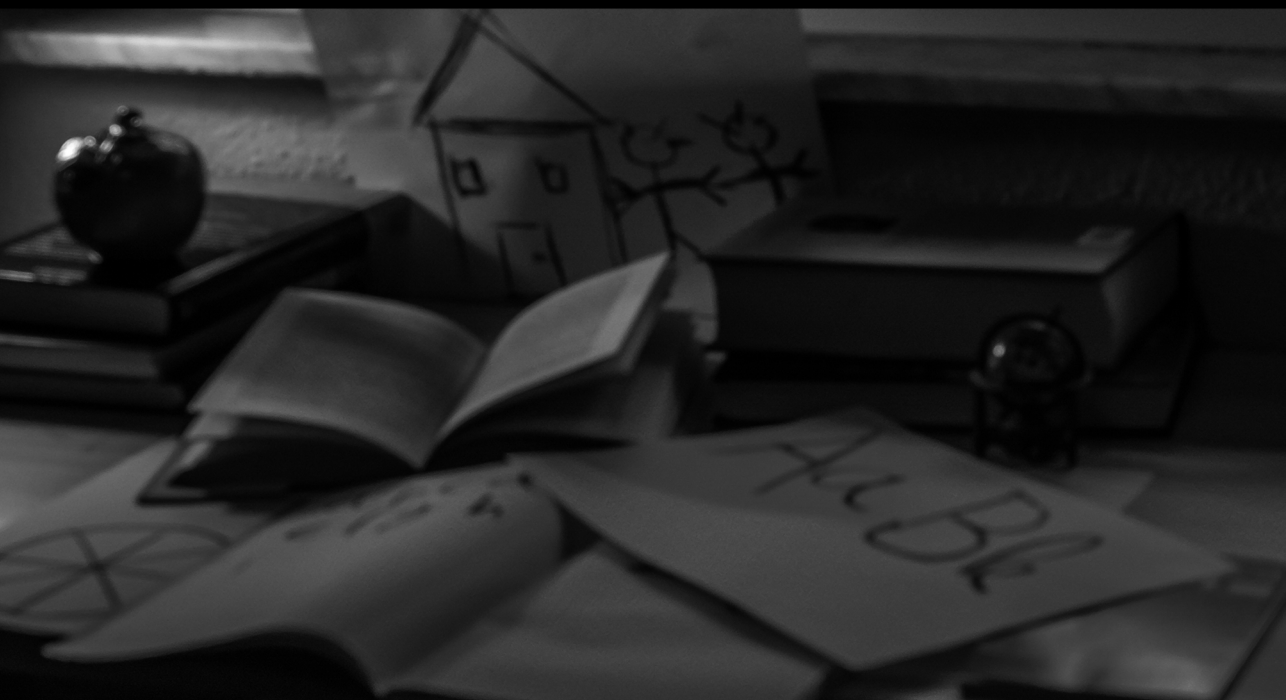


LA EDUCACIÓN EN CASA COMO MERCADO EDUCATIVO. ESTUDIO COMPARADO DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA.

Víctor González López
Dirigida por Dr. Leoncio Vega Gil



Tesis Doctoral
Dpto. de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educacion



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Sal
800 AÑOS
1218 ~ 2018



Tesis Doctoral

**LA EDUCACIÓN EN CASA
COMO MERCADO EDUCATIVO**

**ESTUDIO COMPARADO DE LOS MODELOS
DE INTERVENCIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA**

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Presentada por:
Víctor González López

Director:
Leoncio Vega Gil

Salamanca, 2018



Tesis Doctoral

LA EDUCACIÓN EN CASA COMO MERCADO EDUCATIVO

ESTUDIO COMPARADO DE LOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Autor

Director

Víctor González López

Leoncio Vega Gil

Esta investigación ha podido realizarse gracias al apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el beneficio de una ayuda de Formación de Profesorado Universitario por Resolución de 22 de agosto de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se conceden ayudas para contratos predoctorales para la Formación de Profesorado Universitario, de los subprogramas de Formación y Movilidad dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad.



*A Noemí,
simplemente por todo,*

*a mi padre,
a mi madre,
a mi hermano.*

Agradecimientos

Cuando en el año 2007 entre por primera vez como estudiante en la Universidad de Salamanca nunca podría haber pensado que estaría en este mismo lugar donde estoy ahora. Han sido once años de formación en una entidad tan insigne como ésta, histórica y que respira saber, ¿qué dirían sus paredes si pudieran hablar? He crecido académica, profesional y también personalmente entre sus muros. He inhalado su aroma y he viajado entre su historia. Hoy subo un peldaño más en un momento muy especial. Cerrar esta etapa en el año que la Universidad de Salamanca celebra su VIII Centenario para mi es una sensación indescriptible. Es aportar mi granito de arena en esa montaña con 800 años de historia y solo puedo agradecer el haber podido formar parte de ella. He luchado y peleado por estar donde estoy ahora y me enorgullezco de haber llegado hasta aquí con mi esfuerzo, a veces tardío, pero siempre impetuoso.

No es fácil escribir los agradecimientos de una tesis, no por no querer agradecer, no porque no haya a quién agradecer, sino por todo lo contrario, por toda la gente que me ha acompañado y que en mayor o menor medida han dejado, por lo menos, algo de ellos en mí (no sé si yo en ellos también).

Gracias al profesor Leoncio Vega Gil, director, tutor, mentor y compañero. Gracias por su paciencia, por su dedicación y por su siempre deseo de mejorar, por sus consejos y por sus recomendaciones, por tener siempre su puerta abierta para mi y dedicarme el tiempo necesario. Gracias por haber confiado en mi. Con sus primeras clases sobre Teorías e Instituciones

Contemporáneas de la Educación, cuando yo todavía no era más que un chico recién aterrizado en la Universidad, fue despertando ese gusanillo por la política educativa y, posteriormente, lo que ya conocí como estudiante de Pedagogía casi cuatro años después, la Educación Comparada. Esfuerzo, eso es lo que he aprendido. La vida es esfuerzo y dedicación, y como otra faceta más de la vida, la Universidad también te lo exige. De nuevo, gracias.

Gracias a la Universidad de Salamanca y a sus profesores, compañeros durante estos cuatro años que he formado parte de ella como becario. Y gracias también a todos lo que han dejado en mí la semilla de la educación, de la pedagogía, en definitiva, de la enseñanza. Gracias a todo el personal de la Facultad de Educación, porque siempre han tenido un hueco para ayudarme cuando así lo he necesitado.

