



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

La escuela como espacio para la educación cívica: principios básicos y propuesta organizativa desde una perspectiva republicana

The school as a citizenship education place: elementary principles and organizational proposal from a republican approach



Alumno:

José María Navajas Puerta.

Especialidad:

Geografía, Historia y Filosofía.

Director:

José Manuel Ruíz Varona.

Curso académico:

2016/2017

Fecha:

12 de junio de 2017

ÍNDICE

1	HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	3
2	MARCO TEÓRICO: BASES PARA UNA CONCEPCIÓN REPUBLICANA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA.	4
2.1	LA IDEA DE EDUCACIÓN EN LA TRADICIÓN REPUBLICANA.	5
2.2	EL CONCEPTO DE “LO PÚBLICO” Y “LO PRIVADO”.....	6
2.3	EL CONCEPTO DE LIBERTAD, LA IDEA DE CIUDADANÍA Y SU EXTENSIÓN EN FORMA DE DEMOCRACIA.	8
2.4	LA DELIBERACIÓN: LEY, JUSTICIA Y LIBERTAD.	10
2.5	LA VIRTUD CÍVICA: CONDICIONES PARA SU DESARROLLO.....	13
2.6	LAS INSTITUCIONES REPUBLICANAS.....	18
3	EDUCACIÓN PÚBLICA: LUCES Y SOMBRAS PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA.	24
3.1	PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.	25
3.2	PROBLEMAS Y OBSTÁCULOS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA.	30
4	PROPUESTA PARA UNA EDUCACIÓN CÍVICA: UNA ORGANIZACIÓN DE CENTRO DE INSPIRACIÓN REPUBLICANA.....	34
4.1	LA CORRECTA PERSPECTIVA: EL CENTRO COMO ESPACIO DE CONFLICTO SOCIAL.....	35
4.2	LA PUBLICIDAD: EL NECESARIO CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS Y ÓRGANOS DEL CENTRO.....	36
4.3	INSTITUCIONES Y ÓRGANOS DEL CENTRO.	36
4.4	RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE INSPIRACIÓN REPUBLICANA.....	48
5	CONCLUSIONES.....	49
6	BIBLIOGRAFÍA.....	51

1 HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO.

La estructura institucional del sistema público incide en el desarrollo y garantías de los derechos y libertades de la ciudadanía. De la misma manera, la estructura institucional del sistema educativo incide en la calidad democrática de los procesos educativos y, de forma relevante, en la formación cívica y virtuosa de quienes van a ser ciudadanos libres, a través de tradiciones políticas de gran calado histórico. En este caso se considera la tradición republicana como la más adecuada, dadas sus bases y principios en la concepción de la sociedad, para la mejora de la institución educativa y formación de la ciudadanía.

La hipótesis de la que partimos es que una determinada concepción y organización de la educación permite el desarrollo de una educación cívica, es decir, encaminada a la formación de ciudadanos.

A partir de esta hipótesis proponemos un modelo de organización y gestión de los órganos de un centro de Educación Secundaria Obligatoria, de manera que se permita y desarrolle esa educación cívica.

La estructura de este trabajo es la siguiente: el capítulo 2 establece un marco teórico que aborda los principales conceptos de la tradición republicana así como los mecanismos e instituciones que dicha tradición ha puesto en práctica en función de su concepción de la sociedad.

El capítulo 3 aborda tanto las condiciones previas que se consideran necesarias para poder llevar a cabo nuestra propuesta de educación cívica como los principales obstáculos.

Finalmente, el capítulo 4 establece la propuesta concreta de organización del centro de inspiración republicana.

Los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Situar los rasgos y conceptos básicos de la tradición republicana, así como sus principales mecanismos e instituciones.

- Aplicar los rasgos, conceptos y mecanismos de la tradición republicana a la organización de un centro de educación secundaria.
- Establecer las condiciones previas que la educación pública ha de tener para poder aplicar dicha concepción en la organización de un centro de educación secundaria.
- Realizar una propuesta concreta de organización de un centro de educación secundaria siguiendo una concepción de tradición republicana.

2 MARCO TEÓRICO: BASES PARA UNA CONCEPCIÓN REPUBLICANA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA.

Cuando hablamos de “tradición republicana” hablamos de toda una tradición de pensamiento filosófico y político, que tiene su origen en la Antigüedad Clásica, pero que ha mantenido su presencia a lo largo de la historia Europea hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuando fue en buena parte olvidada y sustituida por el liberalismo. Muchos han sido los autores de esta tradición, desde Aristóteles y Cicerón, hasta Maquiavelo, Locke, Harrington, Rousseau, Kant o Robespierre. Aunque en ella coexisten diversas variantes, todas comparten un núcleo duro, elementos como los conceptos de la libertad, la justicia, la participación pública o la virtud. De la misma manera, la propia tradición estableció en cada momento histórico mecanismos e instituciones capaces de poner en práctica su concepción de la sociedad.

Por tanto, concebir la educación desde una concepción republicana requiere recoger algunas de estas ideas y conceptos básicos, así como de los mecanismos e instituciones que se diseñaron para ordenar y regir la sociedad.

A partir de aquí podremos considerar qué es la educación cívica, cuáles son los elementos necesarios para llevarla a cabo y ponerla en práctica.

2.1 LA IDEA DE EDUCACIÓN EN LA TRADICIÓN REPUBLICANA.

En un sentido abstracto, la educación es la manera en que una generación transmite a otra una forma o modelo de vida, de sociedad, de cosmovisión del mundo, si se quiere. La educación se lleva a cabo en los múltiples ámbitos y grupos sociales como son la familia, trabajo, profesión, ocio, clase, etc. Como indica Jaeger:

“La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual (...) El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón (...) La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la transmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación” (Jaeger, 2012, p. 1)

Y más adelante:

“Toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, lo mismo si se trata de la familia, de una clase social o de una profesión, que de una asociación más amplia, como una estirpe o un Estado” (Jaeger, 2012, p. 3 y 4)

La educación puede ser diversa, en función de cada sociedad, pero podemos decir que determinadas concepciones de la sociedad, y por tanto de la educación, son mejores que otras. En nuestro caso consideramos que una educación cívica, es decir, una educación que forma ciudadanos, es la más adecuada para un modelo de sociedad democrática, en Estado de Derecho y que busca el bien común. Dicha concepción de la educación cívica sólo se puede abordar desde el marco de la tradición republicana, y concretamente desde una vertiente democrática. Como nos dice Bolívar: *“El civismo de los ciudadanos comprende todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público (...) Enseñar a respetar y a conservar los bienes que son comunes, es decir públicos, por su propiedad de todos, es una de las primeras bases del civismo” (Bolívar, 1998, p. 26)*

2.2 EL CONCEPTO DE “LO PÚBLICO” Y “LO PRIVADO”.

Público es una categoría que proviene de la antigüedad griega y la tradición romana. En la antigua Grecia la vida de todo individuo se organizaba primeramente en la casa, el *oikos*. El *oikos* constituye la unidad básica de orden social, como indica Aristóteles en *Política* (1988, I, 1252b): “*Por tanto, la comunidad constituida naturalmente para la vida de cada día es la casa*”. En el *oikos* se establecen todas las relaciones y acciones para cubrir las necesidades de los individuos: trabajo, alimento, descanso, etc. Como unidad social, el *oikos* posee su propio orden jerárquico. Al frente del mismo está el *oikodespotés*, el señor de la casa, el *pater familias* romano, auténtico monarca absoluto bajo cuyo poder familiar (*potestas* o *manus*) —en efecto, el vocablo familia proviene del latín *famulus*, esto es, esclavo— se encuentran esclavos, sirvientes, hijos y mujer:

“Las partes de la administración doméstica corresponden a aquellas de que consta a su vez la casa, y la casa perfecta la integran esclavos y libres. Ahora bien, como cada cosa ha de ser examinada ante todo en sus menores elementos, y las partes primeras y mínimas de la casa son el amo y el esclavo, el marido y la esposa, el padre y los hijos” (Aristóteles, 1988, I, 1253b)

Sobre todos ellos el *pater familias* podía ejercer y disponer como conviniese, incluida la vida y la muerte (*vitae necisque potestas*).

Cualidad del *pater familias* es que es libre, no está bajo el poder familiar de nadie, es por tanto *homo sui iuris* frente al *alieni iuris* o *alienae potestatis subiectus*, esto son los esclavos, hijos, mujer sometidos a la mano del padre. Como individuo libre tiene plena capacidad para actuar fuera de la esfera privada, de la casa, con otros individuos jurídicamente equiparados y políticamente iguales (*isotes*, *homoiotés*, los otros *patres familias*), en lo que se considera la comunidad política (*politeuma*). El espacio separado de la esfera privada, allí donde se relacionan los individuos políticamente iguales, es el espacio público o *res publica* romana. Y, puesto que los individuos que allí se relacionan son libres, no están bajo dominio de nadie, el espacio público no responde a un interés privado (*idiotikos*) sino, al contrario, al interés común

(*politikos*). La vida pública (*bios politikos*) toma multitud de formas como pueden ser los tribunales o las asambleas deliberativas (Habermas, 1986, p. 43). Pero la característica de la misma es que quienes toman parte en dichas formas no lo hacen bajo la “ley natural de la dominación” (Habermas, 1986, pp. 140-141) sino de los hombres que razonan en la búsqueda objetiva del bien común.

Estos hombres o individuos libres que deliberan, argumentan y dan razones en el espacio público en la búsqueda del bien común son los que llamamos ciudadanos. Por tanto, la educación pública es tanto un bien público sostenido por los ciudadanos, como aquella educación que forma a los individuos para ser ciudadanos. Pero decir esto es tanto como decir que aquella educación que no es pública es una educación *sub manu*, una educación bajo poder familiar, y por tanto una educación para ser hijo, mujer, siervo o esclavo, pero nunca para ser ciudadano. Hay que resaltar este aspecto: una educación en un colegio privado, independientemente de las inclinaciones ideológicas, religiosas o de cualquier tipo de dicho centro — resulta indiferente en este sentido que el centro responda a una tendencia católica o libertaria—, no dejará de ser una extensión de la familia y por tanto del interés privado de esa familia. El alumno se educará para ser católico, o para ser anarquista, pero no para ser ciudadano. Porque lo que se pondrá en juego en dicha educación nunca será la búsqueda del bien común, sino la pertenencia a “lo suyo” (*idia*), a la familia.

Aún habrá quien, saltándose la definición que hemos dado de educación pública, nos señale que ésta también puede responder a un interés privado puesto que la educación pública es estatal y por tanto puede estar al servicio del gobernante de turno. En primer lugar, y siguiendo a Carlos Fernández Liria (2017, pp. 35-70), habrá que decir que cuando se habla de *estatal* nos estamos refiriendo concretamente a lo *público-estatal* y por lo tanto a un Estado de Derecho con todos los elementos que lo caracterizan: separación de poderes, garantía de libertades y de los Derechos Humanos., imperio de la ley, sufragio universal, etc. Y por tanto a que cuando se habla de *público-estatal* se está

hablando de todo un orden institucional con tradición histórica que consiste precisamente en evitar lo despótico de un Estado al servicio de un interés privado o gubernamental. En segundo lugar, que esta disposición institucional *público-estatal* es la que garantiza el acceso a la objetividad propia de lo público, en la que como ya señalamos los hombres libres deliberan, argumentan y dan razones en la búsqueda del bien común.

Con todo, hablaremos de los mecanismos que impiden el fomento de intereses privados y particulares más adelante, en el apartado sobre las instituciones republicanas.

