lo que respecta, en segundo término, a la necesidad de la medida, en la demanda se aduce, sin embargo, que la imposición de «la escolarización obligatoria como sinónimo de enseñanza obligatoria no supera el juicio de indispensabilidad», toda vez que «del análisis de las legislaciones de países de nuestro entorno sociocultural se deduce claramente que existen reglas que permiten conciliar, de mejor manera, los distintos intereses en juego. Medidas que, sin descartar la opción educativa del homeschooling», o enseñanza en el propio hogar, «establecen controles periódicos sobre la evaluación formativa del niño así como un seguimiento de los contenidos que se transmiten». Acaso pudiera convenirse en que esta medida alternativa, consistente en sustituir la obligación de escolarización por el establecimiento de controles administrativos sobre los contenidos de la enseñanza dispensada a los niños en el domicilio y de evaluaciones periódicas de los resultados efectivamente obtenidos desde la perspectiva de su formación, constituye un medio menos restrictivo que la imposición del deber de escolarización de cara a la satisfacción de la finalidad consistente en garantizar una adecuada transmisión de conocimientos a los alumnos. Sin embargo, según hemos indicado ésta no es la única finalidad que deben perseguir los poderes públicos a la hora de configurar el sistema educativo en general y la enseñanza básica en particular, que han de servir también a la garantía del libre desarrollo de la personalidad individual en el marco de una sociedad democrática y a la formación de ciudadanos respetuosos con los principios democráticos de convivencia y con los derechos y libertades fundamentales, una finalidad ésta que se ve satisfecha más eficazmente mediante un modelo de enseñanza básica en el que el contacto con la sociedad plural y con los diversos y heterogéneos elementos que la integran, lejos de tener lugar de manera

puramente ocasional y fragmentaria, forma parte de la experiencia cotidiana que facilita la escolarización. En definitiva, la medida propuesta como alternativa en la demanda de amparo quizás resulte menos restrictiva desde la perspectiva del derecho de los padres reconocido en el art. 27.3 CE, pero en modo alguno resulta igualmente eficaz en punto a la satisfacción del mandato que la Constitución dirige a los poderes públicos en el art. 27.2 CE y que constituye, al tiempo, el contenido del derecho a la educación reconocido en el art. 27.1 CE. Por lo demás, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha reconocido que la apreciación de que estos objetivos no pueden «ser satisfechos en la misma medida por la educación en el propio domicilio, incluso en el caso de que ésta permitiera a los niños la adquisición del mismo nivel de conocimientos que proporciona la educación primaria escolar... no es errónea y que cae dentro del margen de apreciación que corresponde a los Estados signatarios en relación con el establecimiento y la interpretación de las normas concernientes a sus correspondientes sistemas educativos» (caso Konrad v. Alemania, Decisión de admisibilidad de 11 de septiembre de 2006, núm. 35504-2003).

c) Los recurrentes en amparo también cuestionan que el deber de escolarización en centros educativos oficiales satisfaga el principio de proporcionalidad en sentido estricto, por entender que «las ventajas que se obtienen con la limitación del derecho [no son] superiores a los inconvenientes que se producen en este caso para los titulares de la libertad de enseñanza», teniendo en cuenta que en él «los padres, lejos de hacer dejación de sus deberes, se esfuerzan por ofrecer a sus hijos una formación más específica e individualizada». Este planteamiento también ha de ser rechazado por las tres razones siguientes. En primer lugar, es de observar que la demanda de amparo centra de nuevo el foco de atención exclusivamente en los efectos de la enseñanza proporcionada a sus hijos desde el punto de vista de la simple transmisión de conocimientos, obviando cualquier consideración acerca del mejor cumplimiento que razonablemente cabe esperar por parte del sistema de escolarización obligatoria de los complejos fines que el art. 27.2 CE atribuye a la educación a la que, por otra parte, los niños tienen derecho de acuerdo con el art. 27.1 CE. En segundo término, el alcance de la restricción operada por la decisión de configurar la enseñanza básica como un periodo de escolarización obligatoria en el contenido protegido

por el derecho de los padres reconocido en los arts. 27.1 y 3 CE ha de ser en todo caso relativizado en la medida en que, según se ha advertido ya, no impide a éstos influir en la educación de sus hijos, y ello tanto fuera como dentro de la escuela: dentro de ella porque los poderes públicos siguen siendo destinatarios del deber de tener en cuenta las convicciones religiosas particulares, y también fuera de ella porque los padres continúan siendo libres para educar a sus hijos después del horario escolar y durante los fines de semana, de modo que el derecho de los padres a educar a sus hijos de conformidad con sus convicciones morales y religiosas no resulta completamente desconocido. Según ha reconocido el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, la «escolarización obligatoria en el ámbito de la educación primaria no priva a los padres demandantes de su derecho a “ejercer sobre sus hijos las funciones de educadores propias de su condición parental, ni a guiar a sus hijos hacia un camino que resulte conforme con sus propias convicciones religiosas o filosóficas” (véase, mutatis mutandis, Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen v. Dinamarca, cit., pp. 27-28, apartado 54; Efstratiou v. Grecia, Sentencia de 18 de diciembre de 1996, Repertorio de Sentencias y Decisiones, 1996-VI, p. 2359, apartado 32)» (Caso Konrad v. Alemania, Decisión de admisibilidad de 11 de septiembre de 2006, núm. 35504-2003). Pero, sobre todo –y ésta es la tercera de las razones señaladas–, debemos excluir que la restricción de este último derecho resulte manifiestamente excesiva en tanto que los padres pueden ejercer su libertad de enseñanza a través del derecho a la libre creación de centros docentes (art. 27.6 CE). Efectivamente, era ésta, y no la que representa el incumplimiento del deber legal de escolarizar a sus hijos, la opción constitucional abierta a los recurrentes como vía de plasmación de su distinta orientación educativa, y ello por más que en su articulación debiera garantizarse en todo caso, como no podría ser de otra manera en virtud del art. 27, apartados 2, 5 y 8 CE, el respeto, «[d]entro del marco de los principios constitucionales, [de] los derechos fundamentales, del servicio a la verdad, a las exigencias de la ciencia y a las restantes finalidades necesarias de la educación mencionadas, entre otros lugares, en el art. 27.2 de la Constitución y en el art. 13.1 del Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales y, en cuanto se trate de centros que, como aquellos a los que se refiere la Ley que analizamos, hayan de dispensar enseñanzas regladas, ajustándose a los mínimos que los poderes públicos



establezcan respecto de los contenidos de las distintas materias, número de horas lectivas, etc.» (STC 5/1981, de 13 de febrero, FJ 8).

9. La Constitución española no prohíbe al legislador democrático configurar la enseñanza básica obligatoria (art. 27.4 CE) como un periodo de escolarización de duración determinada (cfr. arts. 9.2 LOCE y 4.2 LOE) durante el cual quede excluida la opción de los padres de enseñar a sus hijos en su propio domicilio en lugar de proceder a escolarizarlos. Según se ha comprobado, esa configuración legislativa no afecta en el caso presente a los derechos constitucionales de los padres (art. 27.1 y 3 CE), e incluso en el caso de que así lo hiciera habría de considerarse una medida proporcionada que encuentra justificación en la satisfacción de otros principios y derechos constitucionales (art. 27.1 y 2 CE). Con todo, ésta no es una opción que venga en todo caso requerida por la propia Constitución que, efectivamente, no consagra directamente el deber de escolarización, ni mucho menos otros aspectos más concretos de su régimen jurídico como, por ejemplo, la duración del periodo sobre el que ha de proyectarse o las circunstancias excepcionales en las que dicho deber pueda ser dispensado o verse satisfecho mediante un régimen especial.

Quiere ello decir que, a la vista del art. 27 CE, no cabe excluir otras opciones legislativas que incorporen una cierta flexibilidad al sistema educativo y, en particular, a la enseñanza básica, sin que ello permita dejar de dar satisfacción a la finalidad que ha de presidir su configuración normativa (art. 27.2 CE) así como a otros de sus elementos ya definidos por la propia Constitución (art. 27.4, 5 y 8 CE). Sin embargo, la de cuáles deban ser los rasgos de esa regulación alternativa del régimen de la enseñanza básica obligatoria para resultar conforme a la Constitución es una cuestión cuyo esclarecimiento en abstracto excede las funciones propias de este Tribunal Constitucional, que no debe erigirse en un legislador positivo.

Procede, por tanto, concluir que la decisión adoptada por el legislador mediante el art. 9 LOCE (cfr. actualmente art. 4.2 LOE), en cuya aplicación al caso concreto se adoptaron las resoluciones judiciales impugnadas en este proceso, resulta constitucionalmente inobjetable, razón por la cual debemos desestimar el presente recurso de amparo.

FALLO

En atención a todo lo expuesto, el Tribunal Constitucional, POR LA AUTORIDAD QUE LE CONFIERE LA CONSTITUCIÓN DE LA NACIÓN ESPAÑOLA,

Ha decidido

Denegar el amparo solicitado por don Antonio Gómez Linares, doña María Socorro Sánchez Martín, don Florián Macarro Romero y doña Anabelle Gosselint”.

## Anexo 2. Argumentos de la educación privada

Conferencia sobre educación de Juan Ramón Rallo transcrita para explicitar algunos de los argumentos utilizados en este trabajo<sup>391</sup>.

