



Pluralismo axiológico:

libertad de educación y elección educativa

Teresa Lara Moreno

Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Miembro del Grupo de Investigación Valores Emergentes y Educación Social. Doctora en Filosofía y Letras, Universidad de Granada.

Correo electrónico: tlara@ugr.es

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre la importancia del pluralismo axiológico, que constituye uno de los elementos clave en nuestro sistema educativo, así como en el de cualquier sociedad desarrollada. Se estudia el concepto de pluralismo axiológico-educativo y la dificultad de su aplicación real en la institución educativa. A continuación se analiza el concepto de enseñanza privada, que es la fórmula utilizada en España para hacer real este principio. La evolución que ha sufrido este concepto durante el período democrático, según las ideologías subyacentes o los intereses de las instituciones implicadas, Iglesia y Estado, son analizadas en profundidad. En este proceso intervienen dos derechos básicos polémicos y de difícil aplicación: libertad de enseñanza y elección educativa. Por ello, estudiamos la evolución de ambos conceptos, sus diferentes interpretaciones y los problemas de su aplicación. Finalmente, se concluye con algunas recomendaciones de interés en la consecución de estos derechos.

Palabras clave: pluralismo axiológico educativo, libertad de educación y elección educativa.

ABSTRACT

This paper discusses the relevance of 'axiologic pluralism' as one of the key elements within the educational system of fully developed societies, with particular attention to the Spanish case. The concept of 'educational axiologic pluralism' is defined and the problems for its implementation in a real educational institution are discussed. Then, the concept of 'private education' is analyzed as the formula used in Spain to implement this principle. The evolution of this concept in the democratic period according to the underlying ideologies or the interests of the institutions involved, the Church and the State, are analyzed in depth. Two basic and controversial rights which are difficult to implement are involved in this process: 'academic freedom' and 'educational choice'. Thus, the evolution of both concepts, its various interpretations and the problems for their implementation are studied. As a conclusion, the paper includes some recommendations which might be of interest in order to secure these rights.

Key words: educational axiologic pluralism, academic freedom and educational choice.

Introducción

España, al igual que el resto de las denominadas sociedades democráticas, es una sociedad plural donde conviven diversas jerarquías de valores, formas de entender y vivir la vida, en ocasiones antagónicas. Esta situación se agrava al considerar los procesos de globalización, los cambios tecnológicos, los medios de comunicación, por mencionar algunos de los más importantes fenómenos que “están transformando las orientaciones, costumbres, normas culturales y formas de organización social de la sociedad occidental” (Pérez Alonso-Geta, Cánovas y Gervilla, 1999: 55). Las sociedades actuales están sometidas a cambios acelerados. En medio siglo se ha pasado de una sociedad tradicional a una en permanente cambio, que plantea continuos retos y desafíos y que demanda respuestas inmediatas.

En mi país, en las cuatro últimas décadas, esta transformación ha sido más profunda, radical y acelerada, dado que se ha producido el paso de una dictadura a un sistema democrático. Algunos han definido esta situación como de crisis, crisis social, de valores, de la educación... (Cobo Suero, 2001). En las sociedades tradicionales los roles de familia, Estado e instituciones educativas estaban claramente establecidos. Actualmente todo está cambiando vertiginosamente, nuestras sociedades y los roles ya no están tan claros. Encontramos desde “los padres que abdican, no aceptan el *rol* que tienen de educadores en la familia” (Estrada Díaz, 2002: 167) y lo delegan fundamentalmente en la institución educativa; hasta los profesores que se resisten a asumir esas ciertas responsabilidades, especialmente las referidas a la educación en

valores (Colom, 2001, Roca Casas, 2001), y los centros educativos, que tienden a eludir los problemas que surgen como consecuencia del desconcierto valoral (Informe del Defensor del Pueblo, 1999), llegando incluso, en alguna ocasión, a ocultar problemas surgidos como consecuencia de esas omisiones, imponiendo la normativa vigente de forma demasiado estricta (*web* del Defensor del Pueblo Andaluz: <http://www.defensor-delpueblo.es>).

Axiología educativa

Si la axiología es la ciencia que estudia los valores, la axiología educativa es la ciencia que estudia los valores en la educación (Gervilla, 1988). La relación o identificación entre educación y valores “comienza en el hecho de que la educación implica una referencia esencial a los valores, en el doble sentido de que si se educa es precisamente porque se desea conseguir unos valores y, por lo mismo, la educación consiste en una formación de valores en el individuo: se trata de que éste llegue a tener adecuadas ideas y comportamientos sociales, ideológicos, estéticos, morales, etc., lo cual supone que acepte y cultive los correspondientes valores” (Quintana, 1998: 216).

Siguiendo este doble sentido, en lo que se refiere al primero, se educa para conseguir unos valores, y la educación aspira a alcanzar un modelo de persona que sea el mejor, el óptimo. ¿Cuál es el mejor, el óptimo modelo de persona? En mi país, al ser plural, no existe un solo modelo de persona; esto es, en ella existen, coexisten, se oponen y conviven valores, jerarquías de valores diferentes y, por lo tanto, modelos de persona. Nuestra expe-

riencia cotidiana, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información nos muestran diariamente pluralidad de formas de entender y vivir la vida. Puede parecer que hoy casi todo vale, siempre y cuando alguien lo defienda. Quizás el problema radique en que en el mundo actual las diferencias y preferencias axiológicas parecen acentuarse (Marín Ibáñez, 1990). Como consecuencia, encontramos múltiples y variados modelos de persona.

En cuanto al segundo sentido, formación de valores en la persona, la educación contribuye a que el ser humano se descubra a sí mismo, descubra el mundo y su profundo significado. Las personas no tienen determinadas sus formas de conducta, que le permitan la adaptación automática al entorno, ha de adquirirlas, aprenderlas, y la educación es clave en este proceso. Cuando se enseña y se aprende algo, está conectado con la manera de ser de la persona a la que va dirigida la enseñanza, sus capacidades, preferencias, intereses, etc., y tiene que ser positivamente valioso. La vida humana en todos los planos, también en el educativo y el social, es una continua tensión entre el ser y el deber ser, entre el hecho y el ideal, entre lo que existe y lo que queremos que exista, entre las necesidades y los bienes. Una de las arduas tareas que tenemos como persona es elegir y optar por valores. En este sentido se está trabajando por parte de las instituciones educativas, pues son muchas las experiencias e investigaciones (Lara, 2001a) que se están llevando a cabo en educación en valores, especialmente desde la década de los noventa.