2.3 EL CONCEPTO DE LIBERTAD, LA IDEA DE CIUDADANÍA Y SU EXTENSIÓN EN FORMA DE DEMOCRACIA.

Hemos visto que es la comunidad política (*politeuma*) integrada por ciudadanos, la ciudadanía, la que vela por el bien común. Y hemos dicho también que esos ciudadanos se definen por ser libres, en el caso de la antigüedad clásica eran libres los padres de familia. Vamos a concretar ahora el concepto de libertad para poder delimitar claramente quién, cuándo y cómo es miembro de esa comunidad política.

Si dejamos a un lado la más reciente concepción liberal de la libertad, sugerida por Hobbes en el siglo XVII pero concebida por Bentham en el XVIII, (Pettit, 2005, pp. 47-49) y que entiende la libertad como no interferencia o libertad negativa (A es libre de hacer Y siempre que nadie le impida hacer Y) (Ovejero, 2008, pp. 38, 48-49 y 150), lo que nos encontramos es la larga y antigua concepción republicana de la libertad. Para la tradición republicana la libertad es entendida como no-dominación, es decir, no depender de otro para poder vivir. En este sentido podemos hablar de la suficiencia como condición de libertad, suficiencia que es siempre material y por tanto independencia material (De Francisco, 2012, pp. 62 y 63). El propio Kant aborda dicha condición a la hora de tratar sobre la idea de independencia (*sibi sufficientia*):

“que el hombre sea su propio señor (sui juris), por tanto, que tenga alguna propiedad (abarcando bajo este término cualquier habilidad, oficio, talento para las bellas artes o ciencia) que los mantenga; es decir, que en los casos que tenga que ganarse la vida por medio de otros lo haga sólo por enajenación de lo que es suyo y no por concesión de sus fuerzas para que otro haga uso de ellas. Por consiguiente es necesario que el ciudadano no sirva, en sentido riguroso de la palabra, más que a la comunidad” (Kant, I. 2004, p. 117)

Como vemos, la concepción del individuo libre en Kant coincide con la concepción del derecho romano antes vista. Más aún, Kant llega en este mismo apartado a delimitar —no sin advertir las dificultades— la condición de *sui iuris* estableciendo la distinción legal entre locación de obra (*opus*) y la locación de servicio (*operam*) (Bartomeu, 2005, pp.135-136). Y en este sentido coincidiría también con el derecho romano al considerar siervo a tiempo parcial al asalariado, frente al artífice dueño de su propiedad que sería el individuo libre.

Ahora bien, la independencia es condición de libertad puesto que lo que intenta garantizar es la ausencia de interferencia arbitraria en la forma de vida propia: un esclavo podrá tener un amo magnánimo y bueno que le permita hacer lo que quiera, pero en el momento en que el amo así lo dispusiera podría impedirsele a su arbitrio. La libertad es un concepto disposicional y por tanto ha de formularse como un contrafáctico: A es libre si nadie, aunque quisiera, pudiese interferir de manera arbitraria en sus planes de vida.

La cuestión por lo tanto está en qué se considera o no arbitrario. Dijimos que es en la deliberación pública donde los ciudadanos buscan el bien común, y si es común quiere decir que no depende del interés particular, o lo que es lo mismo, que no depende de intromisión arbitraria alguna. Así pues, estará fuera de arbitrariedad aquello que se decida en deliberación pública por los propios ciudadanos, y esto es tanto como decir que serán decisiones justas (Ovejero, 2008, pp. 153-154).

El ciudadano (*polites*) es miembro de la comunidad política (*politeuma*), a este espacio jurídico-político pero también físico es a lo que denominamos ciudadanía. Pero la ciudadanía no es un espacio cerrado e inmutable, y

muestra de ello es que las disputas históricas en sociedad siempre han tenido algo que decir respecto de quiénes integran dicha ciudadanía o hasta dónde ha de extenderse ésta.

En efecto, cuando se habla de ciudadanía no se está hablando, en principio, de democracia, como ya advierte Aristóteles “*El que es ciudadano en una democracia, muchas veces no lo es en una oligarquía*” (Aristóteles, 1988, III, 1275a). El *demos* no se corresponde en principio con los ciudadanos. *Demos* es traducido normalmente como “pueblo”, ahora bien, ese “pueblo” para los antiguos griegos no era la totalidad de las personas de la polis, sino un determinado grupo con características socioeconómicas concretas. El *demos* era sinónimo de *plezos* (muchedumbre, chusma, canalla), *hoi aporoi* (pobres), y los romanos lo traducían como el latín *plebs* (plebe), nunca como *populus* (De Ste. Croix, 1988, p. 334). Así entendida, la democracia era el gobierno de los pobres, y así era como lo entendía el propio Aristóteles “*Hay (...) democracia cuando son soberanos los que no poseen gran cantidad de bienes, sino que son pobres*” (Aristóteles, 1988, III, 1279b). La clave es entonces si la ciudadanía se extiende a la totalidad del *demos*. Ésta fue precisamente la lucha histórica de los demócratas, que la plebe tuviese derechos políticos, que pudiese participar en la comunidad política como un igual.

2.4 LA DELIBERACIÓN: LEY, JUSTICIA Y LIBERTAD.

Hemos visto que es la ciudadanía la que delibera en el espacio público y que la extensión de la ciudadanía al conjunto del *demos* es lo propio de la democracia. Pero ahora habrá que preguntarse: ¿sobre qué se delibera y por qué se delibera?

Sobre los ámbitos de la vida humana, Aristóteles diferencia entre *episteme* (teoría, ciencia) y la *praxis*. El saber teórico (*episteme*) trata sobre lo necesario, a saber, aquellas cosas que no pueden ser de otra manera, realidades inmutables:

“lo que es objeto de ciencia es necesario. Luego es eterno, ya que todo lo que es absolutamente necesario es eterno, y lo eterno es ingénito e indestructible. Además, toda ciencia parece ser enseñable, y todo objeto de conocimiento, capaz de ser aprendido. Y todas las enseñanzas parten de lo ya conocido” (Aristóteles, 1993, VI, 1139b)

Aristóteles apunta aquí ya algo importante: que la ciencia se enseña. Y que por tanto la ciencia es un conocimiento que puede ser codificado y poseído por unos pocos, pero que cualquier persona puede adquirir mediante aprendizaje y estudio. Abordaremos la importancia de este punto más adelante cuando tratemos sobre la virtud.

Pues bien, dado que no todo en el mundo es inmutable, y por tanto no todo es objeto de la *episteme*, nos encontramos con que el ser humano ha de habérselas con la contingencia del mundo, esto es, de “lo que puede ser de otra manera” (Aristóteles, 1993, VI, 1140a). Aclaremos aquí un punto para no llevarnos a equívoco, “lo que puede ser de otra manera” es lo mismo que “lo que puede ser o no ser”, pero ello nunca está indicando un surgimiento de la nada o una vuelta a la misma sino que, dadas ya las cosas, éstas pueden organizarse de una forma u otra: un escultor ante un bloque de mármol puede crear una bella estatua de Venus o por el contrario convertirlo en guijarros.

A “lo que puede ser o no ser” le corresponden los ámbitos de la vida que son la *praxis* y la *poiesis* (producción). Ambas están orientadas hacia un éxito, pero mientras que la producción está dirigida a un objeto externo (producto) como puede ser la fabricación de un mueble por parte de un carpintero, la *praxis* no deja ningún producto sino que se dirige a la perfección de la propia ejecución de la *praxis* misma (Aubenque, 2010, pp.107 y 108).

Así pues, ¿sobre qué se delibera? Nunca sobre lo necesario, sino sobre lo contingente:

“En efecto, nadie delibera sobre lo eterno, por ejemplo, sobre el cosmos, o sobre la diagonal y el lado, que son inconmensurables; ni sobre las cosas que están en movimiento, pero que ocurren siempre de la misma manera, o por necesidad, o por naturaleza o por cualquier otra causa, por ejemplo, sobre los solsticios y salidas de los astros; ni sobre las cosas que ocurren ya de una manera ya de otra, por ejemplo, sobre

las sequías y las lluvias; ni sobre lo que sucede por azar, por ejemplo, sobre el hallazgo de un tesoro (...) Deliberamos, entonces, sobre lo que está en nuestro poder y es realizable” (Aristóteles, 1993, III, 1112a)

Y más adelante:

“Pero nadie delibera sobre lo que no puede ser de otra manera, ni sobre lo que no es capaz de hacer. De suerte que si la ciencia va acompañada de demostración, y no puede haber demostración de cosas cuyos principios pueden ser de otra manera (porque todas pueden ser de otra manera), ni tampoco es posible deliberar sobre lo que es necesariamente” (Aristóteles, 1993, VI, 1140a)

Pero puesto que se delibera sobre aquello que puede ser de otra manera, los ciudadanos tendrán que evitar que lo decidido no se corresponda con una manera particular de entre las muchas posibles, sino que habrá que deliberar para encontrar aquella otra manera que sea de interés común.

La lógica republicana subyacente en la deliberación pública se opone a la concepción liberal. El liberalismo toma de Hobbes la división y oposición entre *ius* (derecho) y *lex* (ley): la ley positiva que es la ley política del Estado restringe la libertad individual de las personas que está recogida en el derecho (De Francisco, 2012, p. 109; De Francisco, 2007; Guanche 2012).

Pero para el republicanismo ley y derecho siempre coinciden dado que la sociedad es siempre civil y política, y la coerción que el liberalismo otorga al Estado está también presente en la sociedad. Esta misma concepción es la que sigue Kant cuando trata sobre la igualdad civil entre los individuos:

“según el derecho (que como decisión de la voluntad general sólo puede ser uno y que concierne la forma del derecho y no la materia u objeto por el cual tengo un derecho) todos son, en cuanto súbditos, iguales entre sí, puesto que ninguno puede constreñir a otro sino mediante la ley pública” (Kant, 2004, p. 114)

Para el republicanismo es la ley la que protege la libertad de todos, y esta ley únicamente es justa cuando se alcanza en deliberación pública: *“La justicia republicana, que es justicia `política`, se expresa en la ley republicana y*

ésta, precisamente porque evita el sesgo particularista, apunta a la libertad de todos los ciudadanos por igual” (De Francisco, 2012, pp.62)

Es en esta deliberación pública donde los ciudadanos se reconocen como iguales, y donde han de dar argumentos y razones objetivas para alcanzar decisiones que comprometan a todos, esto es, decisiones justas (Ovejero, 2008, pp. 157-166).

2.5 LA VIRTUD CÍVICA: CONDICIONES PARA SU DESARROLLO.

Dijimos que corresponde a la *praxis* y *poiesis* como aspectos de la vida humana el objeto de aquello que “puede ser o no ser”. Y que mientras el éxito de la *poiesis* es medible mediante el producto de la misma, la *praxis* sin embargo sólo se puede medir por la perfección de la *praxis* misma. Esta perfección en el sentido de excelencia es lo que denominamos virtud y, en concreto, aquella virtud que guía la deliberación es denominada por Aristóteles *frónesis* (prudencia) (Aristóteles, 1993, VI, 1993, 1140b). Como indica Ivana Costa:

“El problema del actuar, del obrar, no consiste en Aristóteles sólo en establecer fines buenos —un asunto de la voluntad— sino que implica necesariamente un momento intelectual, aunque no científico, pues para elegir los medios, no sólo los más éticos sino también los más eficaces para realizar el bien, es necesario deliberar sobre los medios posibles y considerar las consecuencias previsibles, aun si no son enteramente previsibles; y ese es el papel de esa virtud intelectual que es la guía de la virtud ética: la prudencia” (Aubenque, 2010, p. 15)

Y como resume el propio Aubenque, *“El prudente, hemos visto, es el hombre capaz de deliberar y, más particularmente, de deliberar correctamente”* (Aubenque, 2010, p.161)

Para Aristóteles, como para los griegos, el ejemplo por antonomasia de hombre prudente es Pericles: *“porque pueden ver lo que es bueno para ellos y para los hombres, y pensamos que ésta es una cualidad propia de los administradores y de los políticos”* (Aristóteles, 1993, VI, 1140b). Esta virtud, la prudencia, es el fundamento de lo que denominamos virtud cívica, que consiste

en ser un buen ciudadano: capaz de deliberar correctamente sobre los fines de la vida propia y pública, y por tanto de participar correctamente en los asuntos públicos y de gobierno de la ciudad. Como bien señala Javier Peña (Peña 2005, p. 250), *“la virtud cívica tiene una forma genérica permanente —el compromiso con el bien público y la oposición a la orientación particularista de la vida—”*.