Y gracias también a dos personas, excelentes profesionales, que siempre me han tendido una mano y han tenido cinco minutos para un cigarro. Virginia y Patri.

Gracias al Departamento de Teoría e Historia de la Educación que ya en el curso 2011-2012 me acogió como becario de colaboración y del que sin duda más profesores me han marcado en mi periplo educativo.

No puedo olvidar a todos los profesores que me acogieron durante el Master de Ciencia Política. Gracias a Mercedes, que fue mi tutora, y gracias al resto por que por ellos aprendí nuevas formas de trabajo y nuevos horizontes profesionales.

También quiero dar las gracias a los profesores que me han acogido durante las estancias internacionales realizadas en Suecia y Portugal. Gracias a Henrik y Guadalupe por facilitar mi adaptación a la Universidad de Uppsala, por haber tenido siempre espacio para mí y por ayudarme con todo el "papeleo". Gracias también al profesor Antonio Gomes de la Universidad de Coimbra, por su calidad humana, por sus consejos y por su conversación.

Especial espacio tiene en este agradecimiento institucional mis compañeros del Grupo de Investigación en Educación Comparada y Políticas Educativas. Su empeño, su constancia y su trabajo por descubrir y poder aportar no podía caer en saco roto. Gracias Juan Carlos, Marta y Jeanne.

Gracias a Jessica y Alejandro, gracias por haber hecho mi estancia en Uppsala tan fácil, por nuestros viajes, por nuestras lasañas y tortillas de patatas, por el MAX y por esas cervezas de baja graduación; os echo de menos.

Quiero dar las gracias especialmente a mi amigo Rober, contigo empezó todo. Ese vasco que a primera vista no acabo de caerme muy bien que digamos, pero que terminamos por hacernos inseparables durante el tiempo que estuvo aquí. Tú me enseñaste mucho de lo que ahora se, abriste el camino y me mostraste como trabajar. No olvides que has sido la piedra angular de este proceso.

Gracias a Eva, por ser primero mi amiga y luego consejera, gracias por escucharme. De verdad, gracias.

David, Charo y Laura, muchas gracias por haber estado todos los días ahí. Por habernos reído delante de un café, con unas cervezas o simplemente por whatsapp. David mi fiel escudero y compañero de despacho, lo que ha unido el Barça que no lo separe nadie. Charo, gracias por tu eterna sonrisa y a Laura por tu divertida locura; gracias por vuestro apoyo, habéis hecho mucho más fácil el camino. Recordad una cosa amigos, nosotros solo podemos aspirar a jugar en campos de primera.

Gracias a Chema, Albert y Álvaro, amigos que siempre han tenido un hueco, aunque hayamos tenido agendas de ministros. Gracias por acogerme y gracias por mostrarnos siempre como sois, gente noble y buena.

En mi vida hay tres pilares fundamentales, mis amigos, mi familia y mi pareja. Ahora es cuando quiero agradecer a todos los que han sido impulso,

a los han sabido callar y preguntar, apoyar y hacerme olvidar. Gracias a David, inseparables desde 4º EGB cuando cruzamos los caminos en el cole. Tú has estado en todos los momentos, bueno y malos, gracias por seguir estando. A Ricar, ese loco viajero que tanto me ha enseñado de la vida. A Javi, noble y testarudo, pero siempre presente; gracias por estar. A Jaime, ese tipo alto de Salamanca que tanto me ha sacado de mis casillas, pero con el que tanto he reído; recuerda que me debes un mundial. A Carlos, el más insigne de este grupo, la constancia y la perseverancia; te mereces todo lo que consigas. A Emilio y Víctor, gracias por aparecer y gracias por estar siempre ahí, en Toro 70 o donde queramos encontrarnos, gracias por nuestros viajes y por todas nuestras peripecias. Y gracias a Cobi el alma de una cafetería en la que me siento como en casa. Os quiero a todos chicos. Gracias de verdad por haberme apoyado y animado durante este proceso, sin vuestro apoyo habría sido difícil.

Quiero también dar las gracias a dos personas que se colaron en mi vida sin darme cuenta. Mis "primas" Coral y Rebeca, la familia que se elige. Lo que os habéis preocupado por mí, todo lo que me habéis apoyado y siempre con una sonrisa; mil gracias.

Gracias a mis primos y amigos Héctor e Isaac. Con vosotros he vivido muchísimos momentos. Uno, mi cantante favorito y el otro, la primera persona a la que caso. Habéis estado siempre ahí, a veces nos hemos distanciado, pero ahora sabemos los que nos damos y como nos complementamos. Os quiero mucho.

A mi familia, a mis tíos, en especial a Isaías y Reyes por esos viajes musicales siguiendo a la banda del momento, a mi abuela la persona mas buena que he conocido, y al resto de mis primos. Muchas gracias por que siempre me habéis aportado algo. También quiero dar las gracias a la otra familia, a la que desde hace ocho años llevan aguantándome. Pepe y Maribel muchas gracias por acogerme como lo hicisteis y por estar siempre dispuestos a ayudarme cuando ha hecho falta. Gracias a Saulo y gracias a los Lleida, Balaguer y Béjar.

Especial lugar ocupan mis padres y mi hermano. Quiero dar las gracias a mis padres por apostar por mí, por no dejarme caer, por hacerme seguir adelante en muchos momentos de mi vida. Gracias a mi padre y ya no solo por maquetar esta tesis doctoral, sino por ser ejemplo de constancia, de trabajo y de perseverancia, por enseñarme que en la vida hay que luchar. Gracias a mi madre, tú que siempre has estado cuando me has hecho falta, que te has desvivido por mí y que nunca has dudado en apoyarme (aunque sea a tu manera). Gracias a mi hermano, el mejor regalo que pude tener. La verdad es que la diferencia de edad nos separa, pero siempre estaré cuando te haga falta. ¡Gracias Bro! Por todo y por el diseño de la portada que cubre este trabajo. Todo ha quedado en familia. Os quiero mucho a los tres. Gracias, Gracias y mil gracias más. Soy lo que soy, mucho en parte por vosotros.

Y gracias a la persona más importante en mi vida, Noemí. El motor que se activa cuando yo me paro y tira de mí, lo primero que veo al despertarme y lo último al acostarme. Gracias por estar en cada momento importante de mi vida, por acompañarme, por dejarme ser y hacer. Gracias por tu amor y por tu paciencia. Si no fuera por ti, probablemente nunca hubiera terminado esto. Por seguir dando pasos juntos, el uno al lado del otro. Te quiero.

Y gracias a todos aquellos de los que me haya podido olvidar, a los que me han apoyado y, especialmente a los que no, porque de vosotros he aprendido el camino por el que no transitar.

En definitiva, Gracias a todos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
1. FUNDAMENTACIÓN Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.1. FUNDAMENTACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO	27
1.2. OBJETIVOS	29
1.3. HIPÓTESIS	29
1.4. METODOLOGÍA	30
1.4.1. COMPARACIÓN Y COMPARABILIDAD	31
1.4.2. APERTURA DE LA COMPARACIÓN Y LAS NUEVAS CONCEPTUALIZACIONES.	38
1.4.2.1. Estudio de Casos y Comparación Contextual	40
1.4.2.2. La Cartografía Social	44
1.4.3. HACIA EL MÉTODO COMPARADO EN EDUCACIÓN	45
1.4.4. LA APLICACIÓN DEL MÉTODO COMPARADO A LA INVESTIGACIÓN DEL <i>HOMESCHOOLING</i> COMO MERCADO EDUCATIVO	49
2. LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS DEL <i>HOMESCHOOLING</i>	55
2.1. REGULACIÓN POLÍTICA	56
2.2. LOS ACTORES	58
2.3. CURRÍCULUM	60
2.4. MARCO INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVO. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS	61
2.5. BASES MATERIALES	62
3. CONTEXTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL <i>HOMESCHOOLING</i>	65
3.1. EL MARCO POLÍTICO	65
3.1.1. POLÍTICA EDUCATIVA Y GLOBALIZACIÓN	65
3.1.2. LA GOBERNANZA EN LA EDUCACIÓN	71
3.1.3. LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN. EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA	80
3.1.3.1. La libertad de enseñanza	84
3.1.3.2. Modelos ideológico-políticos y libertad en la educación. El modelo conservador y el socialdemócrata	88
3.1.3.3. La libertad de creación y gestión de centros educativos	91
3.1.3.4. La libertad de elección de los padres	97

3.1.3.5. La libertad de Cátedra	99
3.1.3.6. Libertad Religiosa	101
3.1.3.7. La libertad de enseñanza en Europa: Desenlace y conclusiones	103
3.2. LA PERSPECTIVA GLOBAL DEL HOMESCHOOLING.....	109
3.2.1. UNA MIRADA AL <i>HOMESCHOOLING</i> A TRAVÉS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES	113
3.2.2. EL DESARROLLO INTERNACIONAL DEL <i>HOMESCHOOLING</i>	115
3.3. EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN EN CASA	123
3.3.1. DESESCOLARIZACIÓN EN EL MARCO DE LOS ESCENARIOS DE LA ESCUELA DEL MAÑANA	123
3.3.1.1. Las teorías de la desescolarización	125
3.3.1.1.1. <i>Ivan Illich y la sociedad desescolarizada...</i>	129
3.3.1.1.2. <i>Everett Reimer y su discurso contra la escuela. La escuela ha muerto</i>	139
3.3.1.1.3. <i>John Holt y el fracaso de la escuela</i>	147
3.3.1.2. Los escenarios de la escuela del mañana	156
3.3.2. MERCADOS ESCOLARES Y MERCADOS EDUCATIVOS.....	171
3.4. LA EDUCACIÓN EN CASA. CONCEPTO, DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA	184
3.5. FUNDAMENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CASA	194
3.5.1. TAXONOMÍA SEGÚN LOS TIPOS DE PADRES QUE EDUCAN EN EL HOGAR	195
4. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL HOMESCHOOLING EN PERSPECTIVA EUROPEA.....	203
4.1. LA LEGISLACIÓN QUE AFECTA AL HOMESCHOOLING EN LA UNIÓN EUROPEA .	204
4.1.1. LA EDUCACIÓN EN CASA COMO PARTE DE LOS TEXTOS CONSTITUCIONALES .	205
4.1.2. EL DESARROLLO LEGISLATIVO DEL <i>HOMESCHOOLING</i> EN LA UNIÓN EUROPEA .	211
4.1.3. COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LA LEGISLACIÓN REFERENTE A LA EDUCACIÓN EN CASA	250
4.2. LA REGULACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA A TRAVÉS DE LA ÓPTICA DEL HOMESCHOOLING.....	256
4.2.1. LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA.....	257
4.2.2. LA REGULACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA.....	288
4.2.3. LA REGULACIÓN DEL <i>HOMESCHOOLING</i> EN LA UNIÓN EUROPEA.....	305
4.2.4. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LOS PROCESOS DE REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CASA.....	315



4.3. LOS ACTORES QUE FORMAN PARTE DEL <i>HOMESCHOOLING</i> EN LA UNIÓN EUROPEA	320
4.3.1. CIFRAS DEL <i>HOMESCHOOLING</i> EN LA UNIÓN EUROPEA.....	323
4.3.2. LA FIGURA DE LOS PADRES COMO PARTE SUSTANCIAL DEL PROCESO EDUCATIVO EN EL HOGAR	336
4.3.2.1. Los motivos de los padres para desescolarizar	346
4.3.2.2. Los requisitos para educar en el hogar	353
4.3.3. EL PERFIL DE LOS HIJOS EDUCADOS EN EL HOGAR.....	354
4.3.4. LOS ACTORES: COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS	357
4.4. EL CURRÍCULO, LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL Y LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR Y SU EXPRESIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA	362
4.4.1. EL CURRÍCULO Y LOS RITMOS DE APRENDIZAJE DE LOS MENORES EDUCADOS EN EL HOGAR EN LA UNIÓN EUROPEA.....	363
4.4.1.1. El currículo nacional en la educación en el hogar ¿de quién depende?.....	364
4.4.1.2. Los ritmos de aprendizaje y la jornada educativa en la educación en el hogar	369
4.4.2. LOS PROCESOS NACIONALES Y LOCALES DE EVALUACIÓN A LOS QUE DEBEN SOMETERSE LOS MENORES <i>HOMESCHOOLER</i> Y LOS EXÁMENES ACREDITATIVOS	374
4.4.3. COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN EL CURRÍCULO, RITMOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR.....	385
4.5. EL MARCO INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVO DEL <i>HOMESCHOOLING</i> EN LA UNIÓN EUROPEA. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS	389
4.5.1. EL DESARROLLO INSTITUCIONAL DEL <i>HOMESCHOOLING</i> EN LA UNIÓN EUROPEA. EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO COMO ESPACIO EDUCATIVO..	390
4.5.2. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS. EL HOGAR COMO CENTRO NEURÁLGICO DE OPERACIONES.....	407
4.5.3. UN NUEVO ESPACIO INSTITUCIONAL. ENTRE LA ESCUELA Y EL <i>HOMESCHOOLING</i> : EL <i>FLEXISCHOOLING</i>	409
4.5.4. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS DENTRO DEL MARCO INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVO GLOBAL DE LA UNIÓN EUROPEA. COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS.....	413