“Hoy en día, si queremos educar a nuestros hijos de una manera distinta a aquella en la que los políticos nos imponen que deben ser educados; hay dos vías: una es escapar del sistema estatal (ir a un colegio privado) –y ni siquiera ahí hay libertad en sentido amplio para conformar nuevos planes de estudio, para cambiar métodos docentes porque se someten a planes de estudio centralizados y planificados por el poder político-. Pero, ¿quién tiene la opción de escaparse del sistema público? Los más ricos tienen la opción de escaparse del sistema actual, porque después de pagar ingentes impuestos, todavía les queda renta disponible para llevar a sus hijos a un colegio privado, constituir un plan de pensiones privado, etc. ¿Quién no tiene la opción de, aun queriendo, escapar de la oferta del sector público? Las clases medias y las clases bajas. Pero no la tienen, no porque no generen la riqueza para costearse los servicios que ellos quisieran demandar; no la tienen porque la riqueza que tendrían disponible para costearse esos servicios es expoliada por el sector público para mantener unos servicios que no quieren. Si hoy queremos que nuestros hijos tengan una educación distinta a la que nos imponen los políticos, una opción es tratar de escapar, opción que la gran mayoría de la población no tiene. ¿Cuál es la segunda opción? Es una opción violenta: que todo el mundo se ajuste a mis necesidades, porque la única manera de que mi hijo estudie latín en el bachillerato de ciencias, es cambiar los planes de estudio para toda España. La única manera de que mi hijo lo tenga es imponiéndoselo a todos los hijos de los demás españoles. Esto es un sistema tremendamente perverso, porque institucionaliza la batalla encarnizada entre españoles para hacer prevalecer las preferencias que son individuales. ¿Por qué no cabe la opción mucho más sencilla de, si yo quiero algo, busco en la oferta educativa lo que más se ajusta a mis necesidades? ¿Por qué la oferta educativa tiene que ser absolutamente homogénea e impuesta a todos? ¿Por qué la manifestación de mis preferencias educativas se tiene que convertir en una batalla por el

---

<sup>391</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=WmljRI7i6co>

modelo educativo en el parlamento español? Porque, en contra de lo que se puede pensar, no existe un modelo educativo óptimo y universal para todos. La educación es algo muy personal, muy contextual, que tiene que adaptarse a las capacidades, habilidades, aptitudes y ambiciones de cada estudiante en concreto. ¿Por qué, si no hay un modelo universalmente válido para todos, se les ha de imponer a todos ese modelo? ¿Por qué la única manera de cambiar el modelo es cambiarlo para imponerlo a todos? ¿Por qué esa distinta y plural concepción de modelos educativos que tenemos cada uno no se puede manifestar en distintas ofertas descentralizadas de distintos modelos educativos? ¿Por qué se ha de trasladar siempre ese enfrentamiento de modelos educativos al parlamento? Al final la educación se convierte en un arma arrojadiza de la batalla política y no se convierte en un conjunto de servicios que se adaptan a las necesidades del estudiante. Y no está, en absoluto, la educación adaptada a las necesidades de los estudiantes. En 1970, las empresas del Fortune 500, decían que las tres habilidades que querían para contratar trabajadores eran: que supiese leer, escribir y cierta aritmética básica; que eran las habilidades básicas de la Revolución Industrial. Un modelo educativo que hemos heredado en el que se trataba de crear personas disciplinadas, educadas, con una cierta formación básica, que no fueran analfabetas... Este modelo pudo tener su lógica o pudo ser adecuado en su momento. Pero esa era, la hemos superado. Hoy el trabajador debe ser creativo y buscar nuevas oportunidades de generación de valor”.

### **Anexo 3. Por qué las escuelas no educan<sup>392</sup>**

“Por Recibo este premio en el nombre de todos los buenos profesores que conocí en el transcurso de los años, quienes lucharon por tener un intercambio honesto con los niños; que seguían cuestionando, en la lucha por definir la palabra "educación". Un "profesor del año" no es el mejor profesor - estos son demasiado silenciosos para ser descubiertos fácilmente -, pero es un abanderado, un símbolo de estos hombres y mujeres que pasan su vida en el servicio de los niños. Este premio es igualmente suyo como mío.

Vivimos en una gran crisis escolar. Nuestros niños (de los Estados Unidos) se encuentran al final de una lista de 19 naciones industrializadas en la lectura, la escritura y la aritmética. La economía mundial se sostiene en nuestro propio consumo de la producción - y las escuelas son un importante punto de venta. Nuestra tasa de suicidio entre adolescente es la más alta a nivel mundial; y la mayoría de los adolescentes suicidas son ricos, no pobres. (...)

Nuestra crisis escolar refleja la crisis social más grande. Parece que perdimos nuestra identidad. Los niños y los ancianos son excluidos del mundo en una medida históricamente desoconocida. Nadie habla todavía con ellos. Cuando los niños y los ancianos ya no se relacionan unos con otros en la vida diaria, entonces la sociedad ya no tiene ni futuro ni pasado. Vivimos en redes en vez de comunidades, y esto hace que todos sean solitarios. La escuela es un actor principal en esta tragedia. Con la escuela como mecanismo de selección, estamos en camino de crear un sistema de castas...

En mis 25 años como profesor me asombré al descubrir que la educación escolar se vuelve irrelevante en cuanto a las grandes empresas de este planeta. Nadie cree todavía que los científicos sean formados en los cursos de ciencias, o los políticos en los cursos de civismo, o los poetas en los cursos de lenguaje. En realidad, las escuelas ya no enseñan nada, excepto el obedecer órdenes.

---

<sup>392</sup> John Taylor Gatto; discurso en ocasión de la recepción del premio "Profesor del año" de la ciudad de Nueva York, 31 de enero de 1990

Esto es un gran misterio para mí, porque miles de profesores humanos, misericordiosos trabajan en las escuelas; pero su contribución es arrasada por la lógica abstracta de la institución. (...) El timbre suena, y el joven que está en medio de redactar un poema, tiene que interrumpir su trabajo y caminar a otra celda, donde tiene que memorizar que los humanos y los monos tienen un ancestro común.

Nuestra escuela obligatoria es un invento del estado de Massachusetts alrededor de 1850. Unos 80% de la población se levantaron en contra de la escuela obligatoria - algunos de ellos hasta con fusiles. Su última fortaleza en Barnstable, Cape Cod, no entregó a sus hijos hasta después de 1880, cuando su área fue ocupada por el ejército, y los niños fueron obligados a ir a la escuela bajo vigilancia militar.

Una curiosidad para reflexionar: Según un documento oficial de la oficina del senador Ted Kennedy, antes de introducir la escuela obligatoria, la tasa de alfabetización en el estado de Massachusetts era de 98%. Después bajó a menos de 91% y nunca volvió a superar esta cifra hasta hoy. Espero que esto le interese a Ud.

Aquí hay otra curiosidad para reflexionar: El movimiento de la educación en casa (homeschooling) ha crecido silenciosamente a un millón y medio de alumnos. El mes pasado se reportó que los niños educados en casa se adelantan a los niños escolarizados por cinco a diez años en su capacidad de razonar.

No creo que podamos deshacernos de las escuelas tan pronto ... pero si queremos contrarrestar el desastre inminente de ignorancia, tenemos que entender que el sistema escolar "escolariza" muy bien, pero no "educa" - y que esta es una característica inseparable del sistema mismo. No se trata de que los profesores fueran incapaces, o de que faltaría dinero; es simplemente imposible que la educación y la escuela sean alguna vez lo mismo.

El sistema escolar fue diseñado por hombres como Horace Mann, Barnard Sears, y otros, para que sea un instrumento de la administración científica de una población masiva. El propósito de las escuelas es aplicar esquemas para crear hombres esquemáticos, cuyo comportamiento se puede predecir y controlar.

En gran medida, la escuela tiene éxito en hacer esto. Pero al mismo tiempo, nuestra sociedad se deshace; y en una tal sociedad, las únicas personas exitosas son los individualistas con confianza en sí mismos - porque murió la vida en comunidad, que podría proteger a los dependientes y a los débiles. Como ya dije, los productos de la "escolarización" se han vuelto irrelevantes. (...)

Esta situación se da porque - como dijo Paul Goodman hace treinta años - obligamos a los niños a crecer de manera absurda. (...)

Es absurdo y en contra de la vida, ser obligado a estar encerrado junto con personas de exactamente la misma edad y del mismo estrato social. Este sistema nos aísla de la diversidad inmensa de la vida, y de nuestro propio futuro...

Es absurdo y en contra de la vida, ser obligado a escuchar a un extraño recitar poemas, si en lugar de esto deseas aprender a construir casas; o a escuchar a un extraño que habla acerca de la construcción de casas, si en lugar de esto estás interesado en poesía.

Es absurdo y en contra de la vida, caminar cada día de celda en celda según el dictado de un timbre, en una institución que no te permite ninguna vida privada, y que te persigue hasta el santuario de tu casa con sus exigencias de "tareas".

"¿Cómo entonces aprenderán a leer?" dirá Ud. Mi respuesta es: "Recuerde las lecciones de Massachusetts." Cuando los niños reciben una vida íntegra, en vez de una vida separada por edades en celdas, entonces aprenden con facilidad a leer, escribir y calcular, si estas cosas hacen sentido en la vida alrededor de ellos.

Actualmente son dos instituciones que mantienen a nuestros niños bajo control: la televisión y la escuela, en este orden. Ambos reducen el mundo real de sabiduría, valentía, moderación y justicia a una abstracción interminable. En los siglos pasados, la vida de un niño y adolescente estaba llena de trabajo real, amor real al prójimo, aventuras reales, y una búsqueda real de tutores que podían enseñarles aquello que realmente deseaban aprender...

Pero esta es la cuenta del tiempo de los niños que yo enseño:

De las 168 horas de una semana duermen 56. Así les quedan 112 horas para desarrollar su personalidad.

Según investigaciones recientes, pasan 55 horas por semana mirando televisión. Así quedan 57 horas.

Pasan 30 horas en la escuela, además de unas 6 horas para alistarse y el camino, y unas 7 horas de tareas en casa. (N.d.tr: La realidad actual es aún más brutal. ¡Los niños que yo conozco, están entre veinte y treinta horas semanales ocupados con sus tareas!) Durante todo este tiempo están vigilados constantemente, no tienen ninguna vida privada, y son castigados por cada intento de usar su tiempo o su espacio de manera individual. Así les quedan todavía 12 horas por semana para desarrollar una conciencia de su propia personalidad...

Esto realmente no es suficiente. Así producimos a personas dependientes, incapaces de utilizar su tiempo; incapaces de dar un sentido a su vida. Esta es una enfermedad nacional, esta dependencia y falta de metas...

Pensemos en las cosas que nos destruyen como nación: las drogas, la competencia sin sentido, el sexo como "pasatiempo", la pornografía violenta, los juegos al azar, el alcohol, la adicción al consumo - todas estas son adicciones de personalidades dependientes, tales como son producidos inevitablemente por nuestro sistema escolar.

Les diré lo que sucede con los niños que son despojados de todo su tiempo - el tiempo que necesitarían para madurar -, y que son obligados a vivir en abstracciones. Ud. tiene que escuchar esto; porque cualquier reforma que no toma en cuenta estas enfermedades específicas, es nada más que un pretexto.

1. Los niños que yo enseño, son indiferentes hacia el mundo de los adultos. Esto va en contra de la experiencia histórica de miles de años. La observación cercana de ocupaciones adultas era siempre la ocupación más interesante de los jóvenes; pero hoy en día nadie quiere volverse adulto. ¿Quién culparía a los jóvenes? Somos nosotros los que proveemos sus juguetes.



2. Los niños que yo enseñé, no tienen casi nada de curiosidad; y sus actividades son pasajeras, no pueden concentrarse, ni siquiera en lo que les gusta hacer. ¿Vemos una relación con el timbre de la escuela, que interrumpe vez tras vez su actividad?

3. Los niños que yo enseñé, no piensan en el futuro, y en como el mañana es relacionado con el hoy. Viven en un presente continuo, y su conciencia es limitada a éste.

4. Los niños que yo enseñé, son ahistóricos. No comprenden cómo el pasado produjo su propio presente y moldeó sus valores y sus vidas.

5. Los niños que yo enseñé, son crueles entre ellos. No tienen compasión con el desafortunado, se ríen de la debilidad, y desprecian a sus prójimos necesitados de ayuda.

6. Los niños que yo enseñé, se sienten incómodos frente a la intimidad personal y la honestidad. Ellos se parecen a muchos niños adoptados que conocí: no pueden manejar la intimidad personal, porque se han acostumbrado a mantener su verdadero yo en secreto, escondido detrás de una personalidad exterior artificial, cuyo comportamiento imitan de la televisión, o lo usan para manipular a sus profesores. Puesto que no son lo que pretenden ser, temen perder esta su protección en un ambiente de cercanía y transparencia. Por eso evitan las relaciones personales cercanas.

7. Los niños que yo enseñé, son materialistas, según el modelo del profesor que "califica" todo de manera materialista, y de la propaganda de la televisión, que ofrece todas las cosas del mundo.

8. Los niños que yo enseñé, son dependientes, pasivos, y temen nuevos desafíos. A menudo se ponen una máscara de audacia superficial, o de enojo y agresión; pero por dentro están vacíos y desanimados.

...Estas enfermedades fueron causadas o por las escuelas, o por la televisión, o por ambos. Estas dos influencias llenan casi todo el tiempo de nuestros hijos. Esto es lo que ha destruido las familias americanas: la familia ya no es ningún factor en la educación de sus propios niños.

¿Qué podemos hacer? - Primero necesitamos un debate nacional caluroso que ya no pare, día por día, año por año. Tenemos que lamentar y pelear por la escuela, hasta que esté reparada, o malograda más allá de poder repararse. Si podemos repararla, bien; si no, entonces el éxito de la educación en casa nos muestra un camino diferente y prometedor. Con invertir el dinero en las familias en vez de las escuelas, podríamos matar a dos pájaros con un solo tiro: restaurar tanto las familias como también a los niños.

Una verdadera reforma es posible, pero no debería costar nada. Tenemos que repensar las bases de la escuela, y decidir qué queremos realmente que los niños aprendan, y por qué. Durante 140 años esta nación intentó forzar objetivos educativos impuestos por la central de mando de los "expertos" - una élite de "ingenieros sociales". No funcionó. No funcionará. Y es una traición contra la promesa democrática que en el pasado hizo de esta nación un experimento noble.

El intento ruso de crear el estado de Platón en Europa oriental, reventó ante nuestros ojos. Y nuestro propio intento de forzar la misma "ortodoxia central", por medio de las escuelas, está también desintegrándose, solamente de una manera más lenta y más dolorosa. No funciona, porque sus bases son mecánicas, en contra del hombre, y en contra de las familias. (...)

Es tiempo de mirar atrás para recuperar una filosofía educativa que funciona. Una que me gusta especialmente, fue preferida por las clases gobernantes de Europa durante miles de años. ... En el núcleo de este sistema está la idea de que el conocimiento de uno mismo es la única base de conocimiento verdadero. (N.d.Tr: Desde una perspectiva cristiana, diría que el conocimiento de Dios es la base del verdadero conocimiento; y el conocimiento de uno mismo viene en la luz de Dios.) Este sistema hace arreglos para dejar a niños de cualquier edad solos, sin guía, con un problema. A veces el problema conlleva grandes riesgos, como p.ej. el problema de hacer galopar o saltar un caballo. Pero este es un problema que fue solucionado con éxito por miles de niños nobles menores de diez años. Alguien que superó un tal desafío, ¿dudará alguna vez de sus capacidades? - A veces el problema consiste en superar la soledad, como en la vida de muchas grandes personalidades. (N.d.Tr: Desde la

Biblia podríamos mencionar los ejemplos de Moisés, Elías, Juan el Bautista, y otros, que tuvieron que pasar un tiempo prolongado en el desierto.)

Uno de mis alumnos, Rolando Legiardi-Laura, había perdido a ambos padres y no tenía herencia. Apenas finalizada su niñez, viajó solo con una bicicleta por todos los Estados Unidos. Siendo adulto, decidió hacer una película sobre Nicaragua, aunque no tenía dinero ni experiencia en filmar. Su película ganó premios internacionales, aunque su ocupación normal era carpintero.

Actualmente les quitamos a nuestros niños todo el tiempo que necesitan para conocerse a sí mismos. Esto tiene que parar. Tenemos que encargar a los niños estudios independientes desde una edad muy temprana. Tenemos que dar a cada niño la oportunidad de desarrollar una individualidad personal, y confianza en sí mismo.

Hace poco di setenta dólares a una alumna de doce años de mi clase, y la envié junto con su madre (que no habla inglés) en bus a la costa de Nueva Jersey, para que invite al jefe de la policía de Sea Bright a almorzar, y le pida disculpas por haber ensuciado su playa con una botella descartable. Como recompensa por esta disculpa pública, yo había acordado con el jefe de la policía que él iba a dejar a la niña acompañar a los policías de una ciudad pequeña en su trabajo durante un día.

Unos días después, dos otros de mis alumnos de doce años viajaron a otra parte de la ciudad para empezar un aprendizaje con un editor de un diario. Y la próxima semana, tres de mis alumnos estarán a las seis de la mañana en medio de los pantanos de Jersey, para conocer al presidente de una empresa de transportes, mientras despacha camiones de ocho ejes a Dallas, Chicago y Los Angeles.

¿Son estos niños "especiales" en un programa "especial"? - En cierto sentido sí; pero nadie conoce este programa, excepto los niños y yo. Son niños amables, inteligentes de Harlem, pero tan mal enseñados, que la mayoría de ellos no sabían ni sumar ni restar cuando llegaron a mi clase. ¿Me preocupa esto? Claro que sí; pero confío que a la medida que ellos

ganan conocimiento de sí mismos, también se enseñarán a sí mismos - y solo lo que uno se enseña a sí mismo, tiene un valor duradero.

Tenemos que dar a los niños tiempo para sí mismos; y tenemos que restablecer prontamente su contacto con el mundo real. ... Durante cinco años organicé un programa donde cada niño tuvo que servir a la comunidad durante 320 horas al año. Docenas de estos niños volvieron a mí, siendo ya adultos, y me contaron que esta experiencia de ayudar a otros había cambiado su vida. Les enseñó a ver las cosas de manera diferente, y a reflexionar sobre sus metas y valores. - Este experimento escolar fue posible solamente porque mi distrito escolar rico se encontraba en un caos. Cuando la "estabilidad" volvió, el experimento fue suspendido. Era demasiado exitoso y demasiado económico, y por tanto no se pudo permitir que continuase, porque hacía lucir mal a los caros programas de élite.

En una ciudad grande nunca faltan problemas reales. Los niños pueden ayudar a solucionarlos, y al hacerlo se ganan el respeto y la atención del mundo adulto. Este es un currículo que enseña justicia, una de las virtudes cardinales. Además no cuesta nada - como todas las reformas verdaderas.

El estudio independiente, el servicio a la comunidad, pasar aventuras, mucha vida privada y soledad, mil diferentes aprendizajes - de un día o más - en ocupaciones verdaderas, todos estos son medios económicos y eficaces para una verdadera reforma educativa. Pero ninguna reforma arreglará a nuestros niños y nuestra sociedad, mientras no cambiemos nuestra idea de "escuela", y reconozcamos a la familia como la institución educativa principal.

No nos equivoquemos: la escuela sirve para alejar a los niños de sus padres. Horace Mann anunció esto como el objetivo principal de las escuelas en Massachusetts en 1850. Mientras mantenemos este objetivo, seguiremos teniendo el mismo drama de horror. ... Esta fue la verdadera razón por qué envié a aquella niña junto con su madre al jefe de la policía. Tengo muchas ideas para un currículo que pone la familia en el centro; y creo que muchos de ustedes también tendrán tales ideas, una vez que empiecen a pensar en ello.

El obstáculo más grande contra tales reformas son los intereses poderosos que acaparan todo el tiempo de los programas en la televisión, y que se benefician del sistema escolar tal como es, a pesar de toda retórica diferente. ... Necesitamos ahora un debate abierto para todos; no más opiniones de "expertos". Los "expertos" nunca tenían razón; sus "soluciones" son caras, egoístas, y llevan a más y más centralización. Es tiempo de regresar a la democracia, la individualidad, y la familia. He dicho mi parte. Gracias".

#### **Anexo 4. Ranking de Telegraph**

En el ranking de Telegraph (400 mejores state schools británicas: <http://www.telegraph.co.uk/education/leaguetales/11803533/A-level-results-2015-results-from-400-state-schools.html>), de los 50 mejores colegios 28 son diferenciados y 22 mixtos. En España existe demanda de este tipo de colegios, que pedagógicamente, sin entrar en los estudios realizados sobre las diferencias cognitivas entre alumnos varones y mujeres, se puede ver en la tabla que tiene resultados positivos: en Reino Unido no es muy elevado el número de colegios diferenciados, pero su representación entre los mejores es abrumadora. En España se persigue en muchas comunidades el concierto a los colegios que diferencian, hasta el punto de quitarlo sin otro motivo que este. El argumento que esgrime la administración es la discriminación. Pensamos que si los padres desean escolarizar a los hijos en un colegio de estas características, el aparato estatal no debería impedirlo eliminando este tipo de centros, que son elección de los padres.

<b>RANK</b>	<b>SCHOOL NAME</b>	<b>GENDER</b>	<b>% RECEIVING A*/A/B</b>
<b>1</b>	Queen Elizabeth's	B	<b>98.37</b>
<b>2</b>	Pate's Grammar	M	<b>94.82</b>
<b>3</b>	Henrietta Barnett	G	<b>93.81</b>
<b>4</b>	Reading	B	<b>93.76</b>
<b>5</b>	Wilson's	B	<b>93.6</b>
<b>6</b>	St Olave's Grammar	B	<b>93.46</b>
<b>7</b>	Tiffin Girls'	G	<b>93.28</b>
<b>8</b>	Altrincham Grammar for Girls	G	<b>91.14</b>
<b>9</b>	Colchester County Girls' High	G	<b>90.59</b>
<b>10</b>	Dartford Grammar	M	<b>90</b>
<b>11</b>	Colchester Royal Grammar	M	<b>89.56</b>
<b>12</b>	King Edward VI Grammar	M	<b>89.31</b>
<b>13</b>	St Michael's RC Grammar	G	<b>89.1</b>
<b>14</b>	King Edward VI Camp Hill for Boys	B	<b>88.6</b>
<b>15</b>	Stratford Girls' Grammar	G	<b>87.33</b>
<b>16</b>	Dr Challoner's Grammar	B	<b>87.28</b>
<b>17</b>	Hockerill Anglo-European Coll	M	<b>87.21</b>
<b>18</b>	Cardinal Vaughan Memorial RC	M	<b>87.12</b>
<b>19</b>	Rochester Grammar for Girls	M	<b>86.92</b>

<b>20</b>	Wallington County Grammar	M	<b>86.23</b>
<b>21</b>	Tiffin	B	<b>86.2</b>
<b>22</b>	Kendrick Girls' Grammar	G	<b>85.92</b>
<b>23</b>	Latymer	M	<b>85.65</b>
<b>24</b>	Colyton Grammar	M	<b>84.49</b>
<b>25</b>	Lumen Christi Coll	M	<b>84.49</b>
<b>26</b>	Yavneh Coll	M	<b>84.19</b>
<b>27</b>	Aylesbury High	G	<b>84.15</b>
<b>28</b>	Altrincham Grammar for Boys	B	<b>83.73</b>
<b>29</b>	Westcliff Girls' High	G	<b>83.71</b>
<b>30</b>	King Edward VI Camp Hill for Girls	G	<b>83.26</b>
<b>31</b>	King Edward VI	M	<b>83.05</b>
<b>32</b>	Tunbridge Wells Girls' Grammar	G	<b>82.84</b>
<b>33</b>	Judd	M	<b>82.73</b>
<b>34</b>	Blue Coat	M	<b>82.65</b>
<b>35</b>	Sutton Grammar for Boys	B	<b>82.49</b>
<b>36</b>	Sir William Borlase's Grammar	M	<b>82.44</b>
<b>37</b>	Strathearn	G	<b>81.49</b>
<b>38</b>	Wycombe High	G	<b>81.2</b>
<b>39</b>	Bishop Vesey's Grammar	M	<b>81.15</b>
<b>40</b>	Sir Thomas Rich's	M	<b>81.14</b>



<b>41</b>	Chelmsford County Girls' High	G	<b>80.89</b>
<b>42</b>	Dame Alice Owen's	M	<b>80.66</b>
<b>43</b>	Hasmonean High	M	<b>80.39</b>
<b>44</b>	Nonsuch Girls' High	G	<b>79.87</b>
<b>45</b>	Newstead Wood	M	<b>79.81</b>
<b>46</b>	Hills Road SF Coll	M	<b>79.75</b>
<b>47</b>	Watford Grammar for Girls	G	<b>79.69</b>
<b>48</b>	Sutton Coldfield Grammar for Girls	G	<b>79.65</b>
<b>49</b>	Watford Grammar for Boys	B	<b>79.49</b>
<b>50</b>	King Edward VI Handsworth	G	<b>79.21</b>
<b>51</b>	South Wilts Grammar for Girls	G	<b>79.19</b>
<b>52</b>	Skinner's'	B	<b>79.03</b>
<b>53</b>	Torquay Boys' Grammar	B	<b>78.96</b>
<b>54</b>	Rainey Endowed	M	<b>78.76</b>
<b>55</b>	King David High	M	<b>78.42</b>
<b>56</b>	Durham Johnston Comp	M	<b>78.12</b>
<b>57</b>	Dr Challoner's Girls' High	G	<b>77.94</b>
<b>58</b>	Bexley Grammar	M	<b>77.76</b>
<b>59</b>	Rugby High	G	<b>77.52</b>
<b>60</b>	Royal Grammar	B	<b>77.5</b>
<b>61</b>	JFS	M	<b>77.26</b>

<b>62</b>	Wallington Girls' High	G	<b>77.03</b>
<b>63</b>	Queen Mary's High	G	<b>77.02</b>
<b>64</b>	King Edward VI Five Ways	M	<b>76.85</b>
<b>65</b>	Parkstone Grammar	G	<b>76.83</b>
<b>66</b>	Woodford County High	G	<b>76.17</b>
<b>67</b>	Parmiter's	M	<b>75.87</b>
<b>68</b>	Westcliff Boys' High	M	<b>75.84</b>
<b>69</b>	Cranbrook	M	<b>75.84</b>
<b>70</b>	Gordon's	M	<b>75.7</b>
<b>71</b>	Southend Boys' High	B	<b>75.36</b>
<b>72</b>	John Hampden Grammar	B	<b>75.31</b>
<b>73</b>	Bishop Wordsworth's Grammar	B	<b>74.64</b>
<b>74</b>	Wolverhampton Girls' High	G	<b>74.42</b>
<b>75</b>	Beaconsfield High	G	<b>74.36</b>
<b>76</b>	Lancaster Girls' Grammar	G	<b>74.22</b>
<b>77</b>	Queen Mary's Grammar	B	<b>74.22</b>
<b>78</b>	Stroud High	G	<b>74.04</b>
<b>79</b>	Adams' Grammar	B	<b>74.03</b>
<b>80</b>	Marling	B	<b>73.93</b>
<b>81</b>	Skipton Girls' High	G	<b>73.89</b>
<b>82</b>	Aylesbury Grammar	B	<b>73.86</b>

<b>83</b>	Wirral Grammar for Girls	G	<b>73.74</b>
<b>84</b>	Sir Henry Floyd Grammar	M	<b>73.71</b>
<b>85</b>	Kesteven and Grantham Girls'	G	<b>73.68</b>
<b>86</b>	Loreto Grammar	G	<b>73.66</b>
<b>87</b>	Townley Grammar for Girls	M	<b>73.5</b>
<b>88</b>	Banbridge Academy Grammar	M	<b>73.32</b>
<b>89</b>	Torquay Grammar for Girls	G	<b>73.23</b>
<b>90</b>	St George's	M	<b>72.99</b>
<b>91</b>	King Edward VI Aston	B	<b>72.95</b>
<b>92</b>	Newport Girls' High	G	<b>72.69</b>
<b>93</b>	Glenlola Collegiate	G	<b>72.36</b>
<b>94</b>	Caistor Grammar	M	<b>72.13</b>
<b>95</b>	St John The Baptist RC Comp	M	<b>71.54</b>
<b>96</b>	Lancaster Royal Grammar	B	<b>71.4</b>
<b>97</b>	King's	M	<b>71.38</b>
<b>98</b>	Dartford Grammar for Girls	G	<b>71.33</b>
<b>99</b>	Ripon Grammar	M	<b>70.98</b>
<b>100</b>	St Mark's RC	M	<b>70.83</b>



## Bibliografía

- ABC. 2014. "Entrevista al director del Informe PISA" [accessed on Junio, 2014]. Available at: <http://www.abc.es/sociedad/20140217/abci-entrevista-andreas-schleicher-pisa-201402162039.html>.
- Alonso Neira, M. Á. 2004. "La macroeconomía del capital en el siglo XXI". *Análisis Económico*, 19(40).
- Argandoña, A., Díaz-Giménez, J., Díaz-Saavedra, J. & Álvarez, B. 2013. "El reparto y la capitalización en las pensiones españolas": *Fundación Edad y Vida*.
- Arruñada, B. 1994. "Competencia y privatización en el mercado educativo." *Boletín del Círculo de Empresarios*(59): 2.
- B.O.E. 1985. Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. BOE de.
- B.O.E. 1990. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). BOE de, 4.
- B.O.E. 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de, 4.
- Badenes Plá, N. & López Laborda, J. 2002. "Efectos sobre la renta disponible y el bienestar de la deducción en el IRPF por rentas ganadas". *Hacienda Pública española / Revista de Economía Pública*, 160(1): 103-120.
- Barber, M. & Mourshed, M. 2007. "Informe McKinsey, Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos."
- Barceinas, F., Oliver, J., Raymond, J. & Roig, J. 2000. "Los rendimientos de la educación en España." *Papeles de Economía Española*, 86: 128-148.
- Barr, N. 2006. "Pensions: overview of the issues." *Oxford Review of Economic Policy* 22(1): 1-14.
- Bastiat, F. & Cabrillo, F. 1893. "Lo que se ve y lo que no se ve": Tip." *Norte-Americana*."

Becker, G. S. 2009. "Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education": *University of Chicago Press*.

Benito Martín, A. 2007. "La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar." *Revista Iberoamericana de educación* 43(7): 7.

Bennett, J. 2014. *EDUCACIÓN ¿estatal o particular?* Unión Editorial.

Blanco, V. M. F. 2012. "El reto de la educación: Jovellanos ante los economistas clásicos." *RAE: Revista Asturiana de Economía*(45): 59-74.

Bolívar, A. 2010. "La autonomía de los centros educativos en España." *CEE Participación Educativa* 13: 8-25.

Bonal, X. 2002. "El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efecto sobre las desigualdades educativas." *Educar* 29: 11-29.

Bonnot de Mably, G. 1776. *De la législation ou principes des lois*.

Botía, A. B. & Calvo, L. L. 2009. "Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa." *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3): 51-78.

Botía, A. B. 2004. "La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas." *Revista de Educación*(333): 91-116.

Cabrales, A. & Ciccone, A. 2012. "La educación en España. Una visión académica". *FEDEA Monografías*.

Calero, J. 2006. "La equidad en educación: Informe analítico del sistema educativo español": *Ministerio de Educación*.

Calero, J., Choi, A. & Waisgrais, S. 2010. "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006." *Revista de Educación*, 2010: 225-256.

Calidad, I. N. d., Evaluación & Información, E. S. G. d. 2011. "Sistema estatal de indicadores de la educación": *Ministerio de Educación*.

Calleja, T., Collado, S., Macías, G. & San José, C. 2012. "Informe McKinsey. Educación en España,

Motivos para la esperanza."

Canosa, M. Á. A. 2010. "Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto." *Educação & Sociedade*, 31(113): 1157-1178.

Capponi, G. & De Seta, O. 1956. Frammento sull'educazione: Angelo Signorelli.

Carvajal, L. 1993. "Apuntes para la transformación educativa." *Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de la Sociedad Civil*, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Chetty, R., Friedman, J. N. & Rockoff, J. E. 2013. "Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates." *NBER Working Paper (w19423)*.

CIS. Marzo 2012. "Barómetro de marzo." pp. 29: *Centro de Investigaciones Sociológicas*.

Clark, B. 1983. "El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la comparación académica." México, *Universidad Autónoma Metropolitana*.

Commission, E. 2002. "European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council": *Office for Official Publications of the European Communities*.

Condorcet. 2000. *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*: Ediciones Morata, S.L.

Corugedo, I., García, E., Pérez, E. G., Pagés, J. M. & Martínez, J. 1991. "Un análisis coste-beneficio de la Enseñanza Media en España": *Ministerio de Educación*.

De la Fuente Lavín, M. 2012. "La tasa de sustitución de las pensiones." *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales (10)*.

De La Fuente, A. & Doménech, R. 2011. "El impacto sobre el gasto de la reforma de las pensiones: una primera estimación": *Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Economia i d'Història Econòmica, Unitat Fonaments de l'Anàlisi Econòmica*.

De las Cuevas, I. C., Pagés, J. M. & Pérez, E. G. 1990. "Un análisis coste-beneficio de la educación postobligatoria no universitaria en España." *Revista de Educación (293)*: 67-108.

de los Derechos Humanos, D. U. 1948. "Asamblea general de las Naciones Unidas." París: ONU: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>.

- Delibes, A. 2008. "La desaparición del pensamiento liberal en la educación." *Altar Mayor*(118): 433-42.
- Díaz, F. S. 1980. "El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)." *Cuadernos de investigación histórica*(4): 229-70.
- Draper, J. M. & de Barcelona, D. d. C. C. 2008. "Las claves del Éxito en Finlandia." *Cuadernos de Pedagogía* (381): 30-33.
- Draper, J. M. 2006. "La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses." *Revista de Educación* (1): 237-262.
- Educación, M. d. 2009. "Datos y Cifras: Curso escolar 2010-2011." *Secretaría General Técnica. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación Madrid.*
- Enguita, M. F. 2002. *¿Es pública la escuela pública?* Madrid: CISSPRAXIS.
- Enguita, M. F. 2008. "Escuela pública y privada en España: la segregación rampante." *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 1(2): 42-69.
- Enguita, M. F., Martínez, L. M. & Gómez, J. R. 2010. "Fracaso y abandono escolar en España": *Obra Social, Fundación la Caixa.*
- Enkvist, I. 2010. "EL ÉXITO EDUCATIVO FINLANDÉS." *Bordón* 62(3).
- España, G. d. 2013. "Proyecto de Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa", *Vol. 2013: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.*
- Española, C. "de 27 de diciembre de 1978." *Boletín Oficial del Estado* 29: 29313-424.
- Esparrells, M. d. C. P. & de la Hoz, A. U. 1996. "La incidencia redistributiva del gasto público en educación: una aproximación empírica al caso español." *EconPapers: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.*
- Esparrells, M. d. C. P. & Sequera, S. M. 2012. "El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas." *Revista de estudios regionales* (94): 39-70.
- Eurydice. 2008. "Cifras clave de la educación superior en Europa." Edición 2007: *Ministerio de*



*Educación.*

Eurydice. 2008. "La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas": *Ministerio de Educación.*

Filangieri, G. 1798. *(La) scienza della legislazione.*

Friedman, M. 1955. *The role of government in education.* Rutgers University Press.

García Hoz, V. 1980. *La educación en la España del siglo XX.* Madrid: Rialp.

García, D. R. & Rezusta, G. S.-M. 2012. "Libertad, calidad y financiación de la educación."

García, J. S. M. 2009. "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO." *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 2(1): 56-85.

Gatto, J. T. 1990. Discurso de Maestro del año, Nueva York. Nueva York.

Gatto, J. T. 2003. "Against School. Rereading America": *Cultural Contexts for Critical Thinking and Writing*: 152-160.

Gelasio I, P. "p.l. LIX, 53."

Gentili, P. 1999. "Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo." *Cuadernos de Pedagogía* (286): 96-101.

Gómez Ruiz, J. "Los principios de la legislación española sobre la educación." *La Ilustración Liberal, Revista española y americana* 8.

Goodman, P. 1964. "Compulsory miseducation": *Horizon Press New York.*

Government, U. K. 2013. "GCSE results 2013." *In Education* (Ed.).

Grande, J. J. 2012. *El sistema educativo de Finlandia: Claves de su éxito y posibles aplicaciones al modelo español.*

Greenblatt, J. 2010. *The little book that still beats the market:* John Wiley & Sons.

Guereña, J.-L. & Frago, A. V. 1996. *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850).*

Guereña, J.-L., Berrio, J. R. & Ferrer, A. T. 1994. "Historia de la educación en la España

contemporánea: diez años de investigación": *Ministerio de Educación*.

Gutiérrez Zuloaga, I. 1972. *Historia de la educación* (4ª ed.). Madrid: Narcea Editor.

Hanushek, E. A. & Woessmann, L. 2010. "The economics of international differences in educational achievement": *National Bureau of Economic Research*.

Hanushek, E. A. 1986. "The economics of schooling: Production and efficiency in public schools." *Journal of economic literature* 24(3): 1141-77.

Harris, G. (1898). "Inequality and Progress". Boston: Houghton, Mifflin.

Hayek, F. 1994. "Normas y Orden." *Derecho, Legislación y Libertad* 1.

Hayek, F. 2006. *Los fundamentos de la libertad*, 7.-ed: Unión Editorial. Madrid.

Hayek, F. A. & Vergara, J. 1990. *Camino de servidumbre*: Alianza.

Hayek, F. A. 1977. *Historia y política*: Fundación Bolsa de Comercio de Buenos Aires.

Hayek, F. A. 1981. "La teoría de los fenómenos complejos." *Estudios públicos* (2): 100-127.

Hayek, F. A. 2004. *El orden sensorial. Los fundamentos de la psicología teórica*. Unión Editorial. Madrid.

Huerta de Soto, J. 1986. *Lecturas de economía política, Volumen I*: Madrid: Unión Editorial, S.A.

Huerta de Soto, J. 1986. *Lecturas de economía política. Vol II*: Unión Editorial.

Huerta de Soto, J. 2004. "La teoría de la eficiencia dinámica." *Procesos de mercado: revista europea de economía política* (1): 11-72.

Huerta de Soto, J. 2005. *Dinero, crédito bancario y ciclos económicos (7 ed.)*. Madrid: Unión Editorial.

Huerta de Soto, J. 2005. *Socialismo, cálculo económico y función empresarial (4 ed.)*: Unión Editorial.

Hurtado, M. G. R. 2009. "Homeschooling: la responsabilidad de educar en la familia." *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas* (20): 273-284.

Illich, I. & Espinosa, G. 1975. *La sociedad desescolarizada*: Barral Editores.

- Izaguirre, M. M.-R. 2000. "El sistema educativo español: 2000": *Ministerio de Educación*.
- Kirzner Meir, I. 1978. "Competition and entrepreneurship": *University of Chicago Press*.
- Kovacs, K. E. & Hasan, A. 1998. "Overcoming failure at school": *OECD Publishing*.
- Lassibille, G. & Navarro Gómez, M. L. 2011. "Los retos del sistema educativo en España." *eXtoikos*(4): 19-22.
- Maíllo García, A. 1957. "Actividades de la Junta Nacional contra el Analfabetismo." *Revista de educación*. Madrid, 1957, n. 66; p. 19-23.
- Manacorda, M. A. 1983. *Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1.500*. (1987 ed.). Cerro del Agua: siglo veintiuno editores.
- Manacorda, M. A. 1983. *Historia de la educación 2. Del 1.500 a nuestros días*. Cerro del Agua: siglo veintiuno editores.
- Manzano, D. & Salazar, L. 2009. "¿Es la inversión pública en educación una política redistributiva?" *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 67(3): 655-679.
- Manzano, J. M. de la Iglesia, J. M. M. & Balcells, J. C. 2013. La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2): 292-315.
- Marcel, M. & Tokman, C. 2005. "¿Cómo se financia la educación en Chile?" *Estudio de Finanzas Públicas* (5).
- Marcel, M. 1989. "Privatización y finanzas públicas: el caso de Chile, 1985-88." *Colección Estudios CIEPLAN* 26: 5-60.
- Marchesi, A. & Lucena, R. 2003. *La representación social del fracaso escolar*. Marchesi, A. y Hernández Gil, C., El fracaso escolar, Madrid, Alianza.
- Marchesi, A. 2003. "El fracaso escolar en España." *Fundación Alternativas*.
- Marrou, H.-I. 1985. *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal Editor.
- McNally, K. 2010. "State Education in the Nineteenth Century: Demanded or Imposed?" *Economic*

*Affairs* 30(1): 43-47.

Medel, B., Molina, A. & Sánchez, J. 1990. "La distribución del gasto del Estado en educación en España 1981." *Investigaciones Económicas*, 14(1): 127-148.

Melgarejo, J. 2006. "Claves para entender la excelente competencia lectora de los alumnos finlandeses, y propuestas de mejora del sistema educativo español." *Revista RFC*: 106-113.

Melgarejo, J. 2013. *Gracias, Finlandia. Qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito.* (1 ed.). Barcelona: Plataforma Actual.

Menger, C. 1871. *Principios de economía política (2ª ed.)*: Unión Editorial Madrid.

Miguel, L. G. S. 2006. *Filosofía política: las grandes obras*: Editorial Dykinson, S.L.

Mill, O. "JS (1962), On Liberty." JS Mill, Utilitarianism, On Liberty, Essay on Bentham, ed. M. Warnock, Glasgow: Fontana (first published in 1859).

Ministerio de Educación 2009. "Datos y Cifras: Curso escolar 2010-2011": Secretaría General Técnica. *Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación* Madrid.

Ministerio de Educación 2011. "Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español": Secretaría General Técnica. *Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación* Madrid.

Mises, L. v. 1949. *La acción humana (9ª ed.)*: Madrid, Unión Editorial.

Mises, L. v. 2003. *Teoría e historia*: Madrid, Unión Editorial.

Mises, L. v. 2010. *Nación, Estado y economía*: Madrid, Unión Editorial.

Molina Morales, A., Amate Fortes, I. & Guarnido Rueda, A. 2011. "El gasto público en educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales." *eXtoikos* (4): 37-45.

Monauni, G. B. 1812. *Istruzioni per le scuole elementari del Regno d'Italia*: da Giambattista Monauni stamp. lib. (IS).

Morales, A. M., Fortes, I. A., Rueda, A. G., Martínez, J. M. D., del Paso, R. L. & Balet, B. A. "El gasto público en educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales. Los retos del sistema educativo en España": 35.

- Moreno Becerra, J. L. 1998. *Economía de la educación*: Ediciones Pirámide.
- Narváez, E. 2010. "Estado, sociedad y educación." *Revista Iberoamericana de educación*,
- Nóvoa, A. 2009. "Educación 2021: para una historia del futuro." *Revista Iberoamericana de educación* (49): 181-199.
- OECD. 2012. "Informe PISA 2012" [accessed on 2012]. Available at: [www.mecd.com](http://www.mecd.com).
- OECD. 2012. "Informe PISA 2012, Vol. 2013": *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.
- OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español" [accessed on 2013]. Available at: *Publicaciones de PISA en español*.
- OECD. 2013. "Publicaciones de PISA en español, Vol. 2013": *OECD*.
- Pérez López, J. A. 1996. *Fundamentos de la dirección de empresas*: Ediciones Rialp.
- Pérez, D. G. & Vilches, A. 2005. "El "escándalo" del informe PISA." *Aula de innovación educativa* (139): 16-19.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., Ferrer, L. S. & La Caixa, F. 2001. "La familia española ante la educación de sus hijos": *Fundación la Caixa*.
- Picó, V., Romera, G., Humblet, A., Plöger, W., Devlin, T., van der Meer, B. S., Nolan, D., Vinciguerra, A. & Diez Hochleitner, R. 1977. *La Escuela Libre y Autónoma en Europa*. Barcelona.
- Goiria, M. (2014). "La opción de educar en casa. Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español", *Tirant Monografías*, 907.
- Pio, I. 1951. "Quanta cura Syllabus." *Petrópolis: Vozes*.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. 2009. "Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica": *OECD Publishing*.
- Rallo, J. R. 2012. *Una alternativa liberal para salir de la crisis: más mercado y menos Estado*. Grupo Planeta Spain.
- Rallo, J. R. 2014. *Una revolución liberal para España. Anatomía de un país libre y próspero: ¿Cómo*

*sería y qué beneficios obtendríamos?* Deusto.

Reyero García, D. 2009. "El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal." *Revista española de pedagogía*(244).

Robert, P. & Clarensac, G. 2007. *La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso.* Traducción de Manuel Valdivia.

Rodríguez, D. P. 2011. "La incidencia del gasto público en educación sobre la distribución del bienestar económico en España." *Hacienda Pública Española* 199(4): 119-48.

Rothbard, M. N. 1982. *La ética de la libertad (2 ed.)*. España: Unión Editorial.

Rothbard, M. N. 1985. *Hacia Una nueva libertad. El manifiesto libertario*. Argentina: Grito Sagrado.

Rothbard, M. N. 1999. *Historia del pensamiento económico: El pensamiento económico hasta Adam Smith*: Unión Editorial.

Ruiz, M. J. G. & Pintó, C. A. 2011. "¿Cuáles son las Razones Subyacentes al Éxito Educativo de Corea del Sur?" *Revista Española de Educación Comparada* (18).

Russell, B. 2004. *La educación y el orden social*: Edhasa.

Salas Velasco, M. 2011. "Los retos del sistema educativo en España." *eXtoikos* (4): 23-26.

Sallán, J. G. 2005. *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?*: WK Educación.

San Segundo, M. J. "La intervención pública en educación: La financiación de la enseñanza obligatoria." *Estado y economía: elementos para un debate*, edited by, pp. 129-56. *Fundación Banco Bilbao Vizcaya*.

San Segundo, M. J. 1988. "Coste y eficiencia del sistema educativo español." *Ekonomiaz: Revista vasca de economía* (12): 121-140.

San Segundo, M. J. 2001. *Economía de la educación*. Madrid: Síntesis.

Sánchez, A. V. 2009. "Autonomía y funcionamiento autónomo del centro educativo." *Autonomía institucional de los centros educativos* 5: 435.

Schleicher, A. 2009. *El informe TALIS. Conclusiones de la Primera Evaluación Internacional sobre*

*Enseñanza y Aprendizaje (documento básico)*. Fundación Santillana.

Smith, A. 1999. *La riqueza de las naciones*: Folio.

Stanfield, J. 2009. "The profit motive in education." *Economic Affairs* 29(2): 90-90.

Stigler, G. J. 1971. "The theory of economic regulation." *The Bell journal of economics and management science*: 3-21.

Stuart Mill, J. 1985. *Sobre la libertad*. Madrid: Orbis, 32.

Suárez Litvin, R. T. 2003. "El sentido histórico del proyecto educativo de Lutero (I)." *Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa*. 10(3): 23.

Tedesco, J. C. 1989. "El rol del Estado en la educación. Perspectivas": *Revista trimestral de educación comparada* (4): 489-511.

Termes, R. 2001. *Antropología del capitalismo: Un debate abierto*: Ediciones Rialp.

Tiana Ferrer, A. 2010. "Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX." *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*.

Tooley, J., & Dixon, P. 2005. "Private education is good for the poor: A study of private schools serving the poor in low-income countries." Washington, DC: *Cato Institute*.

Ullastres, A. M. 2003. *El fracaso escolar en España*: Fundación Alternativas.

Vilanova, M., Ribas, M. V. & Juliá, X. M. 1992. "Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981": *Ministerio de Educación*.

Villarroya Planas, A. 2000. "La financiación de los centros concertados." *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Villarroya Planas, A. 2003. "La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España." *Revista de Educación* (330): 187-204.

Viñao, A., Moreno Martínez, P. L. & Navarro García, C. 2009. "La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme." Pedro Luis Moreno Martínez y Clotilde Navarro García (coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3(1): 5-19.

Vivas, A. L. 2011. "Reflexiones sobre el sistema educativo español." *Los retos del sistema educativo en España* 4.

West, E. G. & West Edwin, G. 1989. "The education monopoly problem": *Centre for Independent Studies*.

West, E. G. 1965. *La educación y el Estado. Un estudio de economía política.*: Madrid, Unión Editorial.

West, E. G. 1997. "El caso infundado de la educación estatal." *Revista Libertas*.

Zimmermann, E. A. & Stewart, D. 1987. "Hayek, la evolución cultural y sus críticos." *Libertas* No. 6.



# Índice de autores

## A

Alonso Neira, M. Á., 381

Álvarez, B., 381

Amate Fortes, I., 388

Argandoña, A., 325, 381

Arruñada, B., 267, 381

## B

Badenes Plá, N., 381

Balcells, J. C., 387

Balet, B. A., 388

Barber, M., 139, 161, 331, 336, 339, 381

Barceinas, F., 381

Barr, N., 325, 381

Bastiat, F., 272, 381

Becker, G. S., 330, 331, 382

Benito Martín, A., 64, 107, 139, 144, 382

Bennett, J., 309, 313, 330, 382

Berrio, J. R., 51, 385

Blanco, V. M. F., 261, 262, 382

Bolívar, A., 238, 242, 244, 382

Bonal, X., 58, 382

Bonnot de Mably, G., 49, 382

Botía, A. B., 235, 382

## C

Cabrales, A., 154, 382

Cabrillo, F., 381

Calero, J., 58, 107, 139, 150, 382

Calleja, T., 115, 139, 271, 337, 382

Calvo, L. L., 382

Canosa, M. Á. A., 383

Capponi, G., 51, 383

Carvajal, L., 383

Chetty, R., 383

Choi, A., 107, 139, 150, 382

Ciccione, A., 154, 382

Clarensac, G., 390

Clark, B., 383

Collado, S., 382

Condorcet., 50, 311, 383

Corugedo, I., 383

## D

De la Fuente Lavín, M., 383 De La Fuente, A.,

383

De la Hoz, A. U., 155, 384

Iglesia, J. M. M. 387

De las Cuevas, I. C., 383 De Seta, O., 51,

383

Paso, R. L., 388

Delibes, A., 311, 384

Devlin, T., 313, 316, 328, 389

Díaz, F. S., 274, 384

Díaz-Giménez, J., 325, 381

Díaz-Saavedra, J., 325, 381

Diez Hochleitner, R., 310, 313, 316, 328, 389

Dixon, P., 313, 391

Doménech, R., 383

Draper, J. M., 384

## E

Enguita, M. F., 58, 106, 107, 112, 117, 141, 143, 144, 147, 150, 151, 184, 185, 263, 384

Enkvist, I., 269, 384

Esparrells, M. d. C. P., 64, 107, 139, 154, 155, 384

Espinosa, G., 386

Ferrer, A. T., 275, 385

Ferrer, L. S., 389

Filangieri, G., 49, 385

Fortes, I. A., 156, 166, 388

Frago, A. V., 385

Friedman, J. N., 383

Friedman, M., 186, 277, 385

## G

García Hoz, V. 50, 57, 58, 385

García, D. R., 184, 185, 199, 251, 266, 385

García, E., 383

García, J. S. M., 107, 139, 153, 271, 385

Gatto, J. T., 54, 72, 251, 252, 255, 262, 289, 318, 331, 332, 365, 385

Gelasio I, P., 42, 385

Gentili, P., 385

Gómez Ruiz, J., 255, 259, 385

Gómez, J. R., 384

Goodman, P., 142, 367, 385

Grande, J. J., 385

Greenblatt, J., 181, 385

Guarnido Rueda, A., 156, 166, 388

Guereña, J., 50, 51, 274, 385

Gutiérrez Zuloaga, I., 36, 40, 386

## H

Hanushek, E. A., 61, 139, 156, 386

Harris, G., 386

Hasan, A., 106, 107, 387

Hayek, F. A., 30, 33, 37, 112, 251, 252, 257, 258, 263, 386

Huerta de Soto, J., 25, 62, 112, 154, 248, 257, 267, 334, 340, 386

Humblet, A., 310, 313, 316, 328, 389

Hurtado, M. G. R., 386

## I

Illich, I., 264, 289, 386

Izaguirre, M. M.-R., 387

## J

Juliá, X. M., 57, 391

## K

Kirzner Meir, I., 387

Kovacs, K. E., 106, 107, 387

**L**

Lassibille, G., 387

López Laborda, J., 381

Lucena, R., 106, 107, 109, 111, 114, 139, 387

**M**

Macías, G., 115, 139, 271, 337, 382

Maíllo García, A., 57, 387

Manacorda, M. A., 40, 41, 43, 47, 50, 51, 52, 53, 259, 387

Manzano, D., 155, 387

Manzano, J. M., 387

Marcel, M., 331, 387

Marchesi, A., 106, 107, 109, 111, 114, 139, 309, 387

Marrou, H., 40, 387

Martínez, J., 383

Martínez, J. M. D., 388

Martínez, L. M., 384

McNally, K., 272, 387

Medel, B., 178, 388

Melgarejo, J., 219, 239, 253, 260, 267, 388

Menger, C., 33, 34, 35, 50, 388

Miguel, L. G. S., 51, 388

Mill, O., 47, 388

Mises, L. v., 39, 112, 258, 314, 388

Molina Morales, A., 156, 166, 388

Monauni, G. B., 50, 388

Moorman, H., 243, 244, 389

Morales, A. M., 156, 166, 388

Moreno Becerra, J. L., 389

Moreno Martínez, P. L., 275, 391

Mourshed, M., 139, 161, 331, 336, 339, 381

## N

Narváez, E., 389

Navarro García, C., 275, 391

Navarro Gómez, M. L., 387

Nolan, D., 310, 313, 316, 328, 389

Nóvoa, A., 389

Nusche, D., 243, 244, 389

## O

Oliver, J., 381

## P

Pagés, J. M., 383

Pérez López, J. A., 389

Pérez, D. G., 389

Pérez, E. G., 383

Pérez-Díaz, V., 389

Picó, V., 310, 313, 316, 328, 389

Pintó, C. A., 390

Pio, I., 52, 389

Plöger, W., 310, 313, 316, 328, 389

Pont, B., 243, 389

## **R**

Rallo, J. R., 53, 261, 314, 317, 320, 363, 389

Raymond, J., 381

Reyero García, D., 251, 390

Rezusta, G. S., 184, 185, 199, 266, 385

Ribas, M. V., 391

Robert, P., 390

Rockoff, J. E., 383

Rodríguez, D. P., 155, 390

Rodríguez, J. C., 389

Roig, J., 381

Romera, G., 389

Rothbard, M. N., 47, 48, 255, 256, 390

Rueda, A. G., 388

Ruiz, M. J. G., 390



Russell, B., 53, 259, 390

## S

Salas Velasco, M., 390

Salazar, L., 155, 387

Sallán, J. G., 390

San José, C., 115, 139, 271, 337, 382

San Segundo, M. J., 61, 139, 168, 178, 390

Sánchez, A. V., 141, 242, 390

Sánchez, J., 388

Schleicher, A., 158, 239, 381, 390

Sequera, S. M., 137, 384

Smith, A., 112, 261, 262, 263, 264, 391

Stanfield, J., 273, 391

Stewart, D., 37, 392

Stigler, G. J., 268, 271, 391

Stuart Mill, J., 112, 259, 265, 269, 391

Suárez Litvin, R. T., 45, 391

## T

Tedesco, J. C., 391

Termes, R., 391

Tiana Ferrer, A., 275, 391

Tokman, C., 387

Tooley, J., 313, 318, 391

## U

Ullastres, A. M., 107, 139, 144, 149, 391

## V

Van der Meer, B. S., 310, 313, 316, 328, 389

Vergara, J., 37, 386

Vilanova, M., 57, 391

Vilches, A., 389

Villarroya Planas, A., 60, 137, 158, 161, 170, 178, 184, 185, 391

Vinci-guerra, A., 310, 313, 316, 328, 389

Viñao, A., 275, 391

Vivas, A. L., 71, 112, 392

## W

Waisgrais, S., 107, 139, 150, 172, 382

West, E. G., 47, 53, 253, 255, 258, 268, 271, 274, 275, 286, 313, 392

Woessmann, L., 156, 386

## Z

Zimmermann, E. A., 37, 392

# Índice de materias

## A

Abandono educativo, 133

Acción humana, 23, 25, 39

Ahorro, 153, 178, 180, 182, 183, 184, 199, 200, 325, 329

Analfabetismo, 57, 185, 255, 311

Aprendizaje, 26, 27, 58, 80, 84, 100, 102, 106, 111, 114, 151, 162, 244, 279, 289, 344, 348, 371, 372

Autonomía, 60, 71, 74, 86, 87, 100, 103, 115, 116, 141, 149, 199, 215-245, 249, 278, 284, 287, 307, 310, 322, 333, 337-340

## B

Bachillerato, 58, 62, 139, 140, 143, 144, 145, 147, 269, 363

Beca, 209, 210, 287, 313, 320, 326, 327, 334, 337

**C**

Capitalismo, 181, 182

Centro concertado, 90

Centro educativo, 141, 150, 153, 242, 244, 312, 316, 328, 336

Centro privado, 79, 83, 89

Centro público, 101, 171, 249

Cheque escolar, 281, 282, 283

Coacción, 37, 39, 55, 114, 144, 148, 177, 251, 256, 306

Colegio, 51, 71, 79, 80, 84, 93, 94, 95, 99, 101, 112, 146, 152, 166-171, 177, 178, 182, 183, 184, 186, 201, 203, 209, 245, 247, 257, 258, 261, 262, 265, 266, 272, 273, 276, 284, 311, 312, 313, 315-318, 323-327, 330, 331, 332, 338, 344, 363, 374

Competencia, 24, 25, 37, 51, 57, 81, 83, 87, 88, 106, 178, 184, 208, 218, 228, 234, 235, 237, 241, 261, 263, 266, 267, 270, 271, 277, 278, 309, 310, 312, 313, 325, 329, 331, 338, 343, 368

Concertada, 73, 88, 90, 95, 99, 103, 110, 116, 117, 134, 135, 136, 138, 166, 169, 170, 171, 177-180, 182-186, 199, 200, 316

Conocimiento, 24-28, 33-37, 40, 41, 42, 49, 50, 53, 58, 59, 62, 71, 72, 73, 76, 77, 86, 87, 112, 113, 144, 146, 151, 160, 169, 202, 211, 234, 251, 261-265, 268, 271, 280, 290, 295, 300, 306, 309, 310, 329, 331, 338, 345, 348, 350, 351, 357, 358, 359, 370, 372

Constitución, 57, 60, 61, 73-76, 79-82, 84, 86, 90, 96, 97, 99, 165, 185, 270, 292, 341, 343, 344, 346-349, 351-357, 359-362

Consumidor, 39, 177, 178, 201, 271, 312

Creatividad, 332, 334

Cultura, 30, 34-38, 40, 41, 42, 44, 48, 49, 50, 52, 55, 58, 62, 76, 77, 79, 81, 85, 86, 96, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 134, 136, 137, 138, 140, 143, 146-149, 159, 162, 131, 201, 209, 219, 218, 234, 249, 253, 292, 293, 316, 321, 338, 355, 360

Currículo, 61, 149, 150, 199, 216, 218, 226, 227, 235, 236, 288, 338, 372

Currículum, 101, 224-229, 278, 286, 288, 331

## D

Derechos humanos, 55, 76, 81, 82, 185, 256, 270, 292, 343, 354, 355, 359, 360

Deschooling, 289

Desescolarización, 291, 301, 305

Director, 25, 27, 71, 90, 146, 149, 150, 158, 181, 239, 241, 242, 243, 253, 254, 337

División de conocimiento, 36, 112, 113

División del trabajo, 112, 268

## E

Economía, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 33, 39, 47, 53, 61, 71, 89, 107, 112, 139, 141, 153, 168, 178, 181, 251, 252, 255, 257, 261, 262, 263, 268, 271, 274, 276, 284, 309, 314, 322, 328, 335, 340, 365

Educación concertada, 73, 88, 95, 99, 182, 183

Educación en casa, 55, 289, 333, 366, 370

Educación estatal, 47, 177, 178, 233, 253, 258

Educación obligatoria, 30, 47, 88, 142, 255, 275, 287, 288

Educación primaria, 56, 57, 93, 159, 161, 165, 166, 168, 329, 334, 359, 360

Educación privada, 42, 46, 53, 55, 72, 130, 154, 166, 169, 170, 171, 184, 322, 323, 324, 363

Educación secundaria, 62, 159, 160, 168, 238

Educación universitaria, 153, 319, 329

Eficiencia, 61, 116, 136, 138, 152, 153, 155-158, 162, 168, 184, 186, 199, 248, 251, 266, 271, 273, 312, 327

Empleo, 135, 137, 147, 148, 150, 169, 202, 206, 220, 221, 224, 225, 227, 230, 239, 263, 329

Empresa, 23-28, 62, 89, 94, 112, 151, 154, 155, 177, 181, 224, 248, 256, 261, 266, 267, 309, 311-315, 318, 323, 325, 326, 327, 332, 334, 337, 339, 340, 364, 365, 371

Empresarialidad, 325

Equipo directivo, 316, 327

Escasez, 311

Escolarización, 44, 50, 58, 63, 72, 78, 80, 81, 82, 86, 90, 125, 128, 139, 153, 159, 244, 251, 253, 256, 257, 258, 260, 261, 263-266, 268, 269, 271, 273, 274, 277, 289-292, 296, 301, 305, 307, 309, 311, 314, 322-326, 328, 329, 330, 332, 333, 341-346, 348, 352, 353, 354, 356-361, 367

Escuela Austriaca, 23, 25, 26, 28, 30, 33, 112, 257, 335, 340

Estatal, 29, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 56, 59, 72, 84, 85, 117, 148, 155, 165, 167, 177, 178, 233, 238, 245, 253, 255, 258, 259, 260, 262, 263, 269, 275, 278, 281, 290, 291, 300, 306, 309, 310, 312, 313, 314, 316, 323, 328, 330, 336, 363, 374

Estudiante, 43, 52, 87, 100, 111, 113, 140, 142, 146, 151, 153, 156, 166, 169, 202, 206, 209, 217, 218, 221, 240, 242, 244, 246, 247, 248, 268, 269, 313, 323, 326, 333, 364

Evaluación, 80, 149, 165, 167, 178, 199, 218, 235, 236, 237, 241, 267, 315, 358

Externalidades, 135, 251, 258, 264

**F**

Familia, 38, 40, 41, 44, 47-50, 58, 77, 81, 90, 92, 95, 100, 103, 105, 107, 109, 115, 117, 140, 142-146, 148-151, 170, 184, 185, 186, 199, 201, 204, 207, 208, 209, 211, 214, 215, 216, 221, 222, 237, 243, 249, 252, 253, 257, 261, 262, 265, 266, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 281, 284, 286, 288-307, 311, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 323, 325-330, 333, 337-340, 343, 344, 369, 370, 372, 373

Financiación, 29, 34, 45, 60, 84, 101, 137, 141, 151-158, 161, 164, 166, 169, 170, 171, 177, 178, 183-186, 199, 209, 220, 221, 255, 264, 266, 269, 273, 277, 278, 281, 284, 311, 312, 313, 325, 327, 334

Finlandia, 105, 133, 159, 162, 163, 167, 172, 176, 218, 219, 233, 238, 239, 240, 241, 253, 260, 267, 283, 289, 331

Flexischooling, 307, 318

Formación, 24, 25, 27, 38, 39, 41, 49, 58, 59, 60, 62, 74, 75, 77, 79, 80, 85, 87, 96, 113, 137, 141, 142, 145-148, 150, 151, 161, 162, 165, 167, 169, 170, 184, 185, 206, 211, 213, 214, 221, 225, 239, 240, 241, 244, 249, 252, 254, 258, 260, 267, 268, 270, 271, 275, 284, 289, 290, 293-300, 307, 310, 311, 313, 329, 331, 334, 335, 336, 338, 339, 344, 351, 354, 357, 358, 359, 364

Fracaso, 29, 31, 44, 58, 64, 100, 105-117, 132-151, 153, 158, 211, 233, 235, 251, 260, 268, 269, 271, 275, 309, 312, 327, 354

Función empresarial, 24-28, 62, 112, 248, 267, 309, 334, 339, 340

**G**

Gasto público, 154-157, 163-167, 184, 244, 245, 248, 322

Gobierno, 33, 38, 45, 46, 47, 50, 52, 54, 57, 60, 62, 71, 80, 87, 90, 101, 155, 238, 252, 253, 255, 258, 259, 260, 264, 275, 277, 286, 287, 288, 316

Grecia, 38, 40, 133, 172, 218, 220, 226, 238, 290, 360

## H

Homeschoolers, 291, 293-300, 303, 304, 305

Homeschooling, 30, 55, 81, 271, 273, 277, 289-307, 332, 333, 337, 341, 347, 358, 366

## I

Igualdad de oportunidades, 88, 112, 154, 184, 186, 264, 266-269, 273, 278, 281, 331, 332, 333, 337, 339

Igualdad de resultados, 112, 154, 267, 269

Incentivo, 27, 92, 101, 108, 158, 159, 162, 167, 182, 240, 241, 243, 251, 263, 273, 306, 311, 314, 326, 328, 329

Informe McKinsey, 115, 116, 139, 161, 199, 240, 271, 309, 331, 335, 336, 337, 339,

Informe PISA, 146, 156, 170, 172, 176, 201, 210, 219, 233-236, 238, 239, 246, 247, 284,

Inmigración, 110, 115, 134, 144, 293

Institución, 24, 25, 28, 30, 33, 34, 36, 37, 43, 44, 50, 53, 57, 63, 72, 74, 84, 87, 103, 141, 149, 156, 157, 158, 160, 161, 166, 185, 209, 215, 237, 242, 251, 255, 256, 261, 262, 265, 273, 274, 280, 292, 310, 313, 318, 334, 339, 363, 366, 367, 372

Intervencionismo, 59, 261



## J

Justicia, 98, 103, 267, 278, 328, 332, 367, 372

## L

Ley, 48, 50, 52, 56-64, 71, 74-77, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 105, 111, 181, 258, 267, 270, 287, 312, 327, 339, 342, 343, 346, 349, 352, 353, 360

Ley Moyano, 56, 57

Liderazgo, 101, 102, 239, 242, 243, 244, 268, 336, 337, 339

Lutero, 44, 45, 46, 50, 72

## M

Marx, 51, 52, 79, 144

Mercado, 24, 25, 58, 59, 135, 184, 225, 237, 266, 267, 272, 284, 310, 314, 315, 325, 331, 333, 335, 337, 340

Movilidad, 135, 186, 331, 332, 333

## O

Ocupación, 43, 117, 141, 142, 146, 228, 268, 272, 273, 296, 297, 368, 371, 372

**P**

Pobreza, 146, 185, 229, 258

Poderes públicos, 35, 38, 43, 44, 46, 52, 53, 60, 74, 78, 79, 81-86, 88, 96, 98, 154, 184, 185, 186, 208, 221, 222, 233, 245, 323, 340, 343, 344, 345, 347, 349, 356, 357, 358, 360

Política escolar, 40, 238

Préstamo, 209, 216, 323, 326, 334

Profesorado, 61, 78, 90, 91, 92, 108, 115, 117, 149, 151, 160, 161, 162, 207, 221, 239, 240-244, 249, 260, 263, 273, 331, 336, 339

Progenitores, 142, 143, 145, 146, 148, 257, 265, 278, 293, 296, 297, 298, 305, 306, 325

Propaganda, 369

Protección, 76, 77, 81, 84, 214, 251, 252, 253, 256, 342, 355, 369

**R**

Ratio, 44, 61, 139, 140, 151, 157, 158, 159, 160, 162, 273, 330

Recurso, 25-28, 35, 37, 43, 44, 56, 80, 97, 109, 145, 146, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 162, 164, 165, 168, 169, 177, 180, 183, 185, 186, 199, 218, 220-225, 227, 229, 236, 245, 247, 261, 271, 273, 278, 284, 296, 300, 311-314, 322, 323, 330, 332, 336, 338, 341, 342, 345, 348-351, 353, 354, 361

Recurso de amparo, 97, 341, 342, 345, 348-351, 353, 361

Reforma protestante, 44

Religión, 46, 47, 50, 51, 57, 79, 83, 86, 95, 211, 212, 259, 287, 301, 304, 305, 317, 334

Rendimiento, 77, 81, 100, 101, 144, 146, 153, 162, 168, 181, 182, 199, 217, 218, 220, 228, 229, 234, 242, 243, 246, 247, 281, 284, 286, 315, 326, 329

Responsabilidad, 56, 82, 83, 100, 221, 227, 228, 236, 244, 311, 315, 318, 332, 333, 338, 339, 356

Resultados PISA, 187, 191, 195, 240

Roma, 40, 41, 42, 44

## S

Salario, 41, 59, 91, 92, 158, 160, 161, 162, 241, 297, 322, 330, 336, 337

Sistema de pensiones, 241, 300

Socialismo, 51, 62, 112, 248, 267, 340

Sociedad, 23, 24, 25, 27, 30, 34, 36, 37-40, 42, 49, 51, 58, 62, 77, 89, 148, 151, 153, 154, 161, 162, 181, 183, 185, 208, 227, 239, 245, 252, 261, 262, 264, 265, 266, 268, 271, 272, 275, 276, 295, 297-300, 303, 305, 311, 313, 314, 337, 338, 357, 358, 365, 367, 372

Solidaridad, 62, 85, 254

Subvención, 43, 44, 51, 52, 84, 184, 209, 272, 281, 284, 316, 318, 327, 328

## T

Tasa de paro, 137

Titularidad, 76, 77, 89, 90, 116, 117, 134, 136, 138, 139, 140, 147, 170, 174, 176, 233, 249, 273, 278, 316

Transmisión del conocimiento, 25, 35, 36, 37, 41, 72,

## U

Unión Europea, 64, 65, 82, 133, 163, 164, 167, 355

Unschooling, 289

## V

Vouchers, 181, 186, 277, 278, 284, 285-289, 307, 327