Resulta, sin embargo, que la virtud no puede ser enseñada porque, como ya señala Platón en *Menón*, no es ciencia (Platón, 1992, 96c). Así se expresa en *Protágoras*:

“los más sabios y mejores de nuestros ciudadanos no son capaces de transmitir a otros la excelencia que poseen. Por ejemplo, Pericles, el padre de estos muchachos de aquí, les ha educado notablemente bien en cosas que dependían de maestros, pero en las que él personalmente es sabio, ni él les enseña ni lo confía a ningún otro, sino que ellos, dando vueltas, triscan a su antojo, como reses sueltas, por si acaso espontáneamente alcanzan por su cuenta la virtud” (Platón, 1985, 320a)

Sabemos por tanto que una de las condiciones para alcanzar el bien público mediante deliberación y participación pública es la virtud cívica, pero que esta no puede ser enseñada. Cabría entonces preguntarse, ¿cómo se adquiere la virtud y por qué estaría alguien “interesado” en adquirirla?

La respuesta a la primera pregunta es que la virtud sólo se adquiere mediante la práctica y el ejercicio en las actividades que requieran dicha virtud cívica. Por tanto es en la propia deliberación y participación pública, mediante la argumentación y el dar razones como se adquiere la virtud cívica. Pero por otra parte se dirá que para poder realizar dichas actividades y para adquirir la virtud cívica serán necesarios espacios e instituciones que permitan su ejercicio. Así es, las instituciones republicanas están diseñadas para poder ejercitar la ciudadanía y la virtud cívica, pero ello nos lleva irremediabilmente a otro problema. Si es necesaria la virtud cívica para poder participar en las instituciones y la vida política y pública, y a su vez son necesarias dichas instituciones y espacios para poder actuar como un buen ciudadano, ¿qué viene antes, la virtud cívica o las instituciones?

A nuestro entender éste es un falso problema: ninguna viene antes, sino que ambas se retroalimentan mutuamente (Peña, 2009, p. 124). Trataremos más adelante la cuestión de las instituciones republicanas, sin embargo sí queremos añadir que, aunque no provenga antes la virtud que las instituciones, sí creemos que hay una serie de condiciones necesarias para que sea posible el desarrollo de dicha virtud. De entre ellas, la que llamaremos “disposición política” del ser humano, da respuesta a la segunda cuestión plantada acerca de qué “interés” puede tener una persona en adquirir la virtud cívica.

Coincidimos con el planteamiento de Javier Peña, según el cual para que pueda desarrollarse la buena ciudadanía son precisas una serie de condiciones (Peña, 2005, pp. 122-126), de las cuales señalamos:

La independencia, en el pleno sentido de autosuficiencia material, de no depender de otro para llevar a cabo tu plan de vida, una vida digna, lo que conlleva un sentimiento de pertenencia a la colectividad como igual y por lo tanto del provecho de todos en la misma.

La extensión de esa garantía mínima de las condiciones materiales para la vida digna de manera universal, y por lo tanto que nadie quede excluido de la misma. Lo que es lo mismo que la extensión democrática de la ciudadanía.

El reconocimiento de la igualdad universal y por tanto la no exclusión en razón del origen, etnia, género, clase, religión, cultura, etc. Ni la disminución en subcategorías de ciudadanos de segunda clase o disminuidos, lo que implicaría una exclusión de la plena ciudadanía.

La promoción de la vida ciudadana a través de las instituciones y, en el caso de la educación, a través de currículos escolares con contenidos referidos a la ciudadanía. Este último aspecto sería un tema para otra discusión, si bien queremos señalar que, en nuestra opinión, dichos contenidos pueden ser integrados en las disciplinas ya existentes, especialmente aquellas que son Ciencias Sociales. Aún más, consideramos que los puntos aquí resumidos pueden servir de esquema para la elaboración e integración de currículos escolares en las Ciencias Sociales.

Queda ver la última condición, que es la que hemos denominado “disposición política” del ser humano, y que requiere tener una concepción determinada del ser humano que lo ancla a ciertas disposiciones antropológicas y biológicas, lo que le permiten ser un ser social y político.

Frente a esta concepción que aquí defendemos y que explicaremos más adelante, existen otras ligadas al liberalismo y fuertemente defendidas por disciplinas, como es la mayor parte de la economía ortodoxa (Rendueles, 2016, p. 47). En concreto nos referimos a la concepción del hombre como *homo economicus*. El supuesto antropológico del ser humano como *homo economicus* implica que éste es básicamente egoísta y racional, su estructura mental únicamente está diseñada para determinar costes y beneficios. En tanto que egoísta el ser humano únicamente busca maximizar su bienestar sin consideración alguna por el bienestar de los demás, y en tanto que racional todos los deseos, propósitos, creencias y acciones están determinadas por el cálculo hacia la efectividad de sus elecciones.

El problema es que dicha concepción del ser humano resulta tremendamente pobre: no tiene en cuenta lo afectivo, emocional, los vínculos, la irracionalidad, la vaguedad de los anhelos, o las propias normas (Rendueles, 2016, p. 50). Y en todo caso, dicha concepción resulta completamente irreal, como indica Félix Ovejero:

“Mal que bien, la sociedad, incluido el mercado, funciona porque una parte importante de nuestras acciones no se rigen por el cálculo, porque los individuos se guían por valores y la vinculación con los valores es emocional: nos indignamos ante la injusticia, nos avergonzamos cuando violamos las normas. Algo que sólo es posible entender si las disposiciones sobre las que las normas operan tienen un anclaje biológico” (Ovejero, 2008, p. 32)

Frente a esta concepción del ser humano como *homo economicus*, nosotros situamos al hombre como ser político. Y no es de extrañar pues ya el propio Aristóteles lo concibió así *“el hombre es por naturaleza un animal social”* (Aristóteles, 1988, I, 1252a). El *politikón zoion* es animal social, animal político y animal cívico, pues todos son sinónimos.

Pero cuando decimos que el hombre es social por naturaleza no queremos decir que la biología del mismo determine sus comportamientos de manera mecánica. Es cierto que habrá que establecer pruebas empíricas del anclaje biológico de la disposición social del ser humano, pero con ello sólo queremos indicar que existen capacidades, que hay, si se quiere, potencialidad para que el ser humano pueda realizar todas aquellas actividades concretas en que consiste ser social y político.

De esta manera, dichas capacidades forman parte de una herencia genética que ha evolucionado a lo largo de toda la historia del hombre, y especialmente en el largo periodo en que el ser humano vivió en pequeñas sociedades tribales antes del paso hacia las ciudades estado y las grandes civilizaciones. Durante todo este proceso evolutivo, que es tanto biológico como social, el ser humano desarrolló estructuras mentales, neuronales, especializadas en determinados procesos que, aun siendo parte de esa herencia genética, sólo se activan y despliegan a través de la propia sociabilidad (Ovejero, 2008, pp. 233-235 y 269-271). Como señala Rendueles:

“hay conductas innatas cruciales que solo se pueden expresar por medio de decantaciones ambientales complejas. Típicamente, todos los seres humanos tienen capacidad de hablar, pero solo se desarrollan como una expresión cultural concreta —un idioma determinado— en contextos sociales definidos” (Rendueles, 2016, p.114)

Félix Ovejero sitúa en esas estructuras diversas los principios para la vida social y para la colaboración: para desenvolverse en escenarios de reciprocidad donde poder establecer confianza o detectar mentiras y fraude (Ovejero, 2008 270-273). Todo ello permite al hombre la anticipación a conductas y motivaciones futuras a las que poder dar respuesta, y en ello intervienen las emociones que jugarían, según Ovejero, el papel de eslabón intermedio entre la biología y las propias normas (Ovejero, 2008, p. 264). Prueba de esto mismo serían los estudios de Michael Tomasello aludidos por Rendueles y que *“sugieren que lo distintivo de la experiencia social humana no es el altruismo o la empatía, habituales en muchos animales no humanos, sino*

la intencionalidad compartida, la capacidad de establecer normas susceptibles de deliberación” (Rendueles, 2006, p. 119)

La importancia de las emociones a la hora del establecimiento de normas sociales se puede observar, por ejemplo, en la propia sociedad romana donde valores como la *fides*, *humanitas*, *pietas* o *amicitia* influían decisivamente en la configuración de instituciones jurídicas (Andrés Santos, 2005, p.222 y 223)

Por tanto, y dado el sustrato emocional sobre el que se asientan las normas, lo que hay de “interés” en la virtud cívica y en la participación y deliberación pública no es sino la propia realización de la misma. El ciudadano es buen ciudadano y actúa con virtud cívica porque siente la satisfacción intrínseca de la buena praxis, se trata de una actividad autotélica *“porque nos recompensan desde dentro, intrínsecamente, sin que importen demasiado sus consecuencias o sus costes”* (De Francisco, 2012 p. 58-59)

Como es obvio no estamos diciendo que todos los hombres sean ciudadanos virtuosos o que lo vayan a ser. Lo que decimos es que existen disposiciones del hombre para ejercitar la ciudadanía en la medida en que existan instituciones para su desarrollo y que, también en la medida en que se ejerciten, se favorecerá tanto el buen funcionamiento de las instituciones como la virtud ciudadana de los hombres. Pues como ya aseguraba Aristóteles: *“el hombre está naturalmente provisto de armas al servicio de la sensatez y de la virtud, pero puede utilizarlas para las cosas más opuestas”* (Aristóteles, 1988, I, 1253a).

2.6 LAS INSTITUCIONES REPUBLICANAS.

Como hemos dicho, para permitir y facilitar la práctica y desarrollo de la educación cívica es preciso establecer un espacio público bien organizado, y esto se logra mediante adecuadas instituciones. El requisito de las mismas, como indica Javier Peña (2009, 121), es doble: por un lado aceptar que los individuos no tienen por qué buscar el interés público por sí mismos y por tanto

hay que incentivar y penalizar su conducta, en lo que denomina *realismo de la virtud*; y por otro el que las instituciones favorecen la adecuada práctica en el espacio público o *posibilidad de la virtud*.

Ninguno de estos requisitos suponen originalidad alguna y podemos encontrarlos en otros autores y obras como en *Oceana* donde Harrington se pregunta: “*La cuestión principal es esta: ¿Cómo puede una república llegar a ser un imperio de leyes y no de hombres?*” (Harrington, 2009, p.62). A lo cual responde más adelante:

“A menos que podáis mostrar órdenes de un gobierno tales que, como las de Dios para la naturaleza, puedan constreñir a esta o aquella criatura para que rechace la inclinación que le sea más peculiar y adopte la que mejor se compadece con el bien, ello no conduce a otro fin que a persuadir a todo hombre en un gobierno popular para que no tome aquello que más desea, sino que se siente en actitud cortés a la mesa pública y ofrezca lo mejor de sí mismo a la decencia y al interés común” (Harrington, 2009, p.63).

E igualmente Kant en *La Paz Perpetua*, haciendo una analogía con la frase latina de Séneca *Ducunt volentem fata, nolentem trahunt* (El destino conduce a quien se somete y arrastra a quien se resiste), establece que:

“Y la ayuda que presta la Naturaleza consiste precisamente en aprovechar estas tendencias egoístas; de suerte que sólo de una buena organización del Estado dependerá —y ello está siempre en la mano del hombre— el que las fuerzas de esas tendencias malas choquen encontradas y contengan o detengan mutuamente sus destructores efectos (...) y el hombre, aun siendo moralmente malo, queda obligado a ser un buen ciudadano” (Kant 1982, pp.125 y 125)

En efecto, de lo que se trata es de establecer un orden y mecanismos de *Ingeniería Institucional*, en palabras de De Francisco (2012, p.25), que sean capaces de prevenir los particularismos e intereses privativos y arbitrarios, y a su vez que permitan actuar a los ciudadanos mediante argumentos y razones en favor del interés común.

Estos mecanismos de ingeniería institucional han sido históricamente elaborados y reelaborados, desde las repúblicas de la antigüedad clásica

griega y romana hasta los estados de época moderna y los diversos autores, muchos de ellos ilustrados. Nosotros establecemos aquí un esquema básico de dichos mecanismos y su articulación, en su mayor parte de tradición republicana, que consideramos imprescindible tener en consideración a la hora de abordar el diseño de un espacio público para la educación cívica.

Si atendemos a la máxima por la cual toda acumulación de poder implica un creciente peligro debido al arbitrio que de su uso puede hacerse, y por tanto violando la libertad de los demás, los mecanismos institucionales pueden ser de dos tipos: de *división de poderes* y de *equilibrio de poderes*.

A) La *división de poderes* puede dividirse a su vez en dos tipos, *división sincrónica* y *división diacrónica*.

La división sincrónica de poderes se refiere a la tradicional y bien conocida por nuestras sociedades división de funciones: Legislativo, Ejecutivo y Judicial. Y que está presente en diversos autores como Locke, Rousseau, Montesquieu, Hamilton, entre otros. Pero son fundamentales también otras divisiones de tipo sincrónico como pueden ser impedir que un mismo magistrado pueda ejercer a la vez diversas magistraturas, o que las diferentes ramas y asuntos de un mismo poder, como pudiera ser el ejecutivo, estén claramente definidas y en manos de individuos diferentes (De Francisco, 2007, p. 155).

Hay que señalar, no obstante, que en esta tradicional división de poderes del constitucionalismo moderno los autores de la tradición republicana democrática —plebeya si se quiere— siempre se han alineado con la preponderancia del legislativo en forma unicameral ante el resto de poderes. La herencia de dicho predominio recorre la democracia ática, Milton, Paine, Jefferson, Robespierre, o el propio Jiménez de Asúa (De Francisco, 2007, 161-165)

En cuando a la división diacrónica, quizás sea ésta la más fundamental y, sin embargo, también más olvidada por el constitucionalismo moderno. En efecto, fue en los mecanismos para la división del poder temporal donde puso

mayor empeño el republicanismo de la antigüedad tanto griega como romana, pues sin los mismos toda organización política terminaba en despotismo y tiranía.

Dos son los mecanismos principales de la división diacrónica del poder. Por un lado la brevedad de los cargos. Los magistrados ejercían su mandato por un tiempo limitado, que no solía ir más allá de un año, dieciocho meses en el caso de los censores romanos. Incluso en el caso de la más alta magistratura romana, la dictadura, donde se requería un poder excepcional (*imperium*) cuasi monárquico, ésta estaba adecuadamente controlada y sometida a la ley: el Senado debía determinar si existía una situación de emergencia para la cual era preciso nombrar un dictador. Sin embargo, no era el cuerpo de senadores quien elegía al magistrado sino los dos cónsules, quienes no podían nombrarse a sí mismos y que, además, perdían su poder ejecutivo en favor del dictador. El *imperium* del dictador debía ser confirmado por una ley de los *Comitia Curiata*. Finalmente, el mandato del magistrado extraordinario estaba limitado a seis meses de manera improrrogable. Más aún, si el *dictator* cumplía con su cometido en un plazo menor a esos seis meses, debía dimitir de inmediato.

En segundo lugar tenemos la rotación o no-reelegibilidad del cargo. En el caso de la *Boulé* ática (Consejo de los 500) y según la constitución de Clístenes, un décimo de los miembros del consejo debía actuar durante treinta y seis días como comité ejecutivo, de manera que el año se dividía también en diez partes, en cada una de las cuales cincuenta miembros del consejo ejercían la función ejecutiva del mismo (Rosenberg, 2006, 69-70).

B) Si atendemos al *equilibrio de poderes* nos encontramos también con que hay un modelo de tradición del constitucionalismo moderno más cercano a nuestra sociedad actual, y una herencia propia del republicanismo de la antigüedad casi olvidada.

Si nos centramos en la tradición del constitucionalismo moderno enseguida nos toparemos con la doctrina de *checks and balances* (sistema de

frenos y contrapesos) de la república estadounidense, diseñada por los constitucionalistas como Hamilton, Madison o Jefferson, y que puede resumirse en los siguientes mecanismos: veto presidencial, bicameralismo y control judicial de las leyes. Dicho diseño se corresponde con un intento de frenar la democracia y tiene por tanto un claro sesgo elitista contramayoritario, como bien explica De Francisco (2007, 159-166). Pero el propio Jefferson establece un principio diacrónico de división del poder a favor de la democracia cuando indica que toda constitución debería ser revisada y reescrita, impidiendo su perpetuidad, por cada nueva generación de hombres, (De Francisco, 2007, 167-168).

Si volvemos la mirada a la antigüedad nos daremos cuenta de que el republicanismo se centra una vez más en el control de las magistraturas. Este control del poder podemos dividirlo en dos mecanismos: la colegialidad y la rendición de cuentas.

En la antigua Roma todas las magistraturas eran colegiadas, a excepción de la dictadura, de manera que el poder de cada magistrado podía ser limitado por concurrencia. Los magistrados romanos podían ejercer *intercessio* (veto) sobre sus colegas, incluso los tribunos de la plebe podían ejercer su veto sobre otros magistrados y, llegado el caso, a detenerlos y encarcelarlos (*coercitio*) (De Ste. Croix, 1988, p. 392).

La rendición de cuentas o *euthymia* era principio básico de la democracia ática. Todo magistrado, al término de su cargo, debía someter su conducta y cometido a examen (De Ste. Croix, 1988 p. 335). En Roma fue a través del valor de la *fides* como se articularon diversas relaciones jurídicas, como pudiera ser el fideicomiso, para garantizar el control sobre un encargo o cometido (Castresana, 1991, pp. 29-36). En efecto, la *fides* hace referencia a la palabra dada, a que “se hace lo que se dice”, esto es, a la confianza (Castresana, 1991, pp. 13-14). Para ser más concretos, el sentido de la relación que establece el fideicomiso es el siguiente: dada una relación de desigualdad de información entre dos partes, la parte en desventaja (fideicomitente) encarga a la otra parte (fideicomisario), la realización de una

tarea que, por las razones que fueren, la parte en desventaja no puede llevar a cabo. Como es obvio, la relación se basa en la confianza (*fides*) del fideicomitente respecto del fideicomisario, de tal manera que en el momento que esta confianza se pierde, se acaba el fideicomiso.

Es importante señalar que esta concepción en torno a la confianza llega a los autores modernos, como pudiera ser Locke quien al tratar sobre el poder legislativo en su *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil* dice: “la comunidad pone el poder legislativo en las manos de aquellos que merecen su confianza, para gobernarse a sí mediante leyes declaradas” (Locke, 2012, §136). Y más adelante sitúa claramente la relación fideicomisaria (*trustee*) con respecto a los poderes del Estado:

“sólo puede haber un poder supremo que es el legislativo y al cual todos los demás deben estar subordinados, sucede, sin embargo, que al ser éste un poder fiduciario, con el encargo de actuar únicamente para ciertos fines, el pueblo retiene todavía el supremo poder de disolver o de alterar la legislatura, si considera que la actuación de ésta ha sido contraria a la confianza que se depositó en ella (...) siempre que el fin en cuestión sea manifiestamente olvidado o antagonizado resultará necesario retirar la confianza que se había puesto en quienes tenían la misión de cumplirlo” (Locke, 2012, §149)

La referencia de Locke a la confianza de un cometido o comisión sobre el que se han de rendir cuentas es clara cuando afirma que “ninguno de estos poderes subordinados tiene más autoridad que la que les haya sido delegada mediante una concesión y una comisión expresas; y todos han de rendir cuentas a algún otro poder dentro del Estado” (Locke, 2012, §152).

También Robespierre establece esta relación de confianza al exigir:

“Quiero que todos los funcionarios públicos nombrados por el pueblo puedan ser revocados por él, según las formas que serán establecidas, sin otro motivo que el derecho imprescriptible que le pertenece de revocar a sus mandatarios

(...)

Al final de sus funciones, los miembros de la legislatura y los agentes de la ejecución, o ministros, podrán ser sometidos al juicio

solemne de sus representados. El pueblo sólo dirá si ellos han conservado o perdido su confianza” (Robespierre, 2005, pp. 215 y 216)

Queda finalmente un último punto pero no menos importante pues atañe a la deliberación. Si decimos que es en la deliberación pública de los ciudadanos donde se llega al interés común, ello requiere garantizar la libertad de los mismos. Los griegos atenienses resolvieron el problema instituyendo con las reformas democráticas de Efialtes, entre 421 y 461, el *misthos*: una pequeña dieta para los miembros de las asambleas deliberativas y los tribunales. Aunque dichas pagas no eran muy altas, sí eran lo suficientes como para permitir a los ciudadanos más pobres desempeñar las tareas políticas que como ciudadanos les correspondía, cosa que de otra manera no podrían haber hecho al tener que buscarse su suficiencia diaria (De Ste. Croix, 1988, p. 340; Rosenberg, 2006, pp. 85-86)

3 EDUCACIÓN PÚBLICA: LUCES Y SOMBRAS PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN CÍVICA.

Se ha visto ya qué se considera una educación cívica, cuáles son sus principales características desde la tradición republicana, así como cuáles son los requisitos teóricos para poder llevarla a cabo: el desarrollo de la virtud cívica y el establecimiento de instituciones.

Lo que abordaremos a continuación es la posibilidad de poner en práctica dicha educación cívica, en concreto en el ámbito general de los centros de educación secundaria. Para ello vamos a establecer una propuesta de educación cívica que se basará principalmente en el establecimiento de mecanismos e instituciones de inspiración republicana que posibiliten la buena práctica y desarrollo de la ciudadanía en los centros de enseñanza. Pero antes dedicaremos un apartado a la posibilidad de aplicación de dicha propuesta dados los principios de la educación pública, es decir, abordaremos las condiciones de la educación pública existente así como sus principales

problemas dado que suponen tanto requisitos como obstáculos para la puesta en práctica de nuestra propuesta.

3.1 PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

Lo primero de todo es que partimos de la consideración de que la educación ha de ser pública, es decir, tiene que ser una institución sometida a los mecanismos propios del Estado de Derecho y democrático. Y ello conlleva ya una serie de principios básicos que exponemos a continuación.

1) Debe contar con la infraestructura, personal y medios públicos necesarios y suficientes para poder proporcionar dicha educación de manera adecuada. Ello implica a su vez que la educación pública ha de estar íntegramente financiada por el Estado, y es el Estado mismo el que ha de proporcionar tanto el personal como las infraestructuras, centros, servicios, materiales etc.

En efecto, garantizar estas bases y recursos materiales tiene que ver con garantizar la independencia, con poder asegurar la suficiencia material de los ciudadanos a la hora de tomar parte en la educación. En la concepción republicana, como ya vimos, se trata ni más ni menos que de garantizar la libertad de educación. Pero de poco serviría esta libertad de educación si es restringida a un grupo cerrado, de nuevo debemos aplicar la extensión de dicha libertad a la totalidad de las personas, pues todas ellas son ciudadanos.

La Constitución Española de 1978 garantiza la educación universal en su artículo 27, y en especial los apartados 1 y 5:

“1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”

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

El derecho a la educación sería luego desarrollado en la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE)* de 1985.

En cuanto a la extensión, como indican Sacristán Gómez y Munga Meroyo, la escolarización ha de ser general y ampliada a los diferentes niveles educativos (1994, p. 125). No vamos a entrar en la discusión sobre la edad de escolarización obligatoria, en cualquier caso consideramos como una buena base el sistema establecido por la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE)* de 1990. En el apartado 1 de su Artículo 2 se establece ya el principio de educación permanente:

“1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas”

Para posteriormente, en el Artículo 5, indicar la escolaridad obligatoria y gratuita de los seis a los dieciséis años:

“1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis.

2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita”

2) Dado lo antes expuesto, el derecho general a la educación, el siguiente principio de la educación pública es la igualdad. Es decir, la extensión de esa libertad de educación de manera universal, lo que Apple y Beane resumen en su quinto punto sobre las “condiciones de las que depende la democracia” como “*la preocupación de la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías*” (Apple y Beane, 1997, p.21) Ahora bien, esta igualdad tiene diferentes enfoques:

- a) Tiene que ver con la igualdad económica o material. La educación tiene que ser accesible de manera universal y no sólo a aquellos que dispongan de un nivel determinado de renta. Por lo que un principio básico de la educación pública es la gratuidad de la misma (Sacristán Gómez, D. y Murga Menoyo, M^a., 1994, p.125). El apartado 4 del artículo

27 de la Constitución establece la gratuidad de la enseñanza, “4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita*”; y fue desarrollada en el apartado 1 del Título Primero de la LODE: “*Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca*”.

Y posteriormente, como vimos, refrendado en la LOGSE con su ampliación de la escolarización obligatoria.

- b) Tiene que ver con la no discriminación por razón de origen étnico, cultural, religioso, de género o cualesquiera otros. Se trata de asegurar una igualdad social o, como lo llaman algunos autores, la *heterogeneidad* de los individuos (Gimeno Sacristán, 2001, p. 36; Apple y Beane, 1997 pp. 27 y 28).

Es importante subrayar dos elementos en cuanto a la importancia cívica de la igualdad en la educación. El primero de ellos, como indica Fernández Enguita, es que “*todos los alumnos son iguales ante las escuela*” y que “*Los alumnos experimentan en ella, por consiguiente, la experiencia de la igualdad formal, de la realización de los derechos personales*” (Fernández Enguita, 1992, p.62). Pero a su vez la igualdad formal en la escuela pública implica necesariamente una relación y aceptación de otras personas, lo que trasciende el particularismo de cada una “*insistiendo también en que los estudiantes se sienten junto a otros estudiantes de razas y religiones diferentes y en que cooperen con ellos en los trabajos escolares o en los equipos deportivos*” (Kymlicka, 2003, p. 356)

Cabe destacar que Gimeno Sacristán sitúa cinco momentos o aspectos en los que se ha de asegurar la igualdad en la educación. A saber: en el momento del *acceso* (I), durante la *permanencia* (II), en cuanto a la igualdad de *trato* (III), en cuanto a la igualdad de *logro* (IV) de los objetivos fijados por la institución, y en cuanto a la oportunidad de *transición* o paso (V) al mundo adulto (2001, p. 43).

3) Debe regir en la misma la publicidad, esto es, la transparencia, la visibilidad. Lo que ocurra en la educación pública ha de ser accesible y visible para todos los ciudadanos. Ello implica a su vez una oposición a lo privado, esto es, a aquello que sólo concierne a lo particular, y que por lo tanto está oculto a los demás (Gimeno Sacristán, 2001, pp. 22-26)

4) Como consecuencia lógica de los apartados anteriores, de la garantía de la libertad, la igualdad y publicidad, se deriva que la educación pública tiene que ser además participativa. Apple y Beane resumen esto en sus tres primeros puntos sobre las condiciones de la democracia:

“1. La libre circulación de ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo.

2. La fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades de resolver problemas.

3. El uso de la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas” (1997, 21)

Estos tres puntos tienen que ver con la concepción de igualdad entre los individuos y por lo tanto el reconocimiento de unos y otros, así como el dejar a un lado los particularismos y tener que recurrir a la argumentación y la objetividad. Kymlicka señalaba la importancia de estos principios de la educación cívica en la escuela pública (2003, pp.362-363):

“Dado que las personas razonables discrepan respecto a los méritos de las diferentes religiones y respecto de sus conceptos de la vida buena, los niños deben aprender a distinguir las razones que se basan en una fe privada de las razones que es posible aceptar públicamente en una sociedad diversa, Para desarrollar esta capacidad, los niños no sólo deben aprender a distanciarse de las creencias que dan por supuestas en su vida privada, sino que deben aprender también a ponerse en la piel de otras personas”

Y ello:

“Requiere que los niños estén expuestos a estilos de vida rivales, y que se les anime a considerarlos la expresión de conceptos coherentes de valor que han sido sinceramente afirmados por otras personas sensatas”

Nos encontramos con que la participación implica entonces deliberación en el espacio público en base a argumentos y razones objetivas. Ahora bien, ¿qué implica la participación? O, más bien, ¿sobre qué se participa? ¿Cuáles son los límites mínimos y máximos de la participación? Y, ¿quién participa?

Fernández Enguita ha considerado que *“El participante ha de poder, como poco, expresar sus quejas y sugerencias, ser escuchado y tener así alguna influencia o, en el mejor de los casos, ser parte del proceso de decisión”* (2016, p. 95)

Por nuestra parte consideramos que el poder de decisión es fundamental, que sin ese poder decisorio el sentido de la participación pierde su sentido y supone un ataque directo contra los principios de la concepción de educación cívica que estamos defendiendo. Las razones las veremos posteriormente al tratar las instituciones de organización y gestión de los centros.

En cuanto a quiénes deben participar parece que hay un claro consenso general en que los principales actores son profesores, alumnos y padres (Apple y Beane, 1997, p. 26; Fernández Enguita, 1992, 71-73; Gimeno Sacristán, 2001, 22-23; Delgado Ruíz, 2001, 176). Y así es como se establece ya en el apartado 7 del artículo 27 de la CE:

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

Dicha participación se desarrolló y reafirmo en la *LODE*, apartado 1 del Artículo Cuarto en el caso de los padres:

“Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos: f) A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes”

Apartado 3 del Artículo Sexto en el caso de los alumnos:

“3. Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:
g) A participar en el funcionamiento y en la vida del centro, de conformidad con lo dispuesto en las normas vigentes”

Cabe finalmente preguntarse por las formas y órganos de participación, pero puesto que nuestra propuesta de educación cívica aborda precisamente este tema, nos encargaremos entonces de dicho punto de forma pormenorizada. Por el momento quedémonos con el que es el quinto principio de lo que debe ser una educación pública.

5) La educación pública debe contar con mecanismos, instituciones y órganos que permitan, faciliten y desarrollen la participación (Sacristán Gómez y Murga Menoyo, 1994, p. 125), y en los que se encuentren representados los principales actores antes mencionados. Ello se correspondería con el séptimo punto de Apple y Beane sobre las condiciones de la democracia: “7. *La organización de instituciones sociales para promover y ampliar la forma de vida democrática*” (1997, p. 21). Como acabamos de decir, abordaremos este punto con detenimiento más adelante, no obstante podemos señalar que la ley estableció el sistema de órganos de gobierno y participación en el *Real Decreto 2376/1985*, luego modificado en la *Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)* de 1995.

6) Parece claro, a tenor de todos estos principios, que lo que caracteriza a la educación pública, y por eso es precisamente pública, es el bien común. O siguiendo el esquema de Apple y Beane: “5. *La preocupación por el bienestar de otros y el bien común*”.

3.2 PROBLEMAS Y OBSTÁCULOS EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

Nos encontramos, sin embargo, con que a estos principios y condiciones se le agregan también una serie de obstáculos, dificultades o trabas. La educación pública no es perfecta, tiene un recorrido histórico con sus luchas, logros y defectos. Vamos a señalar algunos de los que consideramos más relevantes por suponer profundos lastres tanto para la adecuada realización de

los principios antes señalados como para poder llevar a cabo correctamente nuestra propuesta de educación cívica.

El primer obstáculo que nos encontramos es la continua disputa por determinar el bien público. En efecto, la consideración de la educación como pública fue un logro histórico que, sin embargo, se mantiene constantemente en cuestión por determinados intereses particulares del ámbito familiar y empresarial. Ambos se ven favorecidas por la reacción liberal que desde mediados de los setenta y ochenta recorre la política de los Estados (Torres Santomé, 2001, p. 121).

El liberalismo recurre a su pobre concepción de la libertad negativa para justificar la “libertad” del individuo o la familia, es decir del espacio privado, para elegir la educación que deben recibir sus hijos. De nuevo, como vimos anteriormente en el apartado sobre el concepto de la libertad, el liberalismo concibe que frente a la *lex* coercitiva del Estado el individuo tiene una serie de derechos (*ius*) prepolíticos

Se considera entonces que o es la propia familia la que debe educar en el ámbito de la familia, defendiendo la desinstitucionalización de la educación y la escolarización en casa. Tal es el caso de autores como John Holt: *How children fail* (1964), *How children learn* (1967), *The underachieving school* (1969); Ivan Illich: *Deschooling Society* (1971); Harold Bennet: *No More Public School* (1972); John Taylor Gatto. O la familia debe poder elegir la educación de sus hijos en centros privados donde se sigan los particularismos e inclinaciones de dicha familia.

El segundo obstáculo es que la aceptación por parte del Estado de esta concepción lleva aparejada la formación de una red centros escolares doble: aquellos que son públicos y aquellos que son privados. Ahora bien, si elevamos dicha concepción de libertad de “elección de centros” por parte de las familias e individuos a la categoría de derecho que ha de ser garantizado por el Estado, surge una tercera red: los colegios privados concertados.

La conformación de esta triple red de centros escolares implica una necesaria competición entre los mismos. Sin embargo, el sistema privado concertado mantiene una serie de rasgos característicos que derivan en toda una serie de desigualdades. Torres Santomé ha señalado la consideración de este sistema, siguiendo la definición de otros autores, como “cuasimercado”, es decir, un sistema educativo caracterizado por la separación entre quien provee el servicio, quien lo elige y quien lo financia y controla (Torres Santomé, 2001, 123 y 124).

Veamos las desigualdades que provoca la existencia de la red privada concertada:

- a) La oferta de jornadas extraescolares, actividades y servicios financiados por las familias en la forma eufemística de “actividades complementarias” y “cuotas complementarias” (Torres Santomé, 2001, pp. 125-127; Rendueles, 2016, § 4).
- b) Contrato del docente como asalariado frente al funcionario. En palabras de Torr s Santomé: *“Un profesor o profesora contratado no tiene de ninguna manera asegurada la libertad suficiente para ejercer su trabajo, con lo cual es fácil que deba verse obligado a acomodarse a los intereses e ideologías, e incluso manías, de quien paga sus servicios”* (2001, p. 128)
- c) Concepción autoritaria y empresarial de la dirección del centro.
- d) La existencia de un ideario particular del centro, desde la confesionalidad hasta la laicidad.
- e) La selección del alumnado como parte de la estrategia de competición con otros centros, generalmente bajo el lema de la “calidad” y “excelencia”. Dejando a aquellos alumnos con “necesidades especiales”, provenientes de determinados ámbitos socioeconómicos o étnicos a cargo de los centros públicos (Torres Santomé, 2001, pp. 132-135; Rendueles, 2016, § 4 y 7).
- f) La reducción de la financiación de la red pública a costa de la red privada concertada. Las clases medias y altas que pueden pagar la

educación privada se ahorran ese dinero con la concertación. Mientras que la educación pública ve disminuidos sus fondos que en su lugar potencian y sustentan a grupos sociales privilegiados (Torres Santomé, 2001, p. 136; Rendueles, 2016, § 1 y 4; (Roger García, 2014, § 3; Moreno, 2017, § 2).

El tercer problema, derivado de los anteriores, es que estas desigualdades se han visto incrementadas con el favorecimiento en las últimas legislaturas del sistema privado concertado mediante la *LOMCE*, así como con la actuación por parte de los gobiernos conservadores de determinadas Comunidades Autónomas.

Reforzando una tendencia que viene de atrás, la *LOMCE* no garantiza plazas suficientes para el alumnado en los centros públicos como aseguraba la legislación de 1985, sino que abre la garantía de dichas plazas también a los centros privados concertados, permitiendo un crecimiento de los mismos (Roger García, 2014, § 1). La nueva legislación permite además a las CC.AA. la cesión de suelo público para la edificación de centros concertados (Guardia Hernández y Manet Alonso, 2015). A ello se suma el creciente interés por parte de las empresas privadas en sacar beneficios del sistema educativo: *“Los colegios privados han pasado de generar en España un beneficio de 132,2 millones de euros en 2000 a 490,5 millones en 2010, lo que da una media por centro escolar de 46.000 euros anuales en la privada pura y 78.000 euros en la concertada”* (Aunión, 2012, § 3). De hecho, la combinación del sistema de centros de “excelencia”, del sistema “bilingüe” y de la “zona única” de escolarización ha llevado a comunidades como Madrid a tal desigualdad que la sitúan a la cabeza en España en nivel de segregación social en la escuela entre 2012 y 2015 —niveles equiparables a Brasil, México o Hungría—, seguida de Cataluña (Gortázar, 2017; Álvarez Espinosa, 2015; Santamaría Barnola, 2015; Anghel, Cabrales y Carro, 2013; *Decreto 29/2013 del Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid*).

Además, en la escuela pública la *LOMCE* ha suprimido el sistema de control de órganos existente en los centros, como las direcciones elegidas por

el Consejo Escolar, y otorga a la dirección un poder discrecional bajo la denominación de *modelo manager de la cultura* (Álvarez, 2014), que no hace sino ocultar un modelo gerencialista propio de la empresa, tomado de la reforma de Thatcher de 1988 y que en España comenzó a introducirse a través de mecanismos como el Modelo Europeo de Gestión de Calidad —una serie de criterios tomados de la gestión empresarial (*TQM: Total Quality Management*) y aplicados a los centros escolares para medir su “calidad”— durante el gobierno de Aznar en 1997 (Viñao, 2005; Torres Santomé, 2009, 56-57).

4 PROPUESTA PARA UNA EDUCACIÓN CÍVICA: UNA ORGANIZACIÓN DE CENTRO DE INSPIRACIÓN REPUBLICANA.

Como hemos venido defendiendo, la educación cívica no se enseña sino que se aprende y ha de ser practicada en espacios y ambientes que permitan dicho desarrollo. Así, consideramos que los centros escolares son espacios adecuados y esenciales para el aprendizaje de la educación cívica. Las razones para ello son las siguientes:

- a) Existe ya una base adecuada, la red de centros públicos que garantizan buena parte de los principios requeridos para el desarrollo de dicha educación cívica.
- b) Pese a las actuales reformas legislativas como la *LOMCE*, existe una tradición, con estructuras y organización conocidas y que facilitan el desarrollo de la educación cívica.
- c) Los alumnos pasan una gran parte de su vida en el centro escolar, resulta lógico que ese amplio espacio de tiempo esté adecuadamente organizado para el desarrollo de la educación cívica.

Quedan, no obstante, una serie de aspectos que deben reorganizarse y exigirse para el desarrollo de la educación cívica. Es aquí donde entra nuestra propuesta, que está enfocada hacia la organización y funcionamiento de las instituciones y órganos del centro desde una perspectiva o inspiración en la tradición republicana. Al fin y al cabo, como resume Enguita:

“la experiencia de la organización, gestión y funcionamiento cotidianos de la escuela tiene, en la configuración de la conciencia, las expectativas y el comportamiento futuro de los alumnos, una importancia incompatiblemente mayor que la del contenido de la enseñanza cívica en el sentido estricto, es decir, que cualquier cosa que puedan decir el libro de texto o el profesor sobre ‘democracia’, ‘convivencia’ y otros temas asociados” (1992,59)

4.1 LA CORRECTA PERSPECTIVA: EL CENTRO COMO ESPACIO DE CONFLICTO SOCIAL.

Uno de los primeros aspectos a tener en cuenta a la hora de abordar una adecuada organización del centro escolar, es la perspectiva que se tiene del mismo o, más bien, de lo que sucede en el mismo. A menudo se ha considerado que los centros pueden ser espacios de conflictos, en un sentido estrictamente negativo. Es decir, el conflicto como algo negativo no puede existir en un centro de enseñanza. Desde esta perspectiva, por tanto, el modelo “ideal” de centro escolar es aquel en que no hay conflicto o, al menos, el conflicto no salen a la luz (Jares, 2009, p. 138).

Consideramos que esta es una perspectiva completamente equivocada. El centro escolar es un espacio social y, como en todo espacio social, hay intereses y hay conflictos de diversa naturaleza y magnitud. Se debe aceptar que el conflicto es algo propio de la cotidianeidad de cualquier sociedad, la cuestión debe ser en todo caso qué fórmulas existen para resolver de manera pacífica y mediante el diálogo esos conflictos (Jares, 2009, p. 139). Lo que desde aquí defendemos es que la adecuada organización del centro y sus instituciones debe permitir el afrontar y encauzar esos conflictos con el fin de resolverlos.

4.2 LA PUBLICIDAD: EL NECESARIO CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS Y ÓRGANOS DEL CENTRO.

El desconocimiento de las normas y órganos que rigen la vida del centro, así como de su funcionamiento, es un obstáculo para el propio desarrollo de una educación cívica.

Es imprescindible que tanto los profesores, como el personal y el alumnado, éste último especialmente cuando acaba de acceder al centro, acudan nada más comenzar el curso a una sesión informativa en la que se expliquen tanto las normas como los organismos, indicando sus funciones y sus formas de trabajar y actuar. Es necesario también que se disponga del material que indique los órganos, sus características y funcionamiento de los mismos, en forma de folleto o documento, fácilmente comprensible para el alumnado.

4.3 INSTITUCIONES Y ÓRGANOS DEL CENTRO.

A) La dirección.

Sin comenzamos por la dirección es porque ha sido tradicionalmente el máximo órgano de poder en los centros y se ha caracterizado por la figura autocrática del director en España (Viñao, 2005).

Es con la *LODE* y su desarrollo en el *Real Decreto 23761/985* cuando el poder del director se ve sometido a control por un nuevo órgano como es el Consejo Escolar. Así, la *LODE* establece en el Título Tercero:

“Artículo treinta y seis. Los Centros públicos .tendrán los siguientes órganos de gobierno:

a) Unipersonales: Director, Secretario. Jefe de Estudios y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos correspondientes.

Artículo treinta y siete.

1. El Director del Centro será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la Administración Educativa competente”

Además se establecen una serie de requisitos para ser director como son el ser profesores del centro con al menos un año de permanencia y tres de docencia (Art. 37. 2).

El director tenía un mandato de tres años (Art. 4 *RD 23761/985*) y entre sus competencias (Art. 38 *LODE*) se encontraban: dirigir y coordinar todas las actividades del centro sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar, ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro, autorizar gastos de acuerdo al presupuesto del centro, proponer el nombramiento de cargos directivos y ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados.

Finalmente el director podía ser revocado por mayoría de dos tercios en el Consejo Escolar (Art. 42. b *LODE*).

La *LOGSE* y la *LOPEG* de 1995 continuaron con el modelo de director como órgano unipersonal (Art. 9. b. *LOPEG*) elegido por el Consejo Escolar. Además, aumentaba el requisito de docencia a cinco años, y se establecía que las Administraciones podían exigir acreditaciones de formación específica para el cargo (Art. 19. *LOPEG*). Asimismo se aumentaba el mandato del director a cuatro años (Art. 17. *LOPEG*).

La *LOMCE* ha venido a eliminar esta concepción de la dirección como órgano sometido a control de otros poderes del centro. En el apartado VII del preámbulo nos informa ya de la vuelta a un carácter autoritario de concepción empresarial:

“La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas”

Con la *LOMCE* el director, según el art. 122 bis 4, llega incluso a *“intervenir en la asignación de personal funcionario interino”* así como rechazar

“la incorporación de interinos procedentes de las listas centralizadas” (Álvarez, 2014). Este poder se confiere en virtud de una concepción empresarial de la calidad (Torres Santomé, 2009, p.55), en concreto del Proyecto Educativo de Calidad. En efecto, si vamos al artículo 122 bis. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, nos encontramos con que:

“1. Se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes (...) Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros.

2. Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo...

4. c) Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa”

Para dotar al director de tales competencias, antes se ha tenido que reducir a un órgano que servía de control como el Consejo Escolar a una labor meramente consultiva. Así, la elección del director ya no depende del Consejo Escolar, la ley establece que *“se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa”* mediante un concurso de méritos entre los profesores del centro que impartan alguna enseñanza (Art. 133 y desarrollado en art 135). Y establece como requisitos para participar en el concurso: haber impartido cinco años de docencia en el centro, estar en posesión del certificado necesario para el cargo y presentar un proyecto de dirección.

Propuesta de dirección:

Una vuelta a un modelo autoritario de carácter empresarial como el establecido por la LOMCE es un paso atrás y va directamente en contra de una concepción de educación cívica. Las modificaciones de la dirección en la

LOGSE fueron también en la línea de conferir al director un mayor poder, por medio de la restricción en el acceso al cargo así como del aumento de su mandato.

Entendemos que la mejor base para nuestra propuesta se encuentra ya articulada en la *LODE*, nos referimos a la de una dirección controlada por el Consejo Escolar. Ello evita un acaparamiento de poder arbitrario, lo que garantiza una mayor libertad. Pero consideramos que se puede ir bastante más allá en el camino de disolver el poder discrecional de la dirección para someterla a un mayor control, a través de una limitación sincrónica, diacrónica y colegiada del poder (Jares, 2009, 152-154)

La dirección así concebida se caracteriza por:

- a) La dirección como órgano colegiado, frente al órgano unipersonal. Esto quiere decir que estaría conformado por varias personas, el propio equipo directivo, de forma que fuesen interdependientes. No hay un director, sino una dirección, que puede tener un portavoz en su representación ante otros órganos.
- b) Debe ser concebida como fideicomiso, esto es, como cargo de confianza. Y ello implica tres rasgos característicos:

En primer lugar, que debe ser elegida por otro órgano (fideicomitente) para cumplir una serie de encargos por un tiempo determinado. Que debe rendir cuentas tanto durante el tiempo que dure el encargo como al final de su mandato ante dicho órgano. Y que dicho órgano puede revocar el mandato cuando estime pertinente, es decir, cuando pierda la confianza dada a la dirección.

En segundo lugar, que dado que depende de la confianza, es un cargo que no requiere requisitos específicos para ejercerlo. Al menos, los requisitos deben ser mínimos y acordes con el sentido de educación cívica que proponemos: cualquier individuo puede desempeñar las tareas de director si cumple la función pública y conoce mínimamente el centro de educación pública donde quiere acceder al cargo. La exigencia

de un certificado que acredite a una persona como hábil para ejercer de director supone ya una vulneración contra el principio de igualdad. Consideramos que toda persona con un mínimo de estancia y convivencia en un centro escolar está capacitada para el cargo que, recordemos, es colegiado. Podría debatirse si se requiere un periodo mínimo de permanencia en un centro determinado como requisito para acceder a la dirección. En cualquier caso, dicho periodo no creemos que debiera ser superior a un curso. Tampoco creemos que sea necesario ejercer la docencia directa en el centro, como bien ha señalado San Fabián Maroto, hay personas que ejercen tareas como la de pedagogo o psicopedagogo y que deberían tener también la opción de acceder a la dirección (San Fabián Maroto, 2009, p. 217). Sí consideramos imprescindible un requisito que en verdad va de suyo. Nos referimos a ejercitar la función pública. Se entiende que en un centro de educación pública los cargos deben ser ejercitados por funcionarios de esa misma administración pública, pues su posición como funcionario asegura ya buena parte de los principios y requisitos de la educación pública.

En tercer lugar, y como consecuencia de los dos puntos anteriores. Que la dirección ha de ser elegida por medio de un órgano como es el Consejo Escolar, ante el que debe presentar y defender un determinado proyecto para el centro, con sus objetivos, propuestas y principios.

- c) El mandato debe ser limitado. Cuatro años resulta excesivo, sobre todo si se trata de poner en práctica un proyecto de centro. De hecho, creemos que puede reducirse el mandato a dos años, menos que los tres años de la *LODE*.
- d) La dirección no debe presidir el Consejo Escolar pues es el mismo órgano que la ha elegido, ni formar parte del mismo en la toma de decisiones, pues ello desfiguraría la labor de control del Consejo Escolar. Así, la dirección debe tener representación en el Consejo Escolar a través de un portavoz, pero no capacidad de decisión. Y debe comparecer y rendir cuentas ante el Consejo Escolar.
- e) La dirección puede presidir el Claustro de Profesores.

- f) La dirección debe comparecer ante otros órganos de representación como puede ser de alumnos o estudiantes, para informar de su labor o de los puntos requeridos de la misma.

B) El Consejo Escolar.

La *LODE* y la *LOGSE* otorgaron especial relevancia a este órgano colegiado que servía de representación de alumnos, profesores y padres (Art. 10 *LOGSE*). Según la *LOGSE* en el Consejo Escolar estaban presentes: el director, el jefe de estudios, un representante del ayuntamiento, un número de profesores elegidos en el Claustro no menor a un tercio, un número de padres y alumnos no menor de un tercio, un representante de la administración y servicios del centro, un secretario o administrador del centro sin voto.

La *LOGSE* recogía también las competencias del Consejo Escolar (Art. 11) entre las que se encontraban: establecer las directrices, aprobar y evaluar el proyecto educativo del centro; elegir y revocar al director; aprobar el proyecto de presupuesto del centro; la admisión de alumnos; la imposición de correcciones ante conductas graves de los alumnos, entre otras.

La *LOMCE* suprimió el poder de control del Consejo Escolar, convirtiéndolo en un órgano consultivo, cuyas competencias (Art. 127 *LOMCE*) se limitan a “evaluar”, “conocer”, “proponer”, “informar”, “promover” sin poder decisorio alguno.

Propuesta de Consejo Escolar:

Consideramos que hay que volver al modelo de órgano de representación colegiado establecido por la *LODE* y *LOGSE*, con poder de control y decisión último en todos los temas que respectan al centro. El Consejo Escolar es un órgano básico de participación representativa. Sin embargo, encontramos que los profesores llegan a alcanzar y asegurar la mayoría en la representación dado que cuentan con la representación propia del profesorado a la que se

suma la dirección. Ello condiciona y hace peligrar el equilibrio de poderes entre los diferentes grupos representados. Más aún, teniendo en cuenta que el profesorado ya copa otros órganos como el Claustro de Profesores o la dirección.

Además, la ausencia de una delimitación clara entre los grupos de padres y alumnos hace que estos últimos puedan encontrarse siempre en clara minoría. Incluso puede darse el caso de la posible ausencia de representación de los alumnos en el Consejo Escolar. Ello supone una vulneración de los principios de educación cívica, pues los alumnos deben tener una parte clara en la participación y toma de decisiones del centro.

Teniendo esto en cuenta, el Consejo Escolar se concibe de la siguiente manera:

- a) Es un órgano colegiado que integra representantes del alumnado, profesores, familias, administración y servicios del centro.
- b) Los representantes del profesorado deben ser elegidos por el Claustro de Profesores, pero su representación nunca debe ser mayoritaria.
- c) Los padres deben tener representantes elegidos por los padres y madres de los alumnos del centro.
- d) Los alumnos deben tener representantes elegidos por los propios alumnos del centro. Y para ello los grupos representados de alumnos y padres deben estar claramente diferenciados. Los alumnos nunca deben ser minoría en la representación del Consejo. Las fórmulas para asegurar esto pueden ser diversas en cuanto a la estipulación de la fracción de la representación.
- e) La administración y los servicios deben tener una representación aunque sea minoritaria.
- f) Es un órgano independiente de la dirección, y por tanto la representación de la misma se realiza por medio de un portavoz sin voto. Ello asegura un mayor control de los representantes del

Consejo Escolar sobre la dirección y evita la sobrerrepresentación de los profesores.

- g) Tiene capacidad para elegir y revocar a la dirección.
- h) Tiene capacidad para convocar a la dirección con el fin de que ésta informe y rinda cuentas.
- i) A sus competencias establecidas en las pasadas legislaciones como la *LODE* y la *LOGSE* deberían sumarse otras como aprobar y supervisar propuestas de otros órganos de representación del alumnado.
- j) Debe tener poder de decisión último en todos los aspectos que se refieren al centro escolar.

C) Claustro de Profesores.

La ley no varió demasiado a un órgano colegiado como es el Claustro y que compone la totalidad del profesorado. El proceso que ha seguido, especialmente a partir de la *LODE*, ha sido el del refuerzo de su papel otorgándole competencias prácticamente exclusivas en los procesos educativos.

Entre sus competencias están: formular propuestas para la elaboración de la programación anual, el currículo y el proyecto de centro, aprobarlos y evaluarlos; establecer los criterios referidos a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos; analizar y valorar el funcionamiento general del centro y sus evaluaciones, conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones o proponer diversas medidas para la mejora de la convivencia.

Propuesta de Claustro de Profesores:

No creemos que tenga que sufrir grandes modificaciones. Es adecuado que el Claustro sea un órgano de representación del profesorado con presencia

de la dirección. No obstante la atribución casi exclusiva de ciertas competencias concretas es un elemento que debería debatirse.

Nuestra idea, acorde con la propuesta general, es que algunas de las competencias, o parte de las mismas, deban ser compartidas con otro órgano, en concreto un órgano con representación de alumnado.

Competencias como la propuesta de medidas para la convivencia, la concerniente a la resolución de conflictos disciplinarios y sanciones, así como formular propuestas para la programación, valorar el funcionamiento del centro e incluso los resultados de las evaluaciones pueden ser compartidas con un órgano con representación del alumnado, para que éste participe en las mismas.

D) Junta de Delegados.

No se trata éste de un órgano de gobierno del centro, sino de participación de los propios alumnos a través de representantes de los mismos. La ley a nivel nacional los reconoce y desarrolla en el Título V del *Real Decreto 929/1993* y el Título VII del *Real Decreto 83/1996*. Posteriormente han sido las propias comunidades autónomas las que han establecido recientemente decretos que establecen y desarrollan las Juntas de Delegados sin apenas variación.

Las Juntas de Delegados resultan así asambleas meramente consultivas, integradas por delegados de los grupos de alumnos y de los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar, donde sus competencias son “informar”, “proponer”, “recibir”, “formular”, pero sin capacidad de decisión alguna. Su papel para la participación resulta, ya de entrada, muy restringido.

Si a esto se le añade la preponderancia de los profesores en los órganos de gobierno, así como la propia posición aventajada del profesor frente al alumno, nos encontramos que la posición de éste último en la participación del centro vuelve a ser minoritaria.

Esta situación, como señala Enguita (1992, 87-89) conlleva lo siguiente:

- a) Que los alumnos dejan de tener interés en participar y en ser delegados.
- b) Que su situación es siempre precaria ante los órganos de gobierno y los profesores.
- c) Que la propia experiencia de convivencia en el centro les enseña que carece de sentido participar dada su inutilidad.

Como se ve, ello vulnera el principio de participación del alumnado. Lo grave del asunto es que precisamente si se defiende una educación cívica el alumno debe de participar en los asuntos del centro, pero se encuentra con que el propio diseño y organización del mismo se lo impide.

Es por esto que nuestra propuesta establece aquí uno de los cambios más relevantes con vistas a una adecuada organización que promueva la educación cívica.

Propuesta de Asamblea de Alumnos.

Es preciso un órgano de centro, legalmente establecido por ley, que represente en exclusiva a los alumnos y que tenga poder de decisión al menos en ciertas cuestiones de interés para éstos.

En este sentido, la Asamblea de Alumnos vendría a sustituir a la Junta de Delegados, y pasaría a ser un órgano de gobierno del centro. De esta manera se resuelven en parte los problemas antes señalados:

- a) La Asamblea de Alumnos con poder de decisión da “utilidad” a la participación del alumnado.
- b) Como órgano de gobierno del centro se le concede legitimidad y autoridad en los asuntos concernientes al centro.
- c) Es un espacio institucional reservado a los alumnos, y por tanto no sometido a la desigualdad y “coerción” que pudiera existir en la relación profesor-alumno.

- d) La relación de los alumnos, sus demandas e intereses, con los profesores y con otros miembros del centro se canaliza institucionalmente a través de dicho órgano, facilitando la resolución de conflictos. Ello forma parte del sistema de control entre los diversos órganos de gobierno.

Como se puede apreciar, la idea de Asamblea de Alumnos puede asimilarse a la versión para el alumnado del Claustro de Profesores. Pero, dado que el número de alumnos es tan amplio, lo integrarían representantes de los mismos. El sistema de representación y elección puede ser debatido. Nuestra propuesta, no obstante, se articula contemplando algunos rasgos que consideramos imprescindibles:

- a) Que cuente con representantes de cada curso.
- b) Que el número de representantes sea, al menos, equivalente al número de profesores en el Claustro.
- c) Que sea presidido y por tanto cuente con la representación de los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar.

A las competencias de carácter consultivo que la ley ha venido otorgando a la Junta de Delegados, habría que sumarle competencias en materia de decisión y control sobre temas relevantes para el alumnado. Estas competencias y temas deberían ser debatidos, pero consideramos importante abordar aquellas concernientes a:

- a) Programación anual, horarios y currículo.
- b) Reglamento, normas de organización y funcionamiento del centro.
- c) Actividades extraescolares y otras actividades.
- d) Celebración de controles, pruebas y exámenes.
- e) Conflictos disciplinarios y sanciones.

No estamos diciendo que tengan que tener competencia sobre la totalidad de dichos temas, sino que hay elementos de los mismos que deben

requerir el acuerdo y consentimiento de los alumnos. En este sentido entendemos que ciertos elementos aprobados por el Claustro de Profesores deberían pasar luego a ser aprobados también por la Asamblea de Alumnos.

Siguiendo esta misma concepción de control entre los órganos, la Asamblea de Alumnos debe tener competencia para pedir la comparecencia de la dirección con el fin de informar sobre los temas se requiriesen.

No queremos dejar de señalar un rasgo característico de la Asamblea de Alumnos, y es que está presidida por los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar. En nuestra propuesta, el Claustro de Profesores lo preside la dirección, pero ésta no preside ni tiene poder de decisión en el Consejo Escolar. De esta manera se asegura, nuevamente, que la voz de los alumnos tenga peso en el Consejo Escolar.

Propuesta para Delegado y Asambleas de Grupo o Aula.

Finalmente, queremos hacer un último apunte respecto al cargo de delegado. No creemos conveniente que desaparezca, aunque éste ya no forme parte de la Junta de Delegados por haber ésta desaparecido. Consideramos adecuado que el cargo de delegado del aula o grupo se mantenga, y mantenga ciertas competencias y prácticas que tradicionalmente ha ostentado, al margen de la existencia de la Asamblea de Alumnos. Esto es así porque creemos que su labor es valorada por los propios alumnos del grupo o aula, como representante de la misma ante los diferentes órganos del centro o con los profesores, facilitando la relación y convivencia de los alumnos con profesores.

Al mismo tiempo, creemos que cada grupo de alumnos tiene unas necesidades e intereses propios que les afectan más cotidianamente. Y que dichos intereses deben ser abordados de una manera más directa. Creemos que el establecimiento de Asambleas de Grupo o Aula es un instrumento adecuado para ello. Dichas asambleas estarían presididas por el propio delegado, y contaría con la asistencia del profesor tutor. Al fin y al cabo, como nos indica Jares, son las tutorías el espacio habitual donde los alumnos

abordan los conflictos (2009, 141-142), parece lógico recoger esta práctica para darle forma de espacio público deliberativo e incorporarlo a nuestra propuesta. Creemos entonces apropiado establecer un espacio semanal para dicha Asamblea de Grupo/Aula para abordar temas que toquen más directamente a alumnado de los grupos.

4.4 RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE INSPIRACIÓN REPUBLICANA.

La propuesta está destinada a ampliar los espacios de deliberación y participación pública, de representación en condiciones de igualdad, de legitimación de los representantes, de impedir el aumento de poder de determinados componentes del centro y el uso arbitrario del mismo, de control dentro de los órganos y entre los órganos de gobierno, de canalización de los intereses y conflictos a través de mecanismos institucionales.

A modo de resumen, nuestra propuesta se caracteriza por:

- 1.- Devolver al Consejo Escolar su papel fundamental como órgano de representación, decisión y control.
- 2.- Disolver el poder discrecional de la dirección y someterla a un mayor control, mediante la rendición de cuentas y reducción de los mandatos.
- 3.- La creación de nuevos organismos de gobierno del centro para un mayor control y participación.
- 4.- Aumentar el papel del alumnado mediante el aumento de su representación en organismos ya existentes, la creación de nuevos organismos de gobierno exclusivos para el alumnado, la adquisición de poder de decisión en determinadas competencias.
- 5.- Establecer nuevos espacios de deliberación para el alumnado.

5 CONCLUSIONES.

Una concepción republicana de la sociedad es la que mejor se adapta para el desarrollo de una educación cívica. Pero dicha concepción ha de tener una vertiente claramente democrática, entendiendo que los principios de libertad, igualdad, y por tanto la ciudadanía, han de ser universales.

Buena parte de dichos principios se hayan ya en las condiciones de partida históricas de nuestro país, en la forma de nuestra actual educación pública que forma parte de un Estado de Derecho democrático. Parece adecuado por tanto que dichas condiciones sean defendidas desde una posición republicana democrática, para que puedan ser a su vez fortalecidas.

Ahora bien, la actual situación de la educación pública se enfrenta a graves problemas y obstáculos que atacan directamente a los principios de esta concepción republicana y democrática de la sociedad. La existencia de un sistema de red triple de centros de educación, y especialmente del sistema privado-concertado, pone en cuestión cualquier intento de educación cívica. Y lo que es peor aún, pone en peligro la propia educación pública.

Más aún, los recientes procesos históricos y cambios legislativos están agravando severamente la educación pública, permitiendo la desigualdad, la segregación y procediendo a la privatización del sector público de la educación mediante organización y funcionamientos cada vez más autoritarios. Todo ello impide cada vez más el desarrollo de una educación cívica.

Abordar estos problemas e impedir la continuación de dichas políticas y procesos es imprescindible si se pretende ir hacia un modelo de educación cívica.

En cuanto al modelo de organización de los centros de secundaria, el uso de conceptos y mecanismos o instituciones de la tradición republicana y su concepción de la sociedad facilita un ordenamiento de mayor control, restricción del poder arbitrario, participación y democratización. Ello pasa por tomar lo mejor de las legislaciones pasadas como son organismos colegiados,

organismos con representación de todos los sectores que conviven en el centro y la primacía del Consejo Escolar, e ir más allá, aumentando el control entre dichos órganos. Ello pasa necesariamente también por otorgar un mayor papel al alumnado, de manera que éste considere útil la participación, conformando nuevos órganos de gobierno con participación del alumnado donde posean poder de decisión.

La canalización de los intereses y conflictos de la vida cotidiana del centro a través de espacios institucionalizados, públicos y deliberativos es un rasgo fundamental si se pretende concebir al centro como un lugar que educa cívicamente.

6 BIBLIOGRAFÍA.

Álvarez Fernández, M. (2014). La dirección escolar en la LOMCE. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, Vol. 22, Nº 2 Marzo-Abril. II-V.

Andrés Santos, F. J. (2005). Derecho Romano y axiología política republicana. En En Bartomeu, M.J., Domènech, A., De Francisco, A. *Republicanismo y Democracia*. Madrid: Miño y Dávila. 209-229.

Apple, M. W. y Beane, J. A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Aristóteles (1993). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.

Aubenque, P. (2010). *La prudencia en Aristóteles*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Bartomeu, M. J. (2005). “Las raíces republicanas del mundo moderno: en torno a Kant”. En Bartomeu, M.J., Domènech, A., De Francisco, A. *Republicanismo y Democracia*. Madrid: Miño y Dávila, 123-142.

Bolívar, A. (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, D.L.

Castresana, A. (1991). *Fides, bona fides: un concepto para la creación del Derecho*. Madrid: Tecnos.

Delgado Ruíz, F. (2001). La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social. En Gimeno Sacristán, J. (Coord.) *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal. 163-182.

De Francisco, A. (2012). *La mirada republicana*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

De Francisco, A. (2007). *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

De Ste. Croix, G.E.M. (1988). *La lucha de clases en el mundo griego antiguo*. Barcelona: Editorial Crítica.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.

Fernández Liria, C., García Fernandez, O., Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.

Gimeno Sacristán, J. (2001). La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En Gimeno Sacristán, J. (Coord.) *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Akal. 15-65.

Guardia Hernández, J. J. y Manet Alonso, L. (2015). La cesión de suelo público dotación para la apertura de centros docente concertados: una nueva manifestación del Estado garante. En *Revista catalana de dret públic*, Nº 51.174-190.

Habermas, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. México: G. Gili.

Harrington, J. (1987). *La república Océana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jaeger, W. (2012). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jares, X. R. (2009). Los conflictos en las organizaciones educativas. En Santos Guerra, M.A. (Coord.) *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. 135-161.

- Kant, I. (2004). *Filosofía de la Historia. Qué es Ilustración*. La Plata: Terramar.
- Kant, I. (1982). *Lo Bello y lo Sublime—La Paz Perpetua*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Locke, J. (2012). *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ovejero Lucas, F. (2008). *Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanism*. Buenos Aires: Katz.
- Peña, J. (2009). El retorno de la virtud cívica. En Rubio Carracedo, J., Rosales, J. M. y Toscano Méndez (dirs.). *Democracia, ciudadanía y educación*. 99-128.
- Peña, J. (2005). Ciudadanía republicana y virtud cívica. En En Bartomeu, M.J., Domènech, A., De Francisco, A. *Republicanism y Democracia*. Madrid: Miño y Dávila. 231-256.
- Pettit, P. (2005). “La libertad republicana y su trascendencia constitucional”. En En Bartomeu, M.J., Domènech, A., De Francisco, A. *Republicanism y Democracia*. Madrid: Miño y Dávila, 41-90.
- Platón (1985). Protágoras. En *Diálogos I*. Madrid: Gredos. 487-589.
- Platón (1992). Menón. En *Diálogos II*. Madrid: Gredos. 273-338.
- Rendueles, C. (2016). *En bruto. Una reivindicación del materialismo histórico*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Robespierre, M. 2005. Sobre la Constitución. En Bosc, Y., Gauthier, F. Wanich, S. (Sel.), *Por la felicidad y por la libertad. Discursos*. El Viejo Topo. 203-219.
- Rosenberg, A. (2006). Democracia y lucha de clases en la Antigüedad. El Viejo Topo.

Sacristán Gómez, D. y Murga Menoyo, M^a. (1994). Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación. Madrid: UNED.

San Fabián Maroto, J. L. (2009). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En Santos Guerra, M.A. (Coord.) *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. 185-208.

Torres Santomé, J. (2009). Desmoralización del profesorado, reformas educativas y democratización del sistema educativo. En Santos Guerra, M.A. (Coord.) *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. 42-83.

Viñao Frago, A. (2005). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. En Fernández Enguita, A. y Gutiérrez Sastre, M. (Coords.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Tres Cantos: Akal. 35-81.

Legislación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* Núm. 295, del 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* Núm. 106, del 4 de mayo de 2006.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Publicado en *Boletín Oficial del Estado* Núm. 45, del 21 de febrero de 1996.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* Núm. 278, del 21 de noviembre de 1995.

Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. Publicado en *Boletín Oficial del Estado* Núm. 166, del 13 de julio de 1993.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* Núm.238, del 4 de octubre de 1990.

Real Decreto 23761/1985, del 8 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional. Publicado en *Boletín Oficial del Estado* Núm. 310, del 27 de diciembre de 1985.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación. Publicada en *Boletín Oficial del Estado* Núm. 159, del 4 de julio de 1985.

Fuentes en internet.

Álvarez Espinosa, M. A, (Coord.) (2015). *Datos y cifras de la educación 2014-2015*. Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Obtenido el 26-5-2017 desde http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DDatos+y+cifras+2014-2015+navegable_v4.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352868005403&ssbinary=true

Anghel, B., Cabrales, A., Carro, J. M., (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Madrid: Fedea. Obtenido el 26-5-2017 desde <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>

Aunión, J. A. (2012). El capital privado echa ojo a la educación. Obtenido el 26-5-2017 desde

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/11/29/actualidad/1354213473_863026.html

De Francisco, A. (2007) Una reflexión republicana sobre el Estado. Obtenido el 13-05-2017 desde <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=52698>

Gortázar, L. (2017). Una panorámica de la (in)equidad educativa. Obtenido el 26-5-2017 desde <https://politikon.es/2017/05/11/una-panoramica-de-la-inequidad-educativa/#>

Guanche, J.C. (2012) Entrevista con Antoni Domènech, un repaso sobre el vínculo entre republicanismo y socialismo. Memoria, ideario y práctica de la democracia. Obtenido el 13-05-2017 desde <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=161252>

Moreno, A. (2017). Una marea por una escuela inclusiva. Obtenido el 26-5-2017 desde <https://www.cuartopoder.es/ideas/2017/05/18/una-marea-una-escuela-inclusiva/>

Rendueles, C. (2016). Elitismo educativo, escuelas concertadas y bilingüismo. Obtenido el 26-5-2017 desde <https://espejismosdigitales.wordpress.com/2016/03/18/elitismo-educativo-escuelas-concertadas-y-bilinguismo/>

Rogero García, J. ¿Es más eficiente la educación concertada? Obtenido el 26-5-2017 desde http://www.eldiario.es/agendapublica/impacto_social/eficiente-educacion-concertada_0_251974888.html

Santamaría Barnola, A. (2015). El bilingüismo y el negocio del inglés. Obtenido el 26-5-2017 desde http://elpais.com/elpais/2015/05/15/opinion/1431689533_222013.html?id_exter_no_rsoc=TW_CC