Admitida la pluralidad en los valores, esta situación se proyecta en la educación, com-

plicando más la situación, máxime si se parte de la triple clasificación que de la educación actualmente se hace: formal, no formal e informal (Lara y Santos, 2000). La pertinencia de esta taxonomía se realiza porque hay que considerar que “pensar en la educación limitada al ámbito escolar es hoy un anacronismo” (Ortega y Minguéz, 2000). Actualmente, a la educación no formal y a la informal se les está reconociendo su importancia y peso específico en el proceso de adquisición y transmisión de valores, en detrimento de la formal (Quintana, 2000; Sánchez Torrado, 1998, entre otros).

Aunque se asume que “un enfoque excesivamente cognitivo del valor ha presentado a la escuela como marco privilegiado para la enseñanza de valores” (Ortega y Minguéz, 2000) y, como acabamos de exponer, probablemente su influencia esté sobrevalorada, lo cierto es que a la comunidad educativa le preocupa la cuestión de los valores en la institución educativa y reclaman más atención a ellos (Lara, 2000).

Es significativa la afirmación hecha recientemente por la profesora González López (2000), al reconocer que los maestros saben que gran parte de los conocimientos y valores se adquieren fuera del aula, y que su ámbito de influencia se reduce cada vez más. Esta afirmación, cargada de experiencia educativa y sentido común, no concluye con la imposibilidad de educar en valores desde la educación formal, sino todo lo contrario, es considerada como una premisa para asumir esta tarea de forma reflexiva y consciente (González López, 2000). Recogiendo esta inquietud, este trabajo se realiza desde la educación formal, porque “nos asedia la

urgencia de estudiar a fondo las condiciones axiológicas que son norma y guía del sistema educativo” (Marín Ibáñez, 1990: 743).

El pluralismo educativo en la educación formal

El elemento que canaliza la educación formal es el sistema educativo, que pretende alcanzar el pleno desarrollo de la persona, una persona que sea valiosa en sí misma y para la comunidad. En España es la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), de ámbito nacional, la que en el título preliminar recoge estos planteamientos: “El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (LOGSE, 1990).

Y es que los valores son el punto de referencia de la acción educativa, ya que requieren como condición previa la elaboración de un plan de acción, que es, en esencia, axiológico. La normativa jurídica nos proporciona el marco general común al que se ha de acomodar la enseñanza. Su carácter es prescriptivo y normativo y es de obligado cumplimiento. En la referencia de la LOGSE, anteriormente expuesta, se recogen esos valores propuestos. El fin último es alcanzar un *desarrollo integral y armónico de la personalidad*, con los valores y la

autonomía suficientes, para poder dirigir la propia vida hacia la meta que cada persona puede haberse marcado.

La cuestión estriba en que existen jerarquías enfrentadas de valores. Como vemos, “el problema, pues, no radica en el fundamento axiológico, cuanto en qué fundamento axiológico, esto es, qué valores hacen de fundamento: número o conjunto, sentido de cada uno de ellos, y jerarquía u orden preferencial” (Gervilla, 2000: 39-40).

La neutralidad axiológica es imposible, el compromiso valoral implica a todos, pero ni todos los valores nos afectan, ni tienen todos la misma importancia, ni están encadenados entre sí en rígidos sistemas. Para delimitar la cuestión hay que puntualizar el grado de dependencia entre los respectivos valores y conductas, las áreas de compromiso y los niveles de compatibilidad e incompatibilidad (Marín Ibáñez, 1990). Siguiendo a este mismo autor, una de las funciones más importantes de la escuela consiste en ampliar la estimativa, el ámbito y el rango de los valores preferidos y su mutua articulación. Esa ampliación de la estimativa es la base de urgente diálogo personal, institucional y cultural, que es una vía fecunda para superar las contradicciones de la unidad y la multiplicidad, y el desafío mayor con que se encuentra la educación en una sociedad plural. Nunca como ahora hemos estado tan necesitados de multiplicar las vías de comprensión y tolerancia, máxime cuando hoy se considera como indicadora de calidad una educación en valores, entendidos estos como los grandes compromisos sociales, religiosos y morales. La neutralidad, falsamente pretendida, nos puede llevar a una escuela tan solo informativa y apenas formativa.

En párrafos anteriores hemos afirmado que la normativa jurídica nos proporciona un conjunto de valores que son prescriptivos y normativos. Pero la cuestión no es tan simple, porque nuestra escuela es y/o debe ser, al igual que nuestra sociedad, plural, esto es, lo que pretende una educación en la que se pueda elegir entre diversas posibilidades de vida y sociedad. La elección de una opción significa, en último término, inclinarse por unos valores que son los que van a conformar a la persona, una escuela con diversas ofertas educativas.

Inicialmente, encontramos dos cuestiones en torno a la escuela plural-pluralista: plural dentro de la escuela o pluralismo interno y plural entre diferentes opciones ofertadas por los centros o pluralismo externo (Salguero, 1997). Dos cuestiones son las que subyacen, libertad de educación y elección educativa. En el siguiente apartado se analiza la fórmula empleada por los diversos gobiernos españoles para hacer realidad ese pluralismo educativo a través de la enseñanza privada, utilizada esta como una forma de concretar algunos de los principios fundamentales de toda educación democrática: la libertad de educación y la elección educativa.

El concepto de enseñanza privada

Los estados modernos y desarrollados planifican la educación en torno a un modelo de persona predominante. Los centros educativos son los encargados de alcanzar ese modelo de persona desde la perspectiva de una sociedad libre y democrática, al colaborar a acercarse cada vez más a esa utopía que es la pluralidad.

Pero esta situación no siempre ha sido así en la historia de España. Conceptos como liber-

tad de educación o enseñanza y elección educativa, que fundamentan la pluralidad axiológico-educativa, son relativamente recientes en mi país y requieren, necesariamente, establecer, facilitar y reconocer su diferenciación dentro de la educación formal, ya sea pública o privada, y su institucionalización en forma de centros públicos o privados.

Es de interés introducir las tendencias que niegan la validez del tema en cuestión, esto es, considerar como falsos opuestos enseñanza pública y enseñanza privada (Lerena, 1986). Básicamente son dos los argumentos esgrimidos: “Para una de esas tendencias, la conversión de la enseñanza en un bien general y común conduce a la consideración de la escuela como un problema de elección en una sociedad libre, con lo cual carece de sentido la separación según propiedad de los centros. Para la otra, tras el análisis de la genealogía de la escuela, la alternativa escuela pública/escuela privada es falsa porque, en definitiva, lo que permanece es la institución misma de la escuela, una institución cuya función es la represión de la cultura de los trabajadores” (Farjas, 1989: 4). Sin profundizar en el tema, ya que sería objeto de otro trabajo, se considera que no se puede negar una realidad palpable, la existencia de la enseñanza privada y, por ende, es necesario estudiarla como una parte más del sistema educativo.

Se hace necesario aclarar el significado que tiene actualmente el concepto de enseñanza privada. Hay que tener en cuenta que en España la educación, durante muchos siglos, era una cuestión esencialmente de la Iglesia. Hasta el antiguo régimen, la institución eclesiástica tenía mucho peso en nuestra sociedad, tanto en lo político, como en lo económico y

social. Existe un momento histórico de inflexión en el análisis del concepto de enseñanza privada: antes de la Ilustración y después de ella, con la consiguiente construcción de la sociedad civil y la pérdida progresiva de poder de la Iglesia en favor del Estado, hasta la situación actual en la que lo público tiene un sentido esencialmente civil, de la sociedad y todo lo demás es privado, sea religioso o no (Farjas, 1989). Pero la cuestión no ha quedado resuelta con esta distinción.

No siempre se ha establecido esta diferenciación escolar (pública/privada). Al igual que Farjas (1989), Tiana (1994) considera que en el antiguo régimen no se podía distinguir entre escuela pública y privada, en tanto que los mecanismos de financiación de las instituciones educativas combinaban lo público con lo privado. Plantear la adjudicación de criterios para delimitar lo privado en la investigación histórica sigue siendo un problema: el de financiación no es válido hasta 1900, ya que las escuelas privadas solían ser cofinanciadas; parece que el de titularidad podría ser más acertado, aunque también presenta algunos problemas. El autor considera que para definir la escuela privada necesariamente hemos de definir previamente la pública: “en consecuencia, la delimitación que se realice del ámbito específico de la escuela pública implicará una u otra acotación de la privada. Y, sin embargo, a pesar de la necesidad de efectuar tal delimitación, no se han llevado a cabo estudios concluyentes en esta dirección” (Tiana, 1994: 121). Varias son las razones que esgrime, llegando al resultado concluyente de que la escuela privada no ha recibido suficiente atención por parte de los investigadores. Como consecuencia, en la actualidad encontramos una

realidad que se caracteriza por ausencia de obras que traten el tema con amplitud y/o profundidad, trabajos excesivamente ideologizados o profusa dispersión de las fuentes para el estudio, entre otras. El resultado es que nos encontramos ante un campo poco explotado (Tiana, 1994).

Planteadas las premisas de este trabajo, cabe en estos momentos introducirnos en el concepto propio de escuela-educación privada. ¿Qué escuela-educación privada?, ¿la de qué período histórico?, ¿responder a estas cuestiones resolvería el problema? Desde el punto de vista del profesor “planteados así el asunto sabemos de qué se platica” (Fullat, 1983: 37). Se nos presenta la necesidad de delimitar y acotar el tema; de lo contrario, nos encontraríamos con significativo sin significado, pero al mismo tiempo repletos de pura emoción y endocrinología (Fullat, 1983).

Para un estudio histórico de la enseñanza privada recomendamos, siguiendo la propuesta del profesor Tiana (1994), realizada tras una interesante revisión de los últimos trabajos, aplicar el esquema de García de Enterría, que es el seguido por los más reconocidos historiadores de mi país. Un ejemplo es el de Puelles (1999), que lo utiliza para delimitar conceptualmente la escuela privada en el período decimonónico y extensible hasta la Segunda República. Pero para analizar la escuela privada en nuestro período democrático recomendamos el del profesor Fullat (1983), por estar más cercano a la realidad contextual de la situación actual. Dicha propuesta parte de un análisis del problema escolar, al considerar los dos factores que lo constituyen:

1. La propiedad de la empresa que enseña. Aspectos económicos.
2. La gestión académica de la actividad que se desarrolla en los centros. Aspectos ideológicos.

Es el momento de distinguir entre lo plural y

lo pluralista, según este mismo autor: lo plural hace referencia en educación a que cada centro tiene su propia ideología, y lo pluralista a que se transmiten todas las ideologías en el centro. Utilizando estos dos criterios, para agrupar los centros educativos encontramos cuatro posibles modelos (cuadro 1):

Cuadro 1

		Gestión académica de los centros	
		Pública (refuerza las ideologías del poder)	Privada (debilita las ideologías del poder)
Propiedad de los centros	Pública (disminuye el poder de la clase dominante)	<p>(A)</p> <p>Propiedad pública + gestión pública</p> <p>\xrightarrow{A} Única o monoconfesional</p> <p>\xrightarrow{B} Pluralista (gratuita)</p>	<p>(B)</p> <p>Propiedad pública + gestión privada</p> <p>\xrightarrow{a} Plural (cada centro con su ideología; varios centros)</p> <p>\xrightarrow{b} Pluralista (en cada centro, todas las ideologías) (gratuita)</p>
	- Interviene la lucha de clases - Se hace problemática la justicia	<p>(C)</p> <p>Propiedad privada + gestión pública</p> <p>no gratuita</p>	<p>(D)</p> <p>Propiedad privada + gestión pública</p> <p>\rightarrow Plural (e.g. religiosa)</p> <p>\rightarrow Pluralista (e.g. academias)</p>

(Tomado de Fullat, 1983)

A. Escuela de propiedad pública y gestión pública. Este modelo, desde el factor propiedad e ideología que transmite, puede adoptar dos variedades: de escuela única (transmisión de una única ideología), y de escuela pluralista (transmisión de diferentes ideologías dentro

de un mismo centro escolar). Desde la gestión, es una escuela gratuita.

B. Escuela de propiedad pública y gestión privada. Desde el factor propiedad es una escuela pluralista, en tanto que en cada centro predomina una ideología y hay

libertad de opción, de tal forma que se puede optar por el centro que se desee según la ideología que transmite. Desde la gestión, es una escuela gratuita.

- C. Escuela de propiedad privada y gestión pública. Son los centros privados, pero que están gestionados públicamente. No se conocen en nuestro país. Al igual que en el caso primero, pueden adoptar las fórmulas pluralista o plural, según la gestión imponga o no su ideología.
- D. Escuela de propiedad privada y gestión privada. La escuela no es gratuita por la total privatización y pueden adoptar el modelo pluralista o plural.

Desde la perspectiva del autor, “la escuela privada parte del supuesto que no es posible repartir equitativamente en cada centro escolar todas las ideologías y todas las utopías que fabricamos los hombres. Se inclina, por tanto, a que cada centro protagonice uno de estos discursos no-científicos y con consecuencias en la praxis humana. Además, teme que a los más pequeños les dañe la vivencia cotidiana de las contradicciones utópico-ideológicas, y prefiere que se dé una coherencia de modelos en el seno de la misma escuela” (Fullat, 1983: 46).

En la actualidad, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/1985, del 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la mayor parte de los centros privados no se ajustan a un modelo puro de los propuestos. Por lo que la propuesta del profesor Fullat podría completarse tras la publicación de la LODE con un modelo mixto, según atendamos a la enseñanza obligatoria o no obliga-

toria. Así, encontramos que un mismo centro es del modelo “B” en los niveles de enseñanza obligatoria (primaria y secundaria obligatoria), y del modelo “D” en los niveles de enseñanza no obligatoria (educación infantil y secundaria no obligatoria).

La enseñanza privada en España. Dos conceptos clave: libertad de enseñanza y elección educativa

La cuestión educativa a lo largo de los siglos XIX y XX ha tenido gran trascendencia en España. De forma explícita o soterrada ha sido utilizada en muchas ocasiones como cabeza de turco de otra problemática, que nos atreveríamos a resumir como el paso del poder de unas instituciones sociales a otras: de la Iglesia al Estado.

Con la muerte del dictador y el cambio político, este proceso se acelera. En la elaboración de nuestra Carta Magna (1978), uno de los aspectos que más costó consensuar, más conflictivo, fue el artículo 27, que es el referido específicamente al tema educativo, lo que dio como resultado un texto ambiguo y complejo, reflejo de las tensiones históricas entre enseñanza pública y privada. El debate de fondo enfrentaba dos posturas antagónicas y difíciles de conciliar: la conservadora, que concilia enseñanza privada y pública, y la alternativa de la izquierda, que pugna por una escuela única, aunque plural. Afortunadamente, se lograron acuerdos en estas posiciones ideológicas contrapuestas. Este consenso se alcanzó, para unos, porque las fuerzas mayoritarias llegaron a una serie de coincidencias y realizaron cesiones mutuas (Puelles, 1999); otros consideran que hablar de cesiones o concesiones era poco

preciso, ya que los compromisos con las propuestas de los organismos internacionales condicionaban la redacción del artículo referido, así como de los colaterales, esto es, artículos 10.2 y 96.1 (Capitán, 1994).

Finalmente, hubo acuerdo entre fuerzas políticas y sociales al “reconducir –y no es ciertamente poco– al terreno jurídico, un debate secularmente deducido en el campo de lo político e ideológico” (Cámara Villar, 1988: 2.165). En el referido artículo 27 se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

La libertad de enseñanza

No obstante, el problema solo acababa de comenzar, ya que la redacción final del citado artículo suscitaba enormes dudas interpretativas, que se solucionaron a través de la jurisprudencia constitucional, al hacer real el pacto político anteriormente mencionado. Son múltiples las definiciones que la doctrina española ofrece respecto a la libertad de enseñanza. La diversidad de los derechos y libertades que regula el artículo 27, así como la ambigüedad en su contenido, ha favorecido las muchas interpretaciones doctrinales que sobre tal libertad existen. Y es que la clave está en la interpretación del concepto de libertad de enseñanza.

Desde la perspectiva jurídica, básicamente son dos las posturas que se debaten: según se interprete desde un sentido amplio (como una libertad pública y privada) o restringido (como una libertad privada esencialmente). Desde la interpretación restringida (ya que la amplia, según sus seguidores, es poco útil y arbitraria) se ha entendido como la exclusión

del monopolio estatal en la educación, como el derecho a enseñar, aprender y a la elección de centros por parte de los progenitores y/o tutores. La interpretación amplia asume las libertades particulares de creación de centros y elección de ellos por parte de los padres, pero, además, considera la libertad de transmisión de conocimientos (Begue Canton, 1992), poder de libre actuación, que el Estado debe respetar sin obstaculizar su disfrute (Basterra Monserrat, 1989). También encontramos otra interpretación, pero con menor repercusión, que acentúa la libertad de enseñanza como una garantía institucional y la erige en el principio estructural del sistema educativo (Blat Gimeno, 1986; Ortiz Díaz, 1978; Martínez López-Muñiz, 1979, entre otros).

El desarrollo legislativo y jurisprudencial posterior a la Constitución ha seguido la interpretación amplia del concepto. Se hace necesaria, para una mejor comprensión, la peculiaridad producida en aquel momento, que condicionó esta decisión: paralelamente al proceso constituyente, público, “realizado con luz y taquígrafos... tenía lugar un segundo proceso que, oficiado por el cardenal Villot, contaba con la asistencia del monaguillo español Marcelino Oreja, por aquel entonces Ministro de Asuntos Exteriores. Este segundo proceso, realizado con sigilo y sin el más mínimo debate público, se materializó formalmente en Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979, justo cinco días después de publicarse en BOE la Constitución, con un Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Sociales” (Plandiura, 1997: 90). Varias son las consecuencias de este acuerdo, pero la más importante es la inclusión en los planes educativos de la enseñanza de la religión, al otorgar a la institución eclesíastica

todos los derechos en dicha materia, incluido el de contratación del profesorado, tanto en los centros públicos como en los privados, y al comprometerse el Estado a su financiación, siendo el ordinario diocesano el que directamente recibe dichos fondos económicos. Este acuerdo podría explicar que aún hoy la libertad de enseñanza sea un tema controvertido, y con demasiada periodicidad sea objeto de polémica social, al aparecer frecuentemente en los medios de comunicación.

Antes de continuar, se ha de puntualizar que en este estudio, dadas las limitaciones de espacio, solo vamos a considerar las leyes vigentes. La LODE inició el proceso de concreción del concepto amplio en su exposición de principios: “La libertad de enseñanza ha de entenderse en un sentido amplio y no restrictivo, como el concepto que abarca todo el conjunto de libertades y derechos en el terreno de la educación” (preámbulo). La LODE es la ley que establece la normativa de la regulación de la doble red de centros educativos, públicos y privados, y el procedimiento de financiación de los centros privados que establecen conciertos con el Estado, sus derechos y obligaciones. Además de la libertad de crear centros docentes y de dotarlos de un carácter o proyecto educativo propio (Capítulo III del Título I), la capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos, así como la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (artículo 4º). Pero la libertad de enseñanza se extiende también a los propios profesores, cuya libertad de cátedra está amparada por la Constitución, por cuanto constituye principio básico de toda

sociedad democrática en el campo de la educación. Y abarca, fundamentalmente, a los propios alumnos, respecto de los cuales la protección de la libertad de conciencia constituye un principio irrenunciable, que no puede supeditarse a ningún otro.

En España, la iniciativa privada educativa de titularidad eclesiástica ejerce un papel fundamental dentro de la educación. Probablemente, sin ella no hubiera sido posible la extensión de la enseñanza obligatoria para todos, sobre todo si consideramos la explosión demográfica de los años sesenta y principios de los setenta, así como, posteriormente, la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años. Es por ello que el Estado, a través de las políticas de los diferentes gobiernos, utilizó una fórmula de subvenciones o conciertos económicos que se realizan con los centros privados. Esto hace que la mayor parte de la enseñanza privada, especialmente la católica, al ser subvencionada económicamente por el Estado, sea asequible a la población en general, siendo muy pocos los centros privados que no reciben subvenciones y que, por lo tanto, son financiados por las familias que los pueden costear. “La proporción entre enseñanza pública y privada en España es, aproximadamente, de dos tercios de alumnos escolarizados en la pública y un tercio en la privada” (Pérez Iruela, 2000: 156). El anterior gobierno conservador, el actual lleva escasamente un año en el poder, no solo disminuyó la inversión en educación, sino además aumentó los presupuestos económicos dedicados a los centros privados concertados o subvencionados (Pérez Iruela, 2000).

Desde estas premisas se puede comprender la polémica actual que periódicamente vivi-

mos en nuestro país cada vez que cambia el Gobierno: cómo conciliar una educación pública y privada, sin el privilegio de una sobre otra y, lo que es más importante, que realmente facilite o propicie la elección educativa en igualdad de condiciones, prestando especial atención a la no discriminación. En esta situación nos encontramos en estos momentos y es uno de los argumentos más importantes esgrimidos por los diversos gobiernos, con ideologías diferentes, para introducir leyes educativas. Así, desde 1978, cuando se aprueba nuestra Constitución, cada vez que un partido político llega al poder introduce una ley de educación y potencia una educación u otra en función de su ideología: los partidos de derecha tienden a privilegiar la enseñanza privada, y los de izquierda a compensar la pública.

Analizadas de forma general las circunstancias concretas de España, la cuestión no es tan simple, no se puede reducir a cuestiones exclusivamente del partido político en el poder. Necesariamente se ha de considerar dentro un marco más amplio.

Por una parte, la tendencia, en la década de los noventa, de la mayoría de los países desarrollados a privatizar la enseñanza. El argumento de base es que de esta forma se hace partícipes a los usuarios del servicio que reciben. Pero tras esto se produce una congelación de las inversiones educativas, lo que facilita la enseñanza privada. Numerosos estados siguen esta política neoliberal y adoptan políticas favorecedoras a la iniciativa privada, lo que les permite disminuir la rigidez del sistema educativo público y, al mismo tiempo, reducir los presupuestos de educación.

Otra cuestión que se debe considerar son las propuestas del informe *World education report*, de la Unesco, de noviembre del 2000. Este informe propone algunos temas que deberíamos considerar como propósitos educativos para este siglo, y uno de ellos es la elección educativa. Este documento recuerda que el derecho a la educación no es algo acabado y que necesita adecuarse al progreso del mundo. En él se reconoce que aún queda mucho para hacerlo real, y tras analizar las diferentes fórmulas que hasta el momento se estaban llevando a cabo en el mundo, reconoce que la privatización de la enseñanza es una de las más recurridas.

Pero la práctica de estas propuestas no es nada fácil y choca con las críticas realizadas a la educación privada tanto internas como externas. Sin pretender pasarlas por alto, hacerlo sería obviar un aspecto importante, tanto para la comprensión de la situación como para su solución. No me voy a detener en ellas con profusión y sólo voy a recoger algunas de las más consensuadas.

La gran crítica que se le hace actualmente a la educación privada es que forma una élite (la que la puede financiar), y las distancias entre ricos y pobres en cualquier sociedad es una realidad. Quizá sea esto lo que justifique la tendencia en Estados Unidos al cierre de escuelas católicas en áreas urbanas deprimidas (O'Keefe, 1996). Esta reflexión es recogida por el más importante grupo de centros privados, constituido por las escuelas católicas. La Conferencia de Escuela Católica Contemporánea y Bien Común (*"The Contemporary Catholic School and the Common Good"*), celebrada en St. Edmund's en julio de 1993, propuso que "business as usual", esto es, negocios, no debería ser el prin-

cipio rector de este tipo de escuelas, sino el “common good”, es decir, el bien común.

Actualmente, parece que este principio rige las escuelas católicas. No obstante, se sigue trabajando en esta línea, lo que causó una profunda revisión de cuestiones, como la justicia social, diversidad y escuela católica, en donde se advierte que se deberían tomar más en serio el multiculturalismo y la igualdad social (Léela, 1996) o replantear preguntas básicas, como: ¿A quién servimos? ¿Qué ofrecemos? (“Who do we serve? o What do we offer?”) (Zipfel, 1996). Parece que la crítica comienza a ser tomada en serio por este importante grupo de centros privados.

Teniendo en cuenta estas cuestiones y siguiendo las recomendaciones de la Unesco, la tendencia debería ser que, una vez que se ha asegurado la coexistencia de la educación privada y pública, los propósitos son trabajar en el pluralismo interno, como garante de la calidad de la educación. La idea que debería regir es que no consiste solo en poder elegir, sino hacerlo dentro de una propuesta de calidad. Propuesta de calidad que debe abarcar tanto la educación pública como la privada. Desgraciadamente, esto pasa por una adecuada política de inversiones, tanto en lo público como en lo privado. En esta línea está el actual Proyecto de Ley Orgánica de Educación de julio de 2005 “Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos

deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. Para prestar el servicio público de la educación, la sociedad debe dotarlos adecuadamente” (web del Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.mec.es>).

En la actualidad, este gobierno pretende replantear la discusión hacia “la calidad de lo público y lo privado (sea subvencionado o no)”, al plantear como objetivo favorecer a la clase más necesitada hasta alcanzar el equilibrio. Y es que parece pretender evitar comprar el privilegio de la educación o que la libertad educativa se convierta en una forma de perpetuar u oficializar la desigualdad (Walford, 1990), cuestión esta de especial interés desde todos los ámbitos de la educación.

Otra cuestión es que estos buenos propósitos se hagan realidad. Tras la larga tradición de leyes en educación española, se puede afirmar que si esta futura ley no va amparada de otra ley de financiación, estará, como las anteriores, abocada al fracaso. Las medidas legales no son suficientes por sí mismas (Lara, 1989).

La elección educativa

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, junto al concepto de libertad de educación subyace otro concepto de igual interés en tanto que se necesitan mutuamente, esto es, la elección educativa.

La idea de elección educativa ha evolucionado a lo largo de los años y así queda reflejado en los correspondientes tratados y declaraciones internacionales. El hecho de que sea un tema recurrente en dichos documentos es demostrativo de ello (Lara, 2001b). Dos son las razones de este reajuste: “que el contenido de esa declaración (la Declaración de

los Derechos Humanos, Artículo 26.3) no era suficiente en la práctica y que la realidad iba señalando nuevos contenidos que integrar o que poner al lado de ese principio universal” (Fernández, 1999: 120-121).

El resultado es el sucesivo ajuste y concreción del contenido del concepto en los siguientes sentidos, el derecho de los padres y minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas, a decidir sobre:

1. El tipo de educación que deseen para sus hijos.
2. La formación religiosa y moral que debe impartirse en los centros escolares.
3. La elección del centro escolar que sea más acorde con sus convicciones o preferencias.
4. El aprendizaje en su propia lengua.
5. La igualdad de oportunidades.

La cuestión es más interesante de lo que pudiera parecer, ya que, por lo que apunta la Unesco (2000), es probable que a lo largo de este siglo recién iniciado, este concepto se someta a nuevos reajustes.

En apariencia, el concepto de elección educativa puede ser más o menos claro; otra cuestión es su puesta en práctica. Su aplicación no ha sido siempre fácil, tras él subyacen ideologías, intereses, etc. Varias cuestiones polémicas están implícitas en este derecho, alguna de las cuales ya ha sido objeto de análisis en apartados anteriores:

1. El concepto de libertad de educación, que abarca, además de la elección educativa –que encierra elegir centros educativos y tipos de educación–, la libertad pedagógica de ofrecer un determinado tipo de educación, libertad de cátedra y libertad de fundación docente, por mencionar las más importantes.
2. La obligatoriedad escolar versus enseñanzas mínimas, tema polémico y objeto de atención de las últimas reuniones organizadas por la Unesco en la pasada década.
3. La pluralidad educativa, esto es, ofertar diferentes modelos educativos, y los tipos de pluralismo (interno, externo, mixto) con el trasfondo ideológico subyacente.
4. La oferta educativa, entendida como la concreción del pluralismo. Aún hoy siguen vigentes polémicas como escuela pública vs. privada, control estatal vs. otras instituciones sociales o entidades privadas, las subvenciones educativas, etc.

Se trata de un principio muy controvertido. El origen del derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos es el Artículo 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este derecho fue añadido al último borrador, antes de la adopción de la versión final de la declaración, tras ardua discusión.

Desde su inicio, el debate se centró en quiénes recaen las responsabilidades de la educación (y

sus límites), si en el Estado o en la familia. Esto fue así porque subyacía el temor a un exceso de poder del Estado, reacción lógica tras lo ocurrido con los sistemas totalitarios durante las primeras décadas del siglo pasado.

El resultado fue la inclusión en la declaración del citado derecho, en el que claramente se confirma la prioridad de los progenitores sobre la estatal. Pero la aplicación y desarrollo de la elección educativa heredó la polémica del borrador, lo que derivó en una lucha entre los que pugnaban por una educación pública y los seguidores de la privada.

Actualmente, la cuestión sigue centrada en los límites del Estado (de los gobiernos) en la educación, de cómo compatibilizar obligación con elección y del papel del Estado en la financiación, tanto de la escuela pública como de la privada (Boyd y Cibulka, 1989; Gintis, 1996). Considerados temas clave para una oferta educativa de calidad y, como consecuencia, una elección educativa real.

No obstante, se ha producido un importante avance, ya que actualmente es indiscutible la existencia de los dos tipos de educación, pública y privada: “Las declaraciones y convenios internacionales sobre derechos humanos impiden hoy, con toda evidencia, tratar de prohibir cualquier enseñanza que no sea pública, el monopolio público completo de la educación que a veces en la historia se ha intentado” (Astorgano, 2000).

Retomando la polémica con la que finalizamos el apartado anterior, esto es, cómo compatibilizar la educación pública con la privada, sin privilegios de una sobre otra, para mantener su igualdad, se puede afirmar,

planteado así el tema, la vigencia de su análisis, así como el debate público en el que nos encontramos sumergidos en estos momentos en España.

Vivimos en un periodo donde impera el mercantilismo y este se extiende a la educación. Parece que la tendencia es concebir la educación como un producto, frente a la situación anterior del Estado de bienestar, preocupado en atender a los ciudadanos y en garantizar sus derechos y libertades. Una política ultra o neoliberal podría llevar a considerar la educación como un negocio, como costes y beneficios, con los peligros que ello conlleva. La tendencia actual de medir la calidad de la educación en Europa, al realizar estudios comparativos entre los diversos países, a través de los conocimientos casi con exclusividad y la difusión de estos datos a través de los medios de comunicación de una forma alarmista es una muestra de ello, lo que provoca gran inseguridad y dificulta la elección educativa.

Esta tendencia ya fue denunciada en el *Informe Mundial sobre la Educación*, 1993 (Unesco, 1994: 56-58), alarmado por la política de muchos estados de potenciar la iniciativa privada, amparada en la libertad de elección. Así mismo, denunciaba que la capacidad de elección no era real en muchas ocasiones, ya que en la práctica se tropezaba con la zonificación, esto es, los padres estaban obligados a llevar a sus hijos a los centros más próximos. También se planteaba la cuestión de si el Estado debería soportar económicamente los diferentes tipos de educación (pública y privada), para recoger la pluralidad social y la elección educativa, así como la calidad de la educación pública frente a la privada. En el

citado informe se aportaban algunas soluciones para compatibilizar igualdad y derecho a elegir educación. Algunas de ellas son: ampliar la oferta de centros, los bonos o cheques escolares o la subvención de centros privados. Pero ni las propias propuestas parecen claras, y menos las diversas puestas en práctica, ya que conllevan muchos pros y contras.

Con respecto a ampliar la oferta de centros para poder elegir, “es hoy casi inviable” (Fernández, 1999). El coste del suelo, la recesión demográfica o la fuerte inversión que el Estado o las entidades privadas tendrían que realizar, son algunos de los argumentos en contra.

Los bonos o cheques escolares ilimitados, para todos los que lo soliciten, no pueden asumirse, por las consecuencias radicales que acarrearían, fundamentalmente de tipo organizativo (West, 1994). Los bonos limitados a casos especiales, como la educación compensatoria, se presenta como alternativa de elevado coste (Termes, 1996).

La política de subvenciones y conciertos es la que se sigue en mi país. La elección educativa, de forma expresa, es introducida en España en el artículo 27 de nuestra Constitución, con todos los problemas y condicionantes, tanto contextuales como históricos, anteriormente expuestos. Por lo tanto, quienes pugnan por una educación exclusivamente pública están obsoletos; es más, defenderían una postura inconstitucional.

Admitida la realidad de que nuestro sistema educativo recogería la oferta educativa, es el artículo 10 de la LODE el que la concreta diferenciando dos tipos de centros: públicos y privados. No obstante, que esté superada la

polémica, en términos de enfrentamiento de una u otra, no significa que se haya resuelto el problema. Sin ánimo de acotar el tema, a continuación se exponen algunas reflexiones de cómo se realiza este proceso actualmente.

Superada la demanda en cantidad de educación, dado que el acceso a la escolaridad está garantizado por las leyes, en la última década es generalizada la exigencia de calidad educativa para poder elegir. Esto es consecuencia del movimiento paulatino y sostenido de exigencias sociales, también reflejado en la educación. Las críticas al proceso vienen tanto de los partidarios de la pública como de los de la privada.

Parece extendido entre los partidarios de la educación pública un estado de “insatisfacción social con la educación que se oferta y el consiguiente deseo de superar esta situación” (De la Orden, 2000). Al mismo tiempo, encontramos la creencia, cada día más extendida, de que la iniciativa privada es mejor en calidad de gestión y de resultados. Ciertamente es que esta creencia está basada en la debilidad metodológica de las comparaciones y del sesgo ideológico en la presentación de los resultados, pues se valora la calidad exclusivamente a partir de la relación resultados/eficacia y se olvidan otros indicadores (Gimeno Sacristán, 1999). No obstante, la consecuencia es que estamos asistiendo a un movimiento de depreciación de lo público a favor de lo privado (Sola Fernández, 1999).

Simultáneamente encontramos que para un gran grupo del alumnado la oferta educativa es solamente pública, por lo que la educación zonifica y estratifica la población estudiantil por niveles de renta o por criterios geográficos.

cos de proximidad al centro. Por otra parte, el estatismo imperante lleva a una excesiva burocracia y rutina, que se refleja en el bajo nivel de satisfacción de los usuarios y sus familias (Hernández Nieto, 2000). Durante el anterior gobierno conservador los partidarios de la enseñanza privada denunciaban el abandono de la educación pública a favor de la privada. La inversión en educación se había estabilizado o, incluso, hubo años en los que disminuyó. La situación es más grave si se analiza la distribución del presupuesto educativo, en el que se aprecia el aumento paulatino en el capítulo de subvenciones de más de 9,5 puntos en el cuatrienio 1996-2000 (Pérez Iruela, 2000), tendencia que se mantuvo hasta las elecciones de marzo del 2005, año en que dicho gobierno pierde el poder a favor del PSOE. La política del PP era consecuente con su ideología de privilegiar la educación privada sobre la pública. El nuevo gobierno lleva poco tiempo en el poder, pero como ya hemos expuesto, parece que su propuesta es el equilibrio entre ambas. Parece ser que se trataría de recoger las recomendaciones de la Unesco, en un intento de aproximarnos a alcanzar los niveles de calidad de los países de nuestro entorno, a la calidad de la educación y a mejorar la oferta educativa.

Prospectiva

Como ya se ha apuntado, el núcleo de la cuestión estriba en cómo conciliar una educación pública y privada sin el privilegio de una sobre otra y, lo que es más importante, que realmente facilite o propicie la elección educativa en igualdad de condiciones. Una adecuada oferta educativa posibilita hacer realidad el pluralismo educativo, al permitir a los progenitores tener

opciones para elegir libremente. La idea que debería regir es que no consiste solo en poder elegir, sino hacerlo dentro de una propuesta de calidad que debe abarcar tanto la educación pública como la privada. Desgraciadamente, esto pasa por una adecuada política de inversiones, tanto en lo público como en lo privado, y aunque nuestro actual gobierno tiene buenas intenciones, también es cierto que no basta con ellas, sino que hay que dar un paso más y apostar financieramente para que sea una realidad.

Se hace necesario puntualizar que el pluralismo educativo, la libertad de la educación y la elección educativa afecta a un grupo relativamente pequeño de países, los desarrollados, ya que para el resto el objetivo primordial, la gran conquista social encomendada a la educación básica, no se ha cumplido (Torres, 2000). No obstante, como apuntan los organismos internacionales, los países que alcanzaron esos objetivos están dando un paso adelante en la consecución de esos derechos y se erigen en indicadores del progreso conseguido en su aplicación y desarrollo (Unesco, 2000), actuando, por lo tanto, como garantía de calidad.

Siguiendo las recomendaciones de la Unesco y la última propuesta de nuestro gobierno, la tendencia debería ser que, una vez se ha asegurado la coexistencia de la educación privada y pública, los propósitos son trabajar en el pluralismo interno como garante de la calidad de la educación. En última instancia, son los centros educativos, al elaborar y explicitar el tipo de educación que ofertan, los que están concretando sus finalidades y especificando el modelo de persona que pretenden alcanzar (Lara, 2005). En estas finalidades queda recogida la jerarquía axiológica, en la que unos

aspectos son más estimados que otros. Conocer los valores de un centro educativo y su jerarquía de valores es de interés:

1. Para el profesorado, porque no es suficiente tener constancia de los valores prioritarios de su centro sino que, para poder transmitirlos adecuadamente, se necesita saber el sentido de estos.
2. Para el alumnado, ya que son quienes los van a recibir y vivir.
3. Para los padres, porque los valores son los que perfilan el modelo de persona que se pretende alcanzar en el centro y, de esta forma, se constituyen en un importante criterio de elección de dicho centro.

Para concluir, debemos ser conscientes de que reflexionar sobre pluralismo axiológico-educativo, libertad de educación y elección educativa es perseguir una utopía. Actualmente no encontramos ningún país en el que estos derechos estén plenamente desarrollados. No obstante, un siglo atrás tampoco encontrábamos ningún país que ofreciera una educación obligatoria y gratuita para todos, y hoy en día esto va transformándose en una realidad, por lo que nos debemos sentir optimistas en la pronta consecución de estas metas.

Un supuesto adicional optimista impregna este trabajo: si sabemos dónde se empieza, seremos capaces de tener una mejor perspectiva de hacia dónde queremos ir (Fernández Cano, Lara, Melgarejo y Bueno, 2002).

Bibliografía

- Astorgano, A. "Sistemas de conciertos y libertad de oferta educativa". En: Un futuro para el aprendizaje. *La financiación de la educación*, Fundación Santillana, Madrid, Santillana, 2000.
- Basterra Monserrat, D. "El derecho a la educación religiosa en la Constitución española". En: *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, 74, 1989, pp. 113 y ss.
- Begue Cantón, G. "La libertad de enseñanza". En: *XII Jornadas de Estudio. Los derechos fundamentales y las libertades públicas (I)*, vol. II, Ministerio de Justicia, Madrid, 1992, pp. 1207-1232.
- Blat Gimeno, F.R. *Relaciones laborales en empresas ideológicas*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986.
- Boyd, W. L. y Cibulka, J. G. *Private Schools and Public Policy*, London, The Falmer Press, 1989.
- Cámara Villar, G. "Sobre el concepto y fines de la educación en la Constitución española". En: *X Jornadas de Estudio. Introducción a los derechos fundamentales*, vol. III, Ministerio de Justicia, 1988, pp. 2159-2191.
- Capitán, A. *Historia del pensamiento pedagógico*, vol. II, Madrid, Dykinson, 1994.
- Cobo Suero, J. M. "Sobre la crisis de la sociedad mundial". En: *XX Seminario Intenuniversitario de Teoría de la Educación*, Adenda a la 1ª Ponencia, <http://www.ucm.es/info/site/>, 2001.
- Colom, A. J. "Cambio e nova razón na transversalidade. Cara a unha educación para o desenvolvemento". En: *Revista Galegado Ensino*, 33, 2001, pp. 35-56.
- De la Orden, A. "Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa". En: González, D.; Hidalgo, E.; Gutiérrez, J. *Innovación en la escuela y calidad educativa*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2000.
- Defensor del Pueblo Andaluz, Junta de Andalucía, <http://www.juntadeandalucia.es>, 2005.
- Estrada Díaz, J. A. "Educar en valores en la familia y en el colegio". En: *Aula de Encuentro*, 6, 2002, pp. 163-184.
- Farjas, A. *Sistema de enseñanza y desigualdad social: la enseñanza privada en España*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1989.
- Fernández Cano, A.; Lara, T.; Melgarejo, J. D.; Bueno, A. "Un debate metodológico entre dos aproximaciones al estudio de caso: caso de conciencia frente a estudio de caso histórico-humanista". En: *Arbor*, 675, 2002, pp. 513-532.
- Fernández, J. M. "El derecho a la educación y la libertad de enseñanza". En: *Manual de política y legislación educativa*, Madrid, Síntesis, 1999.
- Fullat, O. *Escuela Pública, Escuela Privada*, Barcelona, Humánitas, 1983.
- Gervilla, E. *Axiología educativa*, Granada, TAT, 1988.
- Gervilla, E. "Modelo axiológico de educación integral". En: *Revista Española de Pedagogía*, 215, 2000, 39-57.
- Gimeno Sacristán, J. "La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado". En: A. A. V. V. *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid, Miño Dávila Editores, 1999.
- Gintís, H. "Libertad de elección escolar: planteamientos y opciones". En: *Perspectivas*, 100, 1996, pp. 679-693.
- González López, I. "La necesidad y la dificultad de educar en valores". En: Domingo, J.; Martínez, F.; Ortiz, L. *Educación y participación*, Granada, Ediciones Adhara, 2000.
- Hernández Nieto, J. "Propuestas innovadoras para la financiación". En: *Un futuro para el aprendizaje*, Fundación Santillana, Madrid, Santillana, 2000.
- Informe del Defensor del Pueblo, <http://www.defensordelpueblo.es>, 1999.
- Lara, T. "Evolución y desarrollo de la educación especial, a través de las disposiciones jurídicas más relevantes desde 1979". En: *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, Granada, Universidad de Granada, 3, 1989, pp. 225-231.
- Lara, T. y Santos, M. "Concepto de educación". En: Gervilla, E.; Soriano, A.: *La Educación Hoy. Concepto, interrogantes y valores*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2000.
- Lara, T. *Valores e implicaciones educativas en los idearios de Granada. Estudio realizado en los centros religiosos de Granada capital con docencia en Bachillerato y BUP*; documento policopiado para la obtención de la suficiencia investigadora, Granada, Universidad de Granada, 2000.

- Lara, T. *Modelo educativo según valores de los idearios granadinos*, Tesis Doctoral, Granada, Universidad de Granada, 2001a.
- Lara, T. "La elección educativa como indicador y garantía de calidad". En: Nuñez Cubero, L., y otros (eds.). *Evaluación de las Políticas Educativas*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2001b.
- Lara, T.; Fernández Cano, A. "Estudio de los valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado". En: *Revista de Educación*, 336, 2005, pp. 397-414.
- Léela, R. "Equality, Race and Catholic School". En: McLaughlin, J.; O'Keefe, S. J.; O'Keefe, B. *The Contemporary Catholic School*, London, The Farmer Press, 1996.
- Lerena, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986.
- Marín Ibáñez, R. "Valores y fines". En: A. A. VV. *Filosofía de la educación hoy. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, 1990.
- Martínez López-Muñiz, J. L. "La educación en la Constitución española". En: *Persona y Derecho*, 6, 1979, pp. 217 y ss.
- O'Keefe, J.; O'Keefe, B. *The Contemporary Catholic School, Context, Identity and Diversity*, Londres, Falmer Press, 1996.
- Ortega, P.; Minguez, R. "Familia y transmisión de valores". En: *XIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, San Lorenzo de El Escorial, documento policopiado, 2000.
- Ortiz Díaz, J. "La educación en el Anteproyecto de Constitución". En: A. A. VV. *Estudios sobre el Proyecto de Constitución*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1978.
- Pérez Alonso-Geta, Cánovas y Gervilla. "Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria". En: *Teoría de la Educación*, 11, 1999, pp. 13-52.
- Pérez Iruela, J. "Derecho a una educación de calidad. Consecuencias para la financiación". En: *Un futuro para el aprendizaje*, Fundación Santillana, Madrid, Santillana, 2000.
- Plandiura, R. "El derecho a la educación y el pluralismo educativo". En: *Mientras tanto*, 68-69, 1997, pp. 89-103.
- Proyecto de Ley Orgánica de Educación, <http://www.mec.es>, 2005.
- Puelles, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 1999.
- Quintana, J. M. *Pedagogía axiológica*, Madrid, Dykinson, 1998.
- Quintana, J. M. "La educación en valores más allá de las instituciones escolares: iniciativas sociales en educación informal". En: *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, Oviedo, 2000.
- Roca Casas, E. "La deficiente formación del profesor de secundaria y su posible influencia como agente de conflictividad escolar". En: *XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Adenda a la 2ª Ponencia, <http://www.ucm.es/info/site/2001>.
- Salguero, M. *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Sánchez Torrado, S. *Ciudadanía sin fronteras*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.
- Sola Fernández, M. "Escuela pública y atención a la diversidad". En: A. A. VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*, Madrid, Miño Dávila Editores, 1999.
- Termes, J. (dir.). *Libro blanco sobre el papel del estado en la economía*, Madrid, Instituto Superior de Estudios Empresariales, 1996.
- Tiana, A. "La escuela privada". En: Guereña, J. L.; Ruiz Berrío, J.; Tiana, A. *Diez años de investigación*, Madrid, CIDE (MEC), 1994.
- Torres, J. "El poder de los Valores en las aulas". En: Signos. *Teoría y práctica de la educación: Cambiar la escuela*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1993, pp. 28-41.
- Unesco. *World education report*, París, Unesco Publishing, 2000.
- Walford, G. *Privatización and privilege in education*, New York, Routledge, 1990.
- West, E. G. "La educación y el Estado. Un estudio de Economía Política". En: Zufiaurre, B. *Proceso y contradicciones de la Reforma Educativa 1982-1994*, Barcelona, Icaria, 1994.
- Zipfel, R. "Who Do We Serve and What Do We Offer?: Race, Equality and Catholic Schools". En: McLaughlin, J.; O'Keefe, S. J.; O'Keefe, B. *The Contemporary Catholic School*, London, The Farmer Press, 1996.