4.6. LAS BASES MATERIALES QUE DESARROLLAN EL <i>HOMESCHOOLING</i> EN LA UNIÓN EUROPEA.....	417
4.6.1. PERFIL ECONÓMICO Y GASTO FAMILIAR DE LAS FAMILIAS QUE EDUCAN EN EL HOGAR	418
4.6.2. EL USO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO BASE MATERIAL.....	437
4.6.3. COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SOBRE LAS BASES MATERIALES Y RECURSOS QUE IMPLEMENTA LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR.....	449
5. LA EXPLICACIÓN COMPARATIVA DEL <i>HOMESCHOOLING</i>	453
5.1. LA LEGISLACIÓN Y LA REGULACIÓN DEL <i>HOMESCHOOLING</i> DESDE LA ÓPTICA COMPARADA	453
5.2. ESTUDIO COMPARADO DE LOS ACTORES PRINCIPALES DEL <i>HOMESCHOOLING</i>	457
5.3. EL CURRÍCULO, EL TIEMPO DE APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMPARADA. LA EXPLICACIÓN COMPARATIVA	464
5.4. EL DESARROLLO COMPARATIVO DEL MARCO INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVO DE LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR.....	470
5.5. LAS BASES MATERIALES EN PERSPECTIVA COMPARADA.....	472
6. CONCLUSIONES.....	479
6.1. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	487
6.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	489
6.3. PALABRAS FINALES	490
BIBLIOGRAFÍA.....	491
LEGISLACIÓN.....	525
ANEXOS.....	531

Índice de Tablas

Tabla 1. Diseño de muestreo en la investigación utilizando el formato de estudio de caso	43
Tabla 2. Países seleccionados en función de su región de pertenencia .	52
Tabla 3. Modelos de regulación	
Tabla 4. Pilares ideológicos de la socialdemocracia y el conservadurismo	89
Tabla 5. La libertad de enseñanza entre los modelos conservador y socialdemócrata	89
Tabla 6. Puntuaciones e índice general de la libertad de enseñanza (2016)	106
Tabla 7. Escenarios futuros de la educación.....	157
Tabla 8. Los escenarios futuros de la educación según OECD a través de su marco comparado de análisis	162
Tabla 9. Las tres dimensiones ideales/típicas de los mercados escolares	179
Tabla 10. Tipos de familia según los autores	199
Tabla 11. La legislación detallada que regula la educación en el hogar	251
Tabla 12. Formas de descentralización en Europa.....	283
Tabla 13. Modelos de regulación y gobernación	290
Tabla 14. La regulación del homeschooling	316
Tabla 15. Menores educados en el hogar en la Unión Europea	358
Tabla 16. Los padres que educan el hogar	359

Tabla 17. Perfil de los menores educados en el hogar.....	362
Tabla 18. Países según los distintos niveles de evaluación	375
Tabla 19. Currículo, ritmos, evaluación y supervisión de la educación en el hogar	386
Tabla 20. Espacios Educativos. Cotejo, semejanzas y diferencias en la Unión Europea	414
Tabla 21. Ingresos netos anuales de las familias <i>homeschooler</i> portuguesas.....	422
Tabla 22. Las bases materiales de la educación en el hogar.....	450
Tabla 23. Distribución legislativa por rango de ley	454

Índice de Mapas

Mapa 1. Regiones Europeas	51
Mapa 2. Mapa de descentralización por países objeto de estudio.....	287
Mapa 3. Mapa de Europa con el número total de homeschoolers	333
Mapa 4. Modelos comunes de regulación del homeschool	481



Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribución de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria en centros privados con y sin financiación estatal (2009)	92
Gráfico 2. Distribución de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria en centros privados con y sin financiación estatal (2015)	93
Gráfico 3. Índice de Autonomía Escolar	96
Gráfico 4. Índice de libertad académica universitaria en la Unión Europea	100
Gráfico 5. Índice de libertad de enseñanza para el curso 2008-2009	104
Gráfico 6. Índice de libertad de enseñanza 2016.....	105
Gráfico 7. Comparativa de países sobre la libertad de enseñanza.....	108
Gráfico 8. Taxonomía de padres <i>homeschooler</i>	200
Gráfico 9. Número aproximado de menores educados en el hogar en Portugal	325
Gráfico 10. Número aproximado de menores educados en el hogar en Portugal	326
Gráfico 11. Número de menores educados en el hogar en Austria.....	328
Gráfico 12. ¿Qué motivos han llevado a los padres a desescolarizar en España? (%)	346
Gráfico 13. Motivos que llevan a los padres a desescolarizar en Reino Unido.....	350
Gráfico 14. Motivos que llevan a los padres a educar en el hogar en Dinamarca.....	351
Gráfico 15. Porcentaje de niños educados en el hogar en España por edad	355
Gráfico 16. Porcentaje de niños homeschoolers con necesidades especiales en Reino Unido	356

Gráfico 17. Número de horas de enseñanza obligatoria anual para la Educación Primaria	370
Gráfico 18. Número de días lectivos en el año 2017-2018 en los países de la Unión Europea (Primaria y Primera Etapa de Secundaria)	371
Gráfico 19. Gasto medio por alumno en Austria	427
Gráfico 20. Distribución del gasto en educación por alumno en Reino Unido.....	430
Gráfico 21. Distribución del gasto por familia en educación y por nivel educativo.....	434

Índice de Figuras

Figura 1. Un marco de referencia para el análisis de la Educación Comparada	36
Figura 2. Estudio comparativo del homeschooling en la Unión Europea.....	50
Figura 3. Mapa conceptual de las categorías de análisis de la investigación	56
Figura 4. Organigrama sobre la legislación en educación	57
Figura 5. Funciones y fines de la escolarización	83
Figura 6. Componentes de la Libertad de Enseñanza	87
Figura 7. Posibles escenarios de la escuela del mañana a través del cuadrante de análisis basado en los puntos cardinales	167
Figura 8. Eje cartesiano donde se ubican los tipos de padres <i>homeschooler</i>	202
Figura 9. Distribución de competencias en Austria	295
Figura 10. Porcentaje de decisiones tomadas en las escuelas secundarias públicas de primer nivel en cada nivel del gobierno (2010)	302
Figura 11. Situación espacial en eje de los países según su regulación ..	302

INTRODUCCIÓN

El anglicismo “*homeschooling*” puede resultar extraño o malentenderse desde una traducción literal del término, escolarización en casa, escolarización en el hogar, escuela en casa, etc. Podría parecer que el *homeschooling* son una especie de clases particulares que se implementan en el hogar donde reside el estudiante, pero no, *homeschooling* es, básicamente, la educación que un niño recibe en el entorno familiar y del hogar cuando sus padres, por determinación propia, se responsabilizan de los procesos educativos al margen del sistema de escolarización obligatoria. Los mercados de la educación se conforman a raíz de los procesos de globalización que introducen las leyes de mercado y la gestión empresarial en la arena educativa. En esta tesis doctoral que lleva por título “*La educación en casa como mercado educativo. Estudio comparado de los modelos de intervención en la Unión Europea*” se ha intentado analizar la relación de asociación que puede tejerse entre el *homeschooling* y los mercados de la educación.

El trabajo que el lector tiene entre sus manos se ha dividido en seis apartados desde la base metodológica del modelo comparado de investigación formulado por Beredey y Hilker en la década de los 60 del siglo pasado.

En el primer apartado, “Fundamentación y método de la investigación”, se justifica la razón de este trabajo, la relevancia y actualidad de dos temas candentes a nivel internacional. Se exponen también los objetivos y la hipótesis que guiarán la investigación y se presenta un recorrido por la

metodología comparada como antesala de la aplicación del modelo clásico para este trabajo. Así mismo, se fundamenta la selección de las cuatro regiones bajo las que operan las unidades de comparación formuladas en el segundo bloque. Estas regiones son: Europa Mediterránea, Europa Central, Europa Anglosajona y Europa Nórdica.

En el segundo acto, “Las categorías analíticas del *homeschooling*”, se delimitarán dichas categorías sobre las cuáles girará toda la investigación. Es un intento por definir brevemente cada unidad de análisis teniendo en la base de su desarrollo el *homeschooling* como motor del proceso.

El tercer bloque, “Contextualización pedagógica del *homeschooling*” responde al marco teórico, al estado del arte, a la contextualización de la educación en el hogar, y esto, desde un conjunto de bloques de análisis a través de los cuáles se examinarán los principales ejes directrices que darán forma a cada categoría comparada. El marco político, desarrollado a través del estudio de la política educativa y la influencia de la globalización en especial en el terreno educativo, la gobernanza en la educación y la libertad educativa, cimentada sobre las bases de la libertad de enseñanza como supraconcepto. El segundo punto, la perspectiva global de la educación, dónde se analizarán, de un lado los estudios globales sobre educación en el hogar que nacen en el seno de los organismos internacionales, y del otro, el propio desarrollo internacional del *homeschooling*, dónde y cuándo nace y cómo se extiende en el mundo. El tercer bloque, el desarrollo académico de la educación en casa, acerca la investigación hacia dos espacios clave, dos puntos de trabajo; el primero, la desescolarización en el marco de los escenarios de la escuela del mañana, donde a través del estudio de las teorías de la desescolarización y sus principales autores y pensamiento y el propio desarrollo futuro de dichos escenarios, se intenta aproximar la investigación a un recorrido histórico-prospectivo, un antes y un después, es decir, de donde viene y hacia donde puede ir. El segundo, los mercados escolares y los mercados educativos, consideran todo el conjunto global de los mercados de la educación en un intento, primero por explicar las diferencias entre mercado, mercado educativo y mercado escolar, y segundo,



por situar al *homeschooling* en uno de estos posibles escenarios mercantiles. Posteriormente, la investigación se centra en la educación en casa como concepto, en su terminología, en su definición y en sus metodologías de actuación. Un quinto apartado trabaja sobre la fundamentación de la educación en casa, el porqué de los padres en su elección, aportando una nueva taxonomía basada en los tipos de padres que educan en el hogar y sus motivos.

El cuarto punto, "Análisis comparativo del *homeschooling* en perspectiva europea", responde a dos procesos fundamentales de la investigación. Aquí se analizan individualmente cada una de las categorías de análisis en un intento por acotarlas dentro de las cuatro regiones europeas que han servido como referencia de estudio y que son examinadas individualmente según su composición. Así mismo, en este apartado hace acto de presencia la fase de yuxtaposición, un momento clave donde se enfrentan los datos obtenidos para extraer las semejanzas y diferencias según las categorías que se han analizado.

En quinto lugar, la investigación ha llevado hasta la propia fase de comparación, "La explicación comparativa del *homeschooling*". Con las semejanzas y diferencias que han sido extraídas anteriormente, ahora se procede con la verdadera comparación; una fase de reflexión donde, a través de la contextualización pedagógica se explican los porqués de cada situación.

El último bloque de esta tesis doctoral, colofón y cierre de este trabajo, ofrece las conclusiones obtenidas como resultado de todo el proceso de investigación y donde, además, se dará respuesta a la hipótesis formulada. Así mismo, las conclusiones responden a los objetivos y ofrecen una visión global, desde una óptica más elevada, como si se tratara de un viaje en helicóptero que sobrevuela toda nuestra investigación. Como broche final se ofrecerá un último escenario de autoevaluación; un proceso de análisis de las fortalezas y limitaciones y hacia que futuras líneas de investigación puede conducir esta tesis.

1. FUNDAMENTACIÓN Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. FUNDAMENTACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

La escuela está en crisis. Así comienza esta Tesis Doctoral, un punto dentro de un amplio y vasto campo de investigaciones que han acompañado desde hace años y han sido presagio de lo que parecía que podría ocurrir en la actualidad. La aparición de voces que critican la escuela, sus métodos y sus objetivos han puesto en tela de juicio lo que fue una conquista social, la escolarización obligatoria.

La educación en el hogar, desde el origen de la propia humanidad hasta aproximadamente los últimos 50 años del siglo XIX, ha estado presente en la sociedad como un elemento fundamental en la formación de los menores. Tanto es así que los niños aprendían en familia y en contacto directo con el entorno que les rodeaba. Antes, la iglesia y posteriormente la Revolución Industrial provocaron el avance de un nuevo elemento educador, la escuela, que terminó por calar en el ideario social hasta tal punto que la educación parecía que solo podía tener lugar en las escuelas. Entre las nuevas formas de educación, las “pedagogía emergentes”, de las que hablan Igelmo y Quiroga (2018), se incluye la educación en el hogar. Se ha avanzado en nuevos escenarios educativos y nuevas metodologías, favorecidas, en parte, por un nuevo sistema de regulación que ha dado paso a la gestión empresarial dentro de los sistemas educativos. Se ha diversificado la oferta, principalmente, por que ha crecido la demanda. La competitividad,

el acoso escolar, la rigidez, la generación de desigualdades sociales o la ideología meritocrática han pasado a engrosar las listas negativas procedimentales de muchas escuelas. El *homeschooling* que tomó forma en la década de los 80 del siglo pasado, precedido o como resultado del fenómeno contrario a la escuela que tuvo su origen en los pensadores que acuñaron las teorías de la desescolarización, se ha abierto hueco a nivel mundial. Las nuevas tecnologías y especialmente Internet han favorecido que se hable de la educación en el hogar en todos los países de la Unión Europea y casi del mundo occidental. Los padres han configurado un sistema donde la figura del niño se alza como axioma principal de reflexión de la educación, de forma individual, atendiendo a sus necesidades e intereses y prestándole atención; se le escucha y se le pregunta, se dialoga.

En la actualidad, el *homeschooling* se ha desarrollado, cuanto menos, en paralelo a los mercados de la educación. Se puede observar que se ha valido de la globalización para extender sus redes internacionalmente. No es una vuelta al pasado, un ejercicio de retrospectiva educativa, sino más bien, un ejercicio de rebeldía (Cabo, 2012) ante una educación escolarizada obligatoriamente que corta el acceso a nuevas formas de proceder.

“La convergencia se produce cuando las reformas emprendidas en una serie de países apuntan, en términos generales, en la misma dirección” (Green, Leney y Wolf, 2011, p. 12). El *homeschooling* crece constantemente, año tras año en todas las regiones europeas que terminan por permitir o “hacer la vista gorda” con el movimiento. Cuando un tema adquiere repercusión mediática, como ha sido el caso, se inicia un proceso de discusión entre defensores y detractores. Pero la educación en el hogar cuenta con dos problemas fundamentales: la legislación y el escaso, aunque creciente, número de niños educados en el hogar en Europa.

No incluir la no-escolarización entre “las asignaturas pendientes” que le quedan a la Educación refleja el hecho de que el sistema educativo del nuevo milenio no puede ser completado si no se abre a iniciativas que surgen, precisamente, de una visión crítica de la institución escolar y de las limitaciones de la misma” (Szil, 2001).

Por lo tanto, si la oferta educativa ha crecido, si se han abierto nuevos mecanismos de gestión y ordenación, si se aprueban y celebran libertades individuales ¿por qué unos padres no pueden elegir la educación que quieren para sus hijos? Entonces, parece razonable conocer esta nueva oferta, específicamente el *homeschooling*, y conocer su espacio dentro de un proceso que le ha vuelta a la vida, el mercado de la educación.

1.2. Objetivos

Los objetivos que estructuran y organizan el desarrollo lineal y transversal de esta investigación son:

- Objetivo 1: Comprobar y fundamentar si a nivel académico existen diferentes modelos de educación en casa en Europa.
- Objetivo 2: Interpretar, dados los procesos de globalización y mercados, si es posible que el *homeschooling* pueda ser entendido como un mercado educativo o un mercado escolar.
- Objetivo 3: Ofrecer una definición de *homeschooling* de acuerdo a los nuevos tiempos.
- Objetivo 4: Establecer una nueva taxonomía del tipo de padres que educan en el hogar.
- Objetivo 5: Comprobar si existe relación entre el *homeschooling* y las culturas escolares y los sistemas nacionales de educación.

1.3. HIPÓTESIS

La pregunta de investigación que dio lugar a esta tesis doctoral giraba en torno a la posibilidad de que el *homeschooling* pudiera ser entendido como un mercado de la educación, un nuevo espacio equivalente a la formación impartida en los centros escolares y que, a la vez, podría ser incluso parte del sistema educativo.

Por este motivo, la hipótesis que se plantea y hacia la que se ha volcado la investigación vendría a decir:

“El homeschooling es un elemento más de los mercados de la educación, potenciado por los procesos de globalización que, en la actualidad, entran en juego en los sistemas educativos nacionales”.

1.4. METODOLOGÍA

Durante décadas, los estudios en educación comparada han seguido los patrones del método propuesto por G. F. Bereday (1968) y F. Hilker (1967). Según el propio Bereday (1968, p. 34) “la educación comparada está entrando en la tercera fase de su historia”. Esto nos sitúa en un marco histórico que, según Bereday (1968), Noah y Ekstein (1970), Raivola, (1990), Bray, Adamson y Mason (2010) o Vega (2011), localiza el origen de los estudios comparados en 1817, de la mano de Marc-Antoine Jullien de París. Pero son las obras de Bereday (1964) y Hilker (1962), “*Comparative Method in Education*” y “*Vergleichende Pädagogik*”, respectivamente, las que han dado lugar a lo que en la actualidad conocemos como el método clásico. Es cierto que en los últimos años, especialmente en la última década, y como recoge en su trabajo Vega (2011), el método clásico ha sido epicentro de numerosas críticas por parte de algunos de los comparatistas actuales (Farrel, 1990; Altbach y Kelly, 1990; Bray, Adamson y Manson, 2007; Novoa y Yariv-Mashal, 2003; Steiner-Khamsi, 2010) que consideran obsoletas algunas de las características definitorias del mismo, a la vez que los límites de dicho campo de estudio son difusos y permeables y se encuentran en constante redefinición (Cook, Hite y Epstein, 2004; Tikly y Crossley, 2001). Los cuatro pasos expuestos por Bereday (1964) y Hilker (1962), descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación, permiten trazar el plan de investigación. Para Bereday, la descripción y al interpretación están estrechamente relacionadas con el tipo ideográfico de área o estudio de país, mientras que tanto la yuxtaposición como la comparación se centran en preguntas de investigación bien definidas o en extraer generalizaciones (Adick, 2017).



1.4.1. COMPARACIÓN Y COMPARABILIDAD

A lo largo de la historia, y como bien expone Ruiz (2011) la educación comparada ha sufrido el resultado de un desacuerdo generalizado en relación a su definición como disciplina científica, en parte establecido por la polisemia lingüística de la palabra comparación. Farrel (1990) analiza los problemas a los que se enfrenta la educación comparada; en primer lugar, “algunos autores (Forster, Halls, Bereday) defienden la tesis de que la comparación de datos procedentes de distintos países solo es posible cuando esos países son muy similares” (Vega, 2011, p. 49). Pero dicha semejanza o símil, ¿Dónde queda evidenciada? “La semejanza no es algo intrínseco a los datos; [...] casos que son semejantes para los propósitos de un observador no lo son para otro (Farrel, 1990, p. 239). El estudio comparado se enriquece gracias a la diversidad y son las diferencias las que permiten la obtención de resultados que muestran las causas de las divergencias entre los distintos escenarios o contextos. En segundo lugar, según Farrel (1990) y Vega (2011), equiparar comparabilidad y semejanza conduce inequívocamente a un error. No solo se puede comparar aquello que es semejante, sino que en la diferencia también se encuentra la comparabilidad. “La comparación, para ser fructífera, no puede limitarse a fenómenos con un grado de semejanza máximo” (Farrel, 1990:240), y como señala Andreski (1973), ya que comparación no equivale a igualación, no existe motivo alguno que evidencie la necesidad de llevar a cabo los procesos comparativos en torno a las semejanzas en lugar de a las diferencias. No hay que confundir entonces comparabilidad con comparación, pues aunque a priori son conceptos que resultan equivalentes, la realidad nos lleva a “distinguir la comparación simple como operación mental de hechos observables y la comparación compleja como método de las ciencias sociales” (Vega, 2011, p. 49). Así mismo, según Raivola (1990) y Ruiz (2011) la comparabilidad entre diferentes escenarios, contextos, países, o aquello que se quiera comparar, existe cuando los indicadores se han construido atendiendo a cada uno de los escenarios, contextos o países objeto del estudio, es decir, cuando las medidas son expresadas con la misma unidad.

La educación comparada avanza inexorable por los senderos y caminos del nuevo siglo en la búsqueda de nuevas perspectivas que permitan redefinir su propio campo de actuación. En su trabajo Novoa y Yariv-Mashal (2003) presentan una serie de enfoques que participan de la reconceptualización de la educación comparada. Por un lado, analizan la comparabilidad como forma de gobernanza. Aquí, al igual que otros autores (Kelly y Albatch, 1988; Beck, 1999; Crossley, 2002; Clayton, 2004; Mittler, 2004; Steiner-Khamsi, Torney-Purta y Schwille, 2002; Steiner-Kamshi, 2010) atestiguan el final del estado-nación como unidad de análisis referencial del marco metodológico de la educación comparada. Se ha encontrado en la comparación una forma de legitimar la acción política (Novoa y Yariv-Mashal, 2003). Ambos autores afirman que la política se construye, legitima y finalmente se pone en práctica a través de “nuevos medios” que buscan encontrar la solución más beneficiosa o eficiente. Y es aquí donde la comparabilidad se instituye como una solución política a través de las decisiones enmarcadas en contextos internacionales. Por lo tanto, “la comparabilidad actual no solo se promueve como una forma de conocer o legitimar, sino principalmente como una forma de gobernar” (Novoa y Yariv-Mashal, 2003, p. 429). El segundo enfoque que plantean sitúa a la comparabilidad como un viaje histórico donde afirman, que sin una contextualización histórica resulta imposible poder analizar cualquier cambio educativo y de esta forma, cimentar las bases de la investigación comparativa (Novoa, 2001; Novoa y Yariv-Mashal, 2003), de tal forma, que a través de la reconceptualización de las relaciones espacio-temporales se construya una comprensión histórica que permita una reconciliación de la historia con la perspectiva comparada (Schriewer, 2001; Novoa y Yariv-Mashal, 2003). Avanzar del análisis de los “hechos” al del “sentido de los hechos” da lugar a una nueva teoría que define nuevas perspectivas de trabajo centradas no solo ya en la propia materialidad de los hechos educativos, sino que avanzan hacia las comunidades discursivas que los describen, interpretan y ubican en un eje espacio-tiempo dado (Novoa, 2011). El siglo XIX abrió las puertas a la estabilización del espacio como elemento central del cambio (Novoa, 2001), pero Popkewitz (1999) referenció, por el contrario, la sustitución de los conceptos temporales por referencias espaciales. En las nuevas corrientes comparatistas el espacio y el tiempo ya no se definen como entidades autónomas

sino que tienden a fundirse en una misma realidad donde las acciones producidas en un determinado lugar pueden tener efectos en otro bien distinto. “El tiempo y el espacio deben concebirse como entidades virtuales, definiéndose el espacio a través de interconexiones globales y flujos de comunicación, y separándose el tiempo del reloj” (Novoa y Yariv-Mashal, 2003, p. 431), donde la globalización genera una dependencia no lineal entre pueblos, lugares y culturas. En definitiva, lo que se intenta según palabras de Novoa y Yariv-Mashal (2003) es liberar a la investigación comparativa de las nociones clásicas espacio/lugar, entendido como estado-nación, y de tiempo, referido generalmente a la cronología de tiempo lineal. El nuevo concepto de tiempo nos invita a observar el presente como una consecuencia o transformación fruto del pasado a la vez que nos ofrece una cadena de diferentes temporalidades superpuestas entrelazadas entre sí. Entonces, el objetivo es conseguir una conciliación entre historia y comparación, de tal forma, que metodológicamente las unidades de análisis básicas dejen de ser las geografías nacionales y la comparación temporal se afiance en declaraciones sólidas y rigurosas (Novoa y Yariv-Mashal, 2003). Por último, ambos autores aportan un enfoque denominado como “multiplicación de espacios” en donde abogan por la apertura de la educación comparada a nuevas áreas, más allá del estado-nación, que permitan una representación espacial alternativa alejada de sus márgenes físicos. En conclusión, “la definición de nuevas zonas de observación es, probablemente, el desafío más importante para la investigación comparativa en el siglo XXI. Esto implica una sofisticación de nuestras teorías, vinculando enfoques históricos y comparativos para reunir una nueva comprensión de los problemas en el campo educativo” (Novoa y Yariv-Mashal, 2003, p. 435-436).

Dentro del propio proceso de investigación se deben categorizar analíticamente las unidades de comparación que van a conformar el estudio y que, por tanto, delimitan la hipótesis central del mismo. La categorización supone un proceso mediante el cual se especificarán cuáles son las categorías propias de cada variable, y con ello, se definirán con exactitud aquellas más importantes en la investigación. Las categorías, por su parte, hacen referencia a las posibles variaciones que puede sufrir la propia variable.

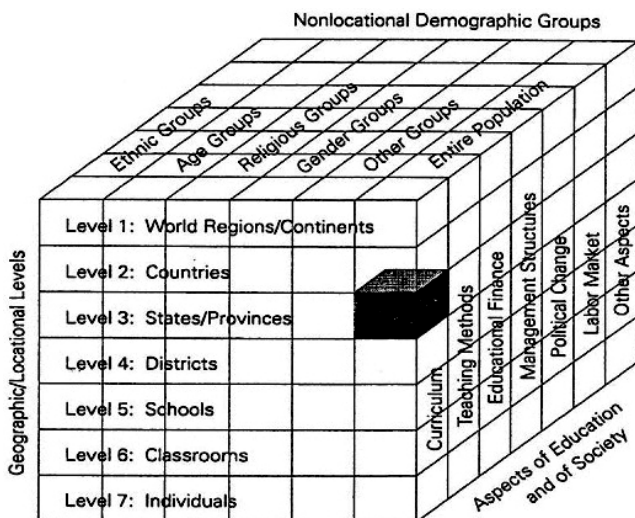
La construcción de la Educación Comparada como campo metodológico se ha desarrollado a lo largo de la historia de forma paralela a la posición del estado-nación como principal unidad de análisis, enfocando tradicionalmente los estudios hacia la comparación entre países, entre determinadas áreas geográficas o investigaciones en las que el foco central recaía sobre un solo país, dominando de esta forma el panorama comparativo en las últimas décadas (Cheng, 20013; Halls, 1990; Little, 2000; Manzon, 2005, 2011; Martínez & Valle, 2005; Rust, Soumare, Pescador & Shibuya, 1999; Wolhuter, 2008; Yung, 1998). Pero como ya hemos visto, en la actualidad, una nueva corriente de pensadores comparatistas (Kelly y Albatch, 1988; Beck, 1999; Crossley, 2002; Novoa y Yariv-Mashal, 2003; Clayton, 2004; Mitrer, 2004; Steiner-Kamshi, 2010) atestigua el fin del estado-nación como unidad de comparación básica. Históricamente, el estado-nación actuó como elemento facilitador para los investigadores en educación comparada que, a través de la delimitación territorial, obtenían conclusiones generales y concluyentes a raíz de las semejanzas y diferencias extraídas entre unos países y otros. Pero la Educación Comparada, con el transcurso de los años, fue ampliando su marco de operaciones hasta situarse en una nueva etapa conocida como posmodernismo (Vega, 2011; Valle, 2012), en la que ya no se ocupa “exclusivamente de estudios de carácter nacional, sino que las unidades de comparación se han desplazado centrífuga y centrípetamente” (Valle, 2012). Las crecientes tensiones entre lo global, lo nacional y lo local sustentan todos los aspectos de la sociedad y del desarrollo contemporáneo, requiriendo una reconceptualización del propio campo de la educación comparada (Crossley, 2002).

En la actualidad, “la globalización está produciendo una separación entre la lógica estatal y societal, en virtud de su incidencia en la reducción de las capacidades de los estados-nación de actuar independientemente en la articulación y consecución de objetivos políticos nacionales e internacionales”. (Llopis, 2007, p. 104). El propio Beck (1999) ya alertó de un cambio de ciclo que supone el paso a una “segunda modernidad” en la que se está produciendo un desnacionalización de los estados tal y como los conocemos, motivada por la globalización y sus consecuencias. Por lo tanto,

ante el ferviente crecimiento de la sociedad globalizada, la Educación Comparada debe reorientar su marco de referencia estadocéntrico hacia nuevas unidades de comparación que pueden incluir culturas, currículos, sistemas, tiempos, políticas, etc. “Todo estudio comparativo de relevancia debería ser capaz de identificar la extensión y las razones de las similitudes y diferencias entre las unidades de comparación examinando las causas que las producen y las relaciones entre dichas razones” (Manzon 2010, p. 120). Por lo tanto, la investigación comparada debe avanzar hacia un horizonte en el que las unidades de comparación adquieran un mayor grado de inmersión y definición, permitiendo con ello la obtención de resultados aún más esclarecedores. “No obstante, en este momento resulta visible que la unidad de análisis para estudiar los fenómenos globales no se deriva únicamente del Estado nacional, en la medida en que los contenidos sustantivos de las investigaciones apuntan hacia realidades que cruzan las fronteras transversalmente a través de regiones” (López, 2008). Esto nos sitúa en un escenario, que, a priori, sentencia al Estado-nación como unidad de análisis primaria, y nos lleva a intentar “superar y trascender el concepto de lo nacional” (García Garrido, 1996, p. 110), pero que a su vez, no prescinde de él de forma categórica. El Estado-nación se postula como una unidad de análisis más, relevante por su tradición histórica, pero no única y exclusiva, aproximándonos con ello a nuevos terrenos comparativos que deben interconectarse con el propósito final de hacer de la educación comparada una ciencia mucho más pragmática.

Bray y Thomas presentaron en el año 1995, en su artículo “*Levels of Comparison in Educational Studies. Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*”, un cubo que representaba, a través de un enfoque tridimensional, la categorización de las diferentes unidades de análisis que podían sucederse en los estudios de orden comparado desde un enfoque de análisis de niveles múltiples.

Figura 1. Un marco de referencia para el análisis de la Educación Comparada.



Fuente: Bray y Thomas (1995, p. 475)

La primera dimensión a la que Bray y Thomas (1995) hacen referencia en su artículo es la geográfica/espacial¹, dividida en siete subdimensiones a saber, macrorregiