

---

# La libertad escolar, una necesidad para Europa

por Philippe NEMO

*ESCP-EAP (European School of Management, París, Berlín, Madrid, Turín, Londres)*

## Introducción

¿Cómo deben organizarse los sistemas educativos en las naciones modernas para estar en condiciones de alcanzar sus objetivos —proporcionar el alto nivel científico y de especialización que las sociedades necesitan, y ofrecer a los individuos las mejores oportunidades de alcanzar su pleno desarrollo? Esta cuestión implica dos aspectos: uno coyuntural y otro estructural.

En este momento asistimos, sin duda, a un creciente proceso de mediocridad de los niveles de formación escolar y universitaria en Europa. Muchos países europeos han adoptado políticas educativas igualitaristas que hacen imposible la adecuada formación de expertos y científicos de alto nivel. Ahora bien, la situación es muy distinta en América del Norte y en Extremo Oriente (Japón, China, Corea, Singapur...), donde los sistemas educati-

vos son altamente competitivos y no persiguen la igualdad como tal, sino la máxima eficacia educativa y científica. En estos países, los niveles de formación, tanto medios como superiores, están más garantizados que en Europa. Así pues, asistimos a un hundimiento relativo de nuestro continente en relación con estos dos principales rivales geopolíticos. En último término, esto significa que Europa corre el riesgo de perder su posición económica. En efecto, son los países punteros en ciencias y en tecnologías quienes producen los niveles más altos de valor añadido. Dado que la calidad de la mano de obra de los países emergentes tiende a alcanzar la de la mano de obra de los países europeos, pero con salarios inferiores, la tasa de empleo en Europa descenderá irremediablemente si no creamos empleos altamente cualificados al mismo ritmo con el que suprimimos los de baja cualificación, y eso depende de la calidad de

nuestros sistemas de educación y de investigación.

En el pasado, la grandeza de Europa estaba garantizada por su ciencia y las hazañas intelectuales eran siempre apreciadas y fomentadas. Sin embargo, ahora parece haberse corrido la voz entre muchos países europeos: no formemos a más científicos, despreciemos el conocimiento, neguemos su dificultad, distribuyamos demagógicamente títulos a la población que los reclama. Todo el mundo estará contento, los políticos serán reelegidos. Dramática obcecación...

¿Cómo han llegado los europeos a esto? Es aquí donde nos encontramos con el problema de estructura.

Desde hace algunas decenas de años hemos confiado la educación a inmensas burocracias de funcionarios poco productivas y ampliamente irresponsables, que se oponen con todas sus fuerzas a cualquier intento de reforma y rechazan que otros actores de la sociedad civil intervengan en la educación. Este es un problema estructural en las instituciones escolares y que, creo, es responsable de las actuales dificultades de la educación en muchos países europeos.

Así pues, pienso que hay que tener el valor de poner en marcha una reflexión fundamental sobre las estructuras de la educación.

La primera constatación que debemos hacer es que nada, ni económica, ni polí-

tica, ni filosóficamente, fundamenta la pretensión de que los Estados ejerzan un monopolio educativo.

La educación es la transmisión de valores, de conocimientos y de experiencias. Sólo en el caso de que el Estado fuese quien los produjese y detentase, podría legítimamente pretender transmitirlos. Pero no es el caso. Los valores son producto de la sociedad civil iluminada por las Iglesias y otras fuerzas espirituales, y se preservan en el seno de las familias. La comunidad científica y las profesiones, crean y preservan los conocimientos y las experiencias. Cuando el Estado se encarga de la educación, sustituye indebidamente a estos diferentes actores. Pueden darse buenas razones para hacerlo en determinados periodos de la historia. Pero el Estado no puede reivindicar una competencia permanente y estructural en la materia. Y esta pretensión, contraria a la naturaleza de las cosas, se convierte en un abuso manifiesto cuando determinadas fuerzas políticas se amparan en la educación pública desde una óptica no educativa sino partidista, o cuando las corporaciones se cuelgan del estatus público de la enseñanza simplemente para seguir favoreciendo los privilegios económicos correspondientes a servicios sustraídos de la competencia.

## I. Las lecciones de la Historia

La historia nos ofrece al respecto indicaciones muy claras. La escuela comienza con las ciudades griegas, las primeras sociedades en las que hay una ciencia constituida y una institución especial, la

escuela, para transmitirla a las nuevas generaciones. Ahora bien, el régimen de esas primeras escuelas es liberal. Son personas privadas quienes abren las escuelas primarias y secundarias. La reflexión sobre la retórica y las ciencias políticas empieza a mediados del siglo V bajo la protección de los sofistas, que son profesores privados que van buscando fortuna de ciudad en ciudad. Las primeras agrupaciones de científicos como la secta pitagórica, o las “escuelas de filosofía”, la Academia, el Liceo, el Pórtico, el Jardín, son también cofradías independientes de las ciudades, aunque en ocasiones se beneficiasen de los subsidios de ricos “sponsors”, como Platón, quien fundó la Academia con la inmensa fortuna de Dion de Siracusa. En la Antigüedad griega tardía, es cierto, algunas ciudades intervienen en la educación al nivel de las *efebías*, una especie de servicio militar que los jóvenes siguen entre los dieciocho y los veinte años y donde, al margen de los ejercicios militares, reciben alguna educación. Asimismo, podemos decir que el Estado interviene en la investigación científica, ya que son los reyes helénicos quienes crean el Museo y la Biblioteca de Alejandría o de Pérgamo [1]. Pero, en general, los Estados han estado poco presentes en la elaboración de la *paideia* griega. Señalemos el contraejemplo paradigmático de Esparta, donde la educación estaba completamente estatalizada, pero no comportaba una *escuela* y no tenía ninguna dimensión intelectual. En esta ciudad toda ciencia y toda cultura fueron definitivamente asfixiadas cuando el Estado se dedicó a educar a la juventud.

La República y el Imperio romano no serán más intervencionistas en la educación primaria y secundaria salvo al final del Bajo Imperio, que sería un periodo decadente.

Las cosas cambian con la cristianización del Imperio y con las invasiones bárbaras, que condujeron a la ruina de las escuelas existentes. La Iglesia se convierte en el único refugio de la cultura. En efecto, San Agustín, en *De doctrina christiana*, sostenía que los clérigos cristianos, por ser capaces de leer e interpretar las Sagradas Escrituras, debían formarse primero en las letras profanas (antes de convertirse en obispo, Agustín había sido profesor de letras de educación secundaria; conocía el valor de esta formación). Monasterios y obispados fueron entonces, a lo largo de toda la Alta Edad Media, los únicos lugares en los que se transmitía la educación clásica para beneficio de los jóvenes clérigos y de una parte de la élite secular.

Sin embargo, conviene aclarar que el papel educativo de la Iglesia es distinto de sus papeles pastoral y sacramental. Se ha producido una especie de confusión de géneros al darse el hecho de que, durante siglos, la Iglesia haya tenido que transmitir a la vez el Evangelio y los saberes profanos.

Este hecho explica que, desde la Plena Edad Media (siglos XII-XIII), con el espectacular crecimiento demográfico, económico y urbano que sobrevino en esta época, se hiciese sentir la necesidad de

crear centros de enseñanza secular. El problema que se planteó entonces fue el de asegurar la autonomía de esos centros con relación a los diferentes poderes sociales, espirituales y temporales. Algunas universidades se apoyaron en los Estados para liberarse de las tutelas de los episcopados locales, otras, por el contrario, se apoyaron en el papado para protegerse de los nuevos y grandes Estados reales. En conjunto, las universidades se mantuvieron autónomas. Vivían de lo que hacían pagar a sus estudiantes, pero también se beneficiaban de generosos donativos y de poderosas fundaciones feudales, eclesiásticas o seculares. Ellas mismas administraban sus cuerpos de profesorado y la colación de sus grados.

En la época humanista, la vida intelectual tenía lugar, cada vez más, fuera de las universidades –salvo en España, donde hubo, como sabemos, un neoescolastismo particularmente brillante durante el siglo XVI–. La investigación tuvo como centros neurálgicos las “academias” de científicos que florecieron en los siglos XVII y XVIII por toda Europa. La educación se repartió entre el sistema de preceptores privados empleados por las familias aristocráticas, las viejas universidades y los nuevos colegios creados por grandes órdenes religiosas (jesuitas, maristas, oratorios...), y que se beneficiaban del apoyo de las comunidades locales. Todavía entonces, los Estados como tales, estuvieron muy poco presentes. Solamente porque el Parlamento de París pidió y consiguió, en 1762, la expulsión de los jesuitas, fue por lo que tuvo que plan-

tearse la creación de una enseñanza de Estado. De hecho, resultó ser un ensayo fracasado y la enseñanza pública no empezó a existir en la práctica hasta el final de la Revolución, con la institucionalización de las “Escuelas centrales” pronto transformadas por Napoleón en “liceos”, o con la creación de la Universidad de Berlín por Wilhelm von Humboldt a principios del siglo XIX.

Es cierto que al final de ese mismo siglo, la intervención de los Estados se generalizó. Pero sólo en Francia tomó la forma de reivindicación de un monopolio absoluto dentro del contexto de una fanática campaña anticlerical. En el resto de países, se mantuvo un cierto pluralismo. Las Iglesias, católicas o protestantes, y las órdenes religiosas, han conservado hasta la actualidad un buen número de escuelas y de universidades beneficiándose, en algunos casos, de financiación pública.

Esta rápida revisión histórica nos permite extraer ya algunas conclusiones.

A lo largo de la historia, el Estado no ha sido más que un actor, entre otros, de la obra educativa, e incorporado recientemente. Es, sencillamente, falso que la educación del Estado sea una norma.

Sin embargo, la presencia del Estado en las instituciones educativas, ha sido un rasgo característico que encontramos más o menos en todas las épocas y que debe tener pues, una razón de ser profunda, estructural. Las instituciones educativas han estado casi siempre situadas a

medio camino entre lo privado y lo público, como una especie de “fundaciones”.

Por un lado, en efecto, las escuelas raramente han funcionado con la única aportación de las contribuciones de los alumnos y sus familias, y se han beneficiado regularmente de recursos “externos al mercado” provenientes de las Iglesias, de los poderes feudales, de las ciudades, de las comunidades locales y, a veces, de los reinos.

Pero, por otro, científicos y profesores han sido siempre celosos de su autonomía en relación con las fuerzas sociales que aseguraban toda o parte de su financiación, porque entendían que la lógica de los valores y de los conocimientos estaba estructuralmente separada de toda lógica política o social a corto plazo. Desde este punto de vista, la Iglesia, que ha afirmado siempre una nítida distinción entre los poderes *temporal* y *espiritual*, ha servido históricamente como modelo. Los mundos espiritual y, por extensión, intelectual, son realidades autónomas. Los profesores no enseñan lo que quiere o lo que necesita el poder, enseñan la verdad. Además, no forman a los jóvenes seres humanos para lo inmediato, sino para un porvenir que los hombres actualmente en el poder no conocerán. Tienen por tanto, como responsabilidad suprema, enseñar lo que hay de mejor en el espíritu humano, los conocimientos más sólidos y duraderos, los valores morales permanentes, con el fin de que, más adelante, esos jóvenes convertidos ya en adultos puedan asegurar el relevo de la civilización. La educa-

ción no puede entonces, ponerse nunca al servicio de intereses únicamente pragmáticos, ya sean estos profesionales o políticos. En este sentido, toda escuela es una “Iglesia”. Todas las instituciones educativas del Occidente moderno, incluso las profanas, han heredado, lo sepan o no, los esfuerzos seculares de la Iglesia para garantizar esta *libertas ecclesiae* en relación con los diferentes poderes sociales seculares.

Cuando la intervención de los Estados en materia educativa se ha generalizado, cuando, además, ya no es realmente el Estado democrático quien tiene el dominio de la enseñanza pública, sino, en realidad, las fuerzas políticas y sindicales partidistas sustraídas de todo control democrático, ¡el equilibrio multi-secular se rompe! He descrito los males de este monopolio étatico-sindical sobre la educación en numerosos trabajos [2], y aquí sólo puedo resumir en algunas palabras estas críticas que son de dos tipos:

1) Las instituciones educativas públicas se han extendido desmesuradamente a medida que la educación se generalizaba y prolongaba. El resultado ha sido el nacimiento de inmensas burocracias, la mayoría de las veces imposibles de dirigir, paralizadas por su peso, su corporativismo y su conservadurismo. No pudiendo ser dirigidas racionalmente a menudo se han vuelto mediocres, incompetentes e ineficaces.

2) Están dominadas por determinadas fuerzas políticas (partidos, sindicatos, pero también una organización como la maso-

nería que, en la medida en que pueda juzgarse, puesto que se trata de un grupo secreto difícilmente cognoscible, domina completamente la educación nacional francesa desde principios del siglo XX). Esto constituye una doble perversión. En primer lugar, en la medida en que estén presionadas por dichas fuerzas, las instituciones educativas públicas se encuentran sometidas a finalidades políticas en lugar de pedagógicas, lo que es, en sí mismo, contrario a la propia vocación de las instituciones escolares. Por otro lado, esta dominación es excesivamente antidemocrática. En muchos países de Europa, se da una paridad política aproximada entre la izquierda y la derecha. Ahora bien, los sistemas educativos públicos están en general completamente dominados por la izquierda. La mitad de los ciudadanos no tiene, por lo tanto, escuelas en las que pueda dársele a sus hijos una educación conforme a sus valores y a su visión del mundo. Es un flagrante caso de opresión. Cierta izquierda no teme dirigir la escuela en contra de la voluntad de los padres porque pretende utilizarla como un medio de llevar a buen término sus propios objetivos políticos, “reducir las desigualdades”, “cambiar la sociedad” o, para los masones, “construir el Templo”... Cualquiera que sea el juicio que hagamos de estas finalidades ideológico-políticas, está claro que son extrañas a la lógica específicamente educativa que debería presidir el funcionamiento de toda escuela, la correcta transmisión de valores, de conocimientos y experiencias.

Es necesario que la escuela se libere de estas coacciones. ¿Cómo puede conse-

guirlo? ¿Qué nuevas fórmulas hay que poner en marcha, o hacia qué fórmulas podemos hacer evolucionar suavemente a los sistemas actuales? A la luz de las experiencias históricas evocadas más arriba, dudamos de que una fórmula de privatización total fuese la adecuada. Las instituciones escolares deben ser tales, que puedan satisfacer al mismo tiempo las exigencias de la libertad y las de la solidaridad social. Precisemos estos dos puntos.

## II. Principios liberales de la educación

### II.1. Las exigencias de libertad

Creo que inicialmente *hace falta cierta libertad, luego, un cierto pluralismo en materia educativa*. Esto siempre ha sido cierto pero todavía lo es más en la época moderna. Las escuelas son lugares para el conocimiento. Ahora bien, en los tiempos modernos, hemos comprendido que los conocimientos no pueden progresar, ni seguir siendo racionales y objetivos, dentro del contexto de un dogma o de un paradigma único. Tienen que poder ser criticados. Sólo se considerará verdadero aquel conocimiento, teoría o información, que hayan podido ser criticado, pero que, precisamente, nadie haya conseguido refutar. Esta lógica de lo que Karl Popper ha llamado el racionalismo crítico, es válida para la investigación científica y para la prensa. *También* debe recuperarse para el ámbito educativo. Esto implica un cierto pluralismo en el sector.

El pluralismo *prohíbe el dominio de cualquier grupo espiritual o ideológico*. Si hay pluralismo, existe la posibilidad, para



los alumnos, los estudiantes y las familias, de escapar de una institución educativa que ya no cumple con su función.

El pluralismo hace todavía posible *la aparición de una oferta educativa* que se corresponda con las diversas necesidades de los numerosos actores sociales de la educación.

El pluralismo también tiene la ventaja de *prevenir conflictos*. Por ejemplo, hoy, en todos los sistemas públicos monopolizados, se producen conflictos extremadamente amargos, nunca resueltos (a no ser por la imposición de un campo sobre otro), en relación con los programas y las pedagogías. ¿Hacen falta más métodos académicos tradicionales, o más métodos “activos” e “inductivos”? ¿más o menos letras, o más o menos ciencias, más o menos deporte?, ¿hace falta que reine en la escuela una disciplina severa o permisiva?, ¿las escuelas deben ser mixtas o “unisex”? etc. No puede darse un consenso sobre tales asuntos entre todos los ciudadanos de un país. Ahora bien, algunos, gracias al monopolio que ejercen sobre la educación, ¡están en condiciones de imponer sus puntos de vista a los demás! Profesores convertidos prácticamente en analfabetos pueden, por ejemplo, en el nombre las “nuevas pedagogías”, donde la importancia de los conocimientos es menor, imponer su propio analfabetismo a familias educadas para las cuales renunciar a un aprendizaje riguroso y metódico de conocimientos resulta terrible. Generalmente, algunas minorías pueden imponer sus opciones ideológicas,

éticas o sociales a una mayoría que piensa de forma distinta. La solución para evitar estos conflictos es simple, ¡el pluralismo! Si hay libertad de elección escolar, los fanáticos de las nuevas pedagogías tendrán sus propias escuelas donde se emplearán sus pedagogías; escolarizarán en ellas a sus hijos y a los hijos de quienes confían en ellos. Pero el resto de padres tendrá otras escuelas donde podrán emplearse otros métodos. Esta diferenciación, serena y asumida, es la única solución prudente en una sociedad democrática adulta. Cualquiera en nuestras sociedades democráticas admite que el otro lea periódicos distintos al suyo. ¿Por qué no admitiría uno que el otro diese a sus hijos la educación que deseara cuando él mismo dispondría de la misma libertad para hacerlo con sus propios hijos?

Tradicionalmente al pluralismo le planteamos la objeción de que conduciría a profundas divisiones sociales, incluso a la fragmentación de la sociedad. Pero, por un lado, podemos salvar ese riesgo a través de medidas de regulación adaptadas (mencionaremos algunas más tarde). Por otro, sabemos, gracias a los ejemplos que nos ofrecen la investigación científica, la prensa y, más generalmente, la competencia económica, que el pluralismo favorece tanto las convergencias como las divergencias. Aunque existan centenares de laboratorios de física, de química o de biología en el mundo, totalmente independientes unos de otros, al final existe una sola física, una sola química, una sola biología, sobre las que los científicos de todos los países, después de haber discu-

tido libremente sus teorías e hipótesis, terminan coincidiendo. Del mismo modo, a pesar de que en todos los países democráticos hay periódicos independientes se dan más o menos las mismas noticias, en cualquier caso, en lo que respecta a los hechos objetivos (resultados electorales, catástrofes naturales, grandes estadísticas económicas...). Este “virtuoso mimetismo” lo encontramos allí donde se dan la libertad y la competencia. Por ejemplo, aunque haya varios principales fabricantes mundiales de automóviles aparentemente rivales, todos los coches tienden a parecerse. La libertad, en efecto, sólo le sirve a cada fabricante para hacer innovaciones que, si resultan ser objetivamente útiles para los usuarios, le asegurarán una ventaja comparativa en el mercado durante algún tiempo. Pero el resto de fabricantes le alcanzarán pronto. Una vez más, será otro fabricante quien realizará la innovación marginal interesante, la cual, llegado el caso, será adoptada por todos. Los sistemas competitivos son, por tanto, dinámicos y convergentes al mismo tiempo. No hay razón para que esta lógica no funcione en materia educativa.

## II.2. Las exigencias de solidaridad social

Sin embargo, ya sabemos que un sistema de escuelas puramente privadas, exclusivamente financiadas por el mercado, ha sido raramente suficiente a lo largo de la historia. Ahora debemos preguntarnos qué razones estructurales hacen que así sea.

Parece que para esto hubiese una razón de fondo ligada a la particular

naturaleza del servicio educativo. La educación produce “externalidades”. Es un bien inmaterial que, por naturaleza, puede propagarse sin enrarecerse (ya que quien la da, no deja por ello de poseerla; lo mismo sucede con la información o con la ciencia). Por lo tanto es imposible limitar los efectos de la educación a quienes pagan su precio puesto que una vez que la hubiesen recibido la comunicarían espontáneamente a los seres humanos con los que viviesen, a los hijos que educasen. Así pues, si a los profesores se les pagase al nivel del valor marginal de su enseñanza en el mercado sólo se les estaría pagando por una parte de los servicios que realmente ofrecen. Es por lo tanto, legítimo que la otra parte sea financiada por una instancia que represente a la comunidad (local o nacional) que se beneficiará de las externalidades producidas. Si esto no se hiciera, los profesores ajustarían la cantidad y la calidad de su trabajo únicamente a la remuneración privada que recibiesen y, por lo tanto, trabajarían menos, o menos bien, o producirían menos conocimientos de interés general y esto iría en detrimento de los intereses de la comunidad a largo plazo. Es esta lógica la que explica que tantas instituciones educativas en el pasado hayan estado financiadas por instituciones del tipo “fundaciones”, es decir, por organismos capaces de asegurar una cierta solidaridad en el seno de las comunidades, especialmente una cierta solidaridad entre generaciones (por la que cada una se beneficia de lo que le ha concedido la anterior, pero ofrece el mismo servicio a la siguiente generación).



Por otra parte, si la educación produce externalidades positivas, la falta de educación las producirá negativas. Si vivo en una comunidad en la que algunos no han recibido una mínima educación, puedo padecerlo, por ejemplo, si me cruzo por la carretera con alguien que no sabe leer las señales de tráfico, o si compro a un comerciante que no sabe contar, o si hago negocios o firmo contratos con alguien que no tiene un conocimiento adecuado del derecho o las normas cívicas. Así pues, formará parte *de mis propios intereses* que ese alguien sea educado. Añadamos a todo esto que la educación es una clase de bien, según la cual sólo aquellos que ya la tienen conocen su verdadero valor. Si este bien sólo se ofreciese en el mercado puede que sólo lo demandasen las familias ya educadas y las demás correrían el riesgo, limitadas por el presupuesto, de demandar otros bienes (de consumo, de ocio...). Por lo tanto, forma parte del interés general que la educación sea obligatoria, lo cual sólo tiene sentido si cuesta poco o es gratuita de tal manera que sea recibida incluso por quienes no la demandan. Esto justifica que más allá del régimen de las fundaciones, siempre más o menos basado en la voluntariedad, haya una intervención financiera obligatoria de los poderes públicos en el ámbito educativo. Así, incluso desde un punto de vista liberal —es decir, en ausencia del arbitrario sacrificio de intereses privados en favor del interés general— cierto tipo de financiación de la educación a través de un sistema tributario, está justificada.

Sin embargo, el razonamiento sólo es válido en la educación general básica.

Como Friedrich August Hayek [3] ha indicado claramente, no es aplicable ni para la formación profesional, ni para una educación general que supere el nivel básico (liceos superiores, universidades). La formación profesional, al proporcionar al alumno una competencia y una cualificación escasa dentro del mercado laboral, le proporciona una “rentabilidad” a corto plazo. Por lo tanto, es justo que los alumnos o sus familias la paguen y sería injusto que la comunidad pagase algo que a ella no le va a reportar nada. En cuanto a la enseñanza general de nivel superior es, sin duda, susceptible de producir externalidades que serán eventualmente útiles para toda la sociedad y que desembocará en la formación de científicos, médicos, ingenieros y expertos de todos los campos, y la comunidad puede estar interesada en financiar a esos estudiantes beneficiando a los alumnos y las familias que no tuviesen los recursos personales suficientes para hacerlo. Pero la comunidad sólo tendrá un motivo racional para asumir estos costes si los beneficiarios tienen el potencial intelectual requerido y tienen las mejores oportunidades de aprovechar plenamente las oportunidades académicas que se les ofrezcan. Ahora bien, los hombres y las mujeres con un alto potencial, por muy numerosos que sean, no constituyen *toda* la población. Una financiación pública de la educación general de nivel superior sólo es justa y equitativa, si beneficia a los alumnos y estudiantes que han demostrado tener las capacidades necesarias, es decir, que han sido seleccionados a través de exámenes y concursos neutrales y fiables. La financiación

pública de la educación superior, sólo es justa cuando la política escolar *no* es igualitaria.

El problema, señala Hayek, es que esos exámenes sólo pueden referirse a las potencialidades académicas generales y abstractas, las cuales, precisamente, pueden medirse a través de pruebas anónimas y atendiendo a criterios objetivos. Puede que haya otras potencialidades —artísticas, deportivas, relacionales, o relativas a la cultura de determinados grupos religiosos, regionales, étnicos...— cuyo desarrollo sea valioso para determinados segmentos de la comunidad pero que no podríamos subvencionar con fondos públicos porque el hecho de que sean de interés *general* no puede ser demostrado objetivamente a los ojos de todos. Sólo organismos que no sean públicos y estén libres de retenciones fiscales podrán hacerse cargo de los costes de la formación de los jóvenes en estos ámbitos, es decir, lo que Hayek llama el “sector independiente” (asociaciones y fundaciones). Habría que prever entonces que las escuelas pudiesen recibir recursos públicos para todo lo que concierne a la educación general básica y recursos que proviniesen del sector independiente.

Por último, entre todo lo que enseña la escuela —valores, conocimientos teóricos, conocimientos prácticos, experiencias, competencias profesionales...— hay que crear un espacio diferenciado para la instrucción cívica. Los colectivos públicos no se crean solamente para financiarla sino también para controlar su contenido

y velar porque se enseñe en todos los tipos de escuela, —incluidas aquellas que no se benefician de financiación pública alguna—. En efecto, no podemos admitir que a los niños se les enseñen comportamientos contrarios al orden público del que se encarga el Estado.

Así, vemos que la educación, al producir externalidades, debe someterse a determinadas reglas y no puede ser totalmente libre. Pero es necesario comprender que no hay nada específico en el servicio educativo que justifique un estatus jurídico y económico diferente del que es adecuado para otras actividades, y especialmente un estatus funcional. En efecto, muchos otros bienes y servicios, garantizados en su totalidad o parcialmente por el mercado, también están sometidos a normativas, en ocasiones muy estrictas. Por ejemplo, no se vende cualquier tipo de medicamento, cualquier persona no puede ejercer la medicina, la construcción inmobiliaria obedece a quisquillosas normas arquitectónicas y urbanísticas, la calidad de los productos alimentarios está controlada (control de las normas de higiene en las industrias agroalimentarias, en las cocinas de los restaurantes, en los comedores comunitarios...). Pero la existencia de estas reglas y obligaciones no justifica que el Estado se haga cargo directamente de todas las actividades. En los países libres, los más prósperos y los más seguros, los médicos, agricultores, industriales, comerciantes, etc., desarrollan sus actividades libremente y siendo sus propios jefes, pero respetan las normas que se les imponen,

cuyo fundamento y utilidad comprenden. ¿Por qué sería diferente para los profesores? ¿Por qué deberían, ellos, ser funcionarios? Este estatus no tiene justificación racional. Que se haya mantenido durante tanto tiempo, sólo se explica por motivos ideológicos y corporativos, que podemos juzgar abusivos e ilegítimos.

### III. ¿Qué instituciones escolares y universitarias para Europa en el siglo XXI?

Una vez planteados estos principios básicos, podemos, ahora, trazar las grandes líneas de lo que podrían ser las instituciones educativas de una sociedad liberal, especialmente en la Europa del siglo XXI. Y debemos, primero, resolver el siguiente problema. Por una parte, estas instituciones educativas tienen que ser pluralistas y libres de la exclusiva tutela de los Estados y otras comunidades públicas, lo cual favorece que tengan un estatus privado. Pero, si la educación es privada, no habrá una gestión saludable de las externalidades; sin embargo, si, por otra parte, tienen un estatus público, no habrá pluralismo.

¿Podemos resolver esta “cuadratura del círculo”? Podemos, puesto que existe para ello un principio bien simple. Basta con *desligar en materia de educación, el problema de la financiación y el de la prestación*.

Podemos salir perfectamente de la alternativa financiación y prestación privadas / financiación y prestación públicas. Basta con tener una *financiación*

*colectiva de la educación*, o al menos, de la educación general básica, y una prestación del *servicio educativo para una pluralidad de actores privados competitivos*.

Esto resuelve la “cuadratura del círculo”. La educación general básica se vuelve gratuita para todos, por lo que se producen las externalidades deseables; por otra parte, como esta financiación colectiva sólo es acordada bajo determinadas condiciones (cf. *infra*), el respeto de las normativas está asegurado y puede ser verificado. Pero, puesto que la prestación es privada, no corremos el riesgo de ver aparecer inmensas e impotentes burocracias y el sector educativo vuelve a tener la productividad media del resto de sectores de actividad. Por otra parte, cualquier tipo de monopolio resulta imposible, situándose en su lugar una lógica de la emulación y del “mimetismo virtuoso”, mejorando, al mismo tiempo, la calidad media del sistema y una adaptación afinada a la oferta y la demanda.

Esta fórmula puede debilitarse en función de toda la gama de estatus jurídicos y económicos de los establecimientos escolares y universitarios. En otros textos [4] he estudiado las diferentes soluciones y he preconizado incluso, un sistema “ideal” que podría ponerse en marcha en Europa en las próximas décadas. Solamente indicaré a continuación el principio general de la solución.

Esta solución descansa sobre dos nociones clave, la de “escuela acreditada” y la de “red de escuelas”.

*Las "escuelas acreditadas"*. La idea es que el Estado (o una comunidad territorial, si tiene la competencia) establece por ley un "cuaderno de gastos" que toda escuela debe respetar para beneficiarse de una financiación pública parcial o total. Este cuaderno de gastos no incluye completos o forzosos programas escolares ni métodos pedagógicos. Sólo define un mínimo, un marco general (por ejemplo, ninguna escuela tiene el derecho de enseñar a las alumnos de *tal* edad menos de *tantas* horas de matemáticas, o de historia, o de lenguas, o de deporte...). Fija también los principios de una educación cívica de base que la escuela tendrá que respetar. Y, por supuesto, menciona las otras normas que ya están en vigor para el sector educativo libre, adaptación, seguridad e higiene de los locales, moralidad del cuerpo de profesores, calificaciones mínimas que éste debe poseer.

A continuación, los empresarios educativos redactan un "proyecto escolar" describiendo con precisión los programas y los métodos que se proponen aplicar en el colegio que van a crear.

La conformidad de este proyecto con el cuaderno de gastos es verificada por un organismo *ad hoc*, una "Comisión nacional (o regional, o municipal, etc.) de acreditación", compuesta por expertos y representantes de la sociedad civil nombrados de manera políticamente neutral (a partir, por ejemplo, del modelo francés de "autoridades administrativas independientes" como el *Conseil Supérieur de l'Audiovisuel* o *l'Autorité des Marchés*

*Financiers*). Las decisiones de la Comisión pueden ser objeto de recurso dentro de las condiciones normales del derecho administrativo.

La Comisión no está autorizada para evaluar el fondo del proyecto, sino, solamente su conformidad con las normas legales. Concede la acreditación para un periodo de tiempo determinado (algunos años).

El empresario puede entonces, firmar un contrato con la administración escolar nacional o local, quien se lo otorga en función de las necesidades escolares. La escuela se beneficia de una financiación calculada a prorrata de los alumnos inscritos (con ratios para cada nivel escolar). Como los niños inscritos en una escuela no lo estarán en otra, no hay gastos suplementarios para la comunidad implicada. La masa global de alumnos no cambia simplemente hay un sistema de "vasos comunicantes" entre escuelas.

La financiación concedida a la escuela es global: ésta la repartirá cómo considere entre sus diferentes gastos (son necesarias, sin duda, disposiciones específicas para los locales). La cuestión de saber si la escuela debería estar autorizada a cobrar gastos de escolarización a las familias, o beneficiarse de la generosidad de diferentes organismos (asociaciones, fundaciones, Iglesias, sindicatos profesionales, otros colectivos públicos...), puede resolverse de diferentes maneras según los países y las circunstancias.

Una vez abierta, la escuela puede ser inspeccionada en todo momento por la Comisión, siendo ésta su segunda función. Si la realidad de las enseñanzas impartidas en la escuela difiere de lo que se anunciaba en el proyecto que fue acreditado, la acreditación puede ser retirada (tras de los procedimientos de amonestación correspondientes).

Si pusiésemos en marcha un sistema de este tipo me parece que podrían nacer rápidamente en Europa escuelas que renovasen verdaderamente la educación pues estarían liberadas de las trabas burocráticas o ideológicas que pesan hoy sobre la mayor parte de las enseñanzas públicas, ofreciendo, al mismo tiempo, a las familias y al Estado, todas las garantías que pueden legítimamente desear.

*La “red de escuelas”.* Otra idea es que las escuelas constituidas de esta manera, no deberían quedarse aisladas. Haría falta que los nuevos modelos educativos creados por las escuelas innovadoras pudiesen repetirse en otras escuelas, constituyendo entonces todas ellas, una red con su propia “marca” o “etiqueta” conocida por el público (el cual sabría que, en las escuelas de la red tal, se ofrece tal tipo de educación). Así, los padres podrían enviar a sus hijos a los centros de la misma red cuando cambiasen de ciudad, de región, o incluso de país. Asimismo, los profesores no estarían obligados a realizar toda su carrera en un único centro o a empezar desde cero cuando cambiasen de centro: su carrera podría ir progresando de una escuela a otra dentro de la misma

red. Por otra parte, la enseñanza podría apoyarse en una tradición acumulada por varias escuelas. Habría métodos pedagógicos, programas experimentales y mejorados, poco a poco, por la experiencia, y podrían publicarse manuales escolares comunes a toda la red. Finalmente, como los profesores que enseñasen en las escuelas de una red tendrían que estar formados en la pedagogía y los programas que allí se practicasen, cada red podría tener su *centro de formación inicial y permanente de maestros*.

Esta idea no hace otra cosa más que retomar modelos educativos anteriores y bien conocidos. Las congregaciones de enseñanza han sido redes como estas, a menudo internacionales. Cuando se pusieron en marcha los sistemas públicos ellos mismos fueron grandes sistemas que se beneficiaban de economías a escala. Las mismas razones de fondo presionan para que, en un sistema liberal de educación, también pueda haber reagrupaciones de escuelas.

Las redes de escuelas acreditadas que se creasen podrían ser internacionales o, al menos, europeas. En efecto, desde que Europa está unida, desde que compartimos el mismo apego por la democracia y los derechos humanos, el mismo derecho civil y mercantil, el mismo tipo de sociedad y de economía, las mismas herencias religiosas, ha llegado el momento de pensar modelos educativos europeos. En el seno de las redes que se crearían es donde podrían forjarse libremente los modelos educativos que necesitamos para el siglo

XXI de manera mucho más eficaz que en el seno de las burocracias educativas existentes.

Ya he respondido más arriba a la objeción según la cual la libertad escolar provocaría la fractura de la unidad social. La continua uniformización de los modos de vida y de pensar en el mundo actual van en contra de la idea de una ruptura de ese tipo.

Ahora responderé a otra objeción que suele presentarse frente a la idea de la libertad escolar. Si las escuelas pueden determinar libremente sus modelos educativos, ¿no se crearían a corto plazo escuelas de sectas, de etnias, de grupos profesionales, como grupos políticos, y sobre todo escuelas religiosas, integristas, muchas escuelas islámicas, etc.? Sin duda, pero se toparán con el Estado, que como encargado del orden público, es el responsable de verificar que en las escuelas no se enseñe nada que sea contrario al orden público de las sociedades democráticas de derechos y de mercado. Las escuelas que se desviasen en este sentido perderían la acreditación, y el Estado impediría que se fundasen o cerraría autoritariamente las que, incluso sin subvenciones públicas, actuasen en contra a la ley. Es una cuestión de lucidez y de valor.

De todas maneras, tal y cómo es nuestro mundo, ningún sistema educativo resulta perfecto. Cada uno presenta riesgos y lagunas, y hay que juzgar cada opción atendiendo al balance global de

sus costes y ventajas. Si admitimos la libertad habrá ciertamente errores, arbitrariedades, experiencias aberrantes. Pero podremos castigar sus abusos. Por otra parte, el sistema se autorregulará ya que ¿qué padres querrían enviar a sus hijos a escuelas que no condujesen a una vida social normalizada y un empleo? Sobre todo, habrá una completa redinamización del sector, los profesores se pondrán a trabajar de nuevo, los talentos podrán volver a desarrollarse por completo lo que elevará el nivel general de las poblaciones europeas. El balance global será entonces positivo. En el otro lado de la balanza, tenemos los sistemas públicos actuales. ¿Son menos aberrantes? ¿Garantizan una mayor unidad social, cuando vemos en todos los países de Europa quién ha dirigido la política educativa de tipo igualitarista, cuando vemos que la sociedad se defiende como puede contra este artificio contrario a la naturaleza de las cosas, recreando, a través de miles de medios indirectos guetos, o al contrario, remansos de privilegios? ¿No vemos en Francia que los institutos de los centros culturales de las ciudades están muy demandados por las familias, mientras que los de los barrios periféricos están siendo abandonados?, ¿no vemos cómo, en el seno mismo de una enseñanza pública que pretendía ser homogénea, hay tantas desigualdades como las había en la URSS en los tiempos en los que la *nomenklatura* accedía a tiendas que estaban prohibidas para el resto de la población? Los actuales sistemas públicos están bloqueados, multitud de experiencias han demostrado que no pueden ser



reformados. Conducen al continente hacia una grave recesión civilizatoria. Su balance es negativo. Con un sistema de libertad escolar, al menos las cosas estarían claras y serían honestas: habría una oferta y una demanda, una elección libre, una regulación. Este sistema ya ha sido probado, puesto que dirige el sistema universitario en Estados Unidos o en Japón, los primeros sistemas universitarios del mundo.

### Conclusión

El sector de actividades vital que es el sector educativo, tiene que sacar partido de las lógicas liberales policéntricas que han hecho posibles los éxitos de la ciencia, de la democracia, de la economía de mercado en Europa y en América en los siglos XIX y XX, y que los hacen posibles en Asia y en los países emergentes en el siglo XXI. Es por esto que es legítimo preguntarse acerca de la aplicación de los principios liberales en el ámbito educativo. Pero, más allá de los problemas de estructura quisiera regresar al problema de fondo.

Los europeos tienen, primero, que salvar a sus jóvenes. No podemos admitir durante mucho más tiempo esta situación de mediocridad, desesperanza, continua degradación del nivel y violencia, que observamos en los grandes establecimientos públicos escolares y universitarios. Encerrar a la juventud durante años entre las cuatro paredes de una escuela sólo tiene sentido si les traemos las maravillas que son el conocimiento y el descubrimiento del mundo. Si no lo hacemos, este encierro se convierte en una tiranía y

provoca en los jóvenes malestar, problemas y violencia. Así pues, la renovación de los sistemas educativos, la aparición de numerosas escuelas nuevas, limpias, seguras, de calidad, administradas por una verdadera dirección responsable, con libertad para gestionar sus recursos y sus socios, cultivando una relación de confianza con las familias, tendría un efecto social positivo que iría más allá de las escuelas propiamente dichas.

Pero la cuestión más importante es que hay que salvar la cultura en Europa. Hay que salvar los estudios superiores, la gran cultura, la ciencia, que son, si queremos, actividades elitistas, pero que no dejan de estar por ello en el más alto nivel de las actividades de interés general. Hay que romper con la lógica que asimila interés general e igualitarismo. Hay que entender que un sistema de ciencia y educación suficientemente diferenciado es indispensable para servir a los intereses económicos y sociales de nuestras sociedades (y, accesoriamente, para asegurar la promoción social de los niños de origen modesto más sobresalientes). Toda la experiencia acumulada estas últimas décadas en nuestros sistemas educativos muestra que el igualitarismo escolar ha resultado ser anti-social. Hay que asegurar el mantenimiento de Europa al nivel de nuestros socios americanos y asiáticos. Es humillante que tantos países europeos estén a la cola de las clasificaciones internacionales de las escuelas y universidades.

Si los sistemas públicos pudiesen reformarse y reconstruir en su seno cier-

ta diferenciación, asegurando la promoción de la excelencia, retiraría todo lo que he dicho. Es porque creo que los grandes sistemas públicos no pueden ser reformados desde arriba sin el acicate de una competencia exterior por lo que mantengo que, en las circunstancias actuales, hay que fomentar la aparición de un sector totalmente libre. Para empezar, en los países donde la situación política lo permite, o donde el pluralismo regional ha generado oportunidades, hay que crear urgentemente *escuelas experimentales* para mostrar de forma concreta, a las poblaciones y a otros gobiernos europeos, que las alternativas a la actual inmovilidad educativa son posibles.

**Dirección del autor:** Philippe Nemo. 79, Avenue de la République 75543 Paris cedex 11, France.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 27.II.2009

## Notas

- [1] Sobre todas estas cuestiones, ver el excelente libro de MARROU, HENRI-IRÉNÉE (1948) *L'éducation dans l'Antiquité*, 2 vol. (Paris).
- [2] Cf. NEMO, PHILIPPE (1991) *Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry?* (Paris, Grasset); NEMO, PHILIPPE (1993) *Le Chaos pédagogique* (Paris, Albin Michel); NEMO, PH. (2001) La fonction de garderie de l'école, une explication de la dégradation de sa fonction pédagogique, en BOUDON, R.; BULLE, N. y CHERKAOU, M. (dir.) *École et société: les paradoxes de la démocratie* (Paris, Presses universitaires de France), coll. "Sociologies" pp. 99-116; NEMO, PHILIPPE (2008) *Les deux Républiques françaises* (Paris, Presses universitaires de France) capítulo III.
- [3] Cfr. HAYEK, FRIEDRICH AUGUST (1960) *The Constitution of Liberty* (London and Henley, Routledge and Kegan Paul) capítulo 24.
- [4] NEMO, PH. (1993) *École: vers le pluralisme institutionnel*, *Revue des Deux Mondes*, abril, pp. 109-124;

NEMO, PH. (2004) Le pluralisme scolaire, *Persona y Derecho. Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, vol. 50, pp. 505-550 [texto en francés]; NEMO, PH. (2004) Pour le pluralisme scolaire, *École et liberté*, 1, Septiembre, pp. 1-28.

## Resumen:

### La libertad escolar, una necesidad para Europa

Las escuelas están pasando en Europa por una profunda crisis. En aras de la "democratización" muchas de ellas, en muchos países europeos, se han homogeneizado. Ya no hay selección ni hay canales de excelencia y esto imposibilita un normal y eficiente sistema de formación de científicos, ingenieros, expertos, y, en general, élites intelectuales. Esta situación ha dado como resultado el debilitamiento en Europa en comparación con sus principales rivales en ciencias, tecnologías y economía de América y Asia, donde se encuentran las organizaciones educativas más competitivas. Como esta peligrosa e irresponsable evolución ha tenido lugar en el interior de un gigantesco cuasi-monopolio educativo a cargo de funcionarios públicos, la solución pasaría por crear un nuevo marco pluralista de instituciones educativas sufragadas mediante fondos públicos pero libres para competir.

**Descriptor:** Educación, competencia, liberalismo.

## Summary:

### Freedom School, a Need for Europe

Schools are going through a deep crisis in Europe. For the sake of "democratization", many of them, in many European

countries, have been homogenized. There is no longer selection, no channels of excellency. This makes impossible the normal, efficient training of scientists, engineers, experts, and, generally speaking, intellectual elites. This situation has resulted in weakening Europe by comparison with its main rivals in sciences, technologies and economy, America and Asia, where more competitive educational organizations exist. As this dangerous, irresponsible evolution took place within giant, more or less monopolistic corporations of civil servants, the solution could be to create a new, pluralistic frame of educational institutions using public fundings but self-managed and free to compete.

**Key Words:** Education, Competition, liberalism.

*(Traducción: Bianca Thoilliez Ruano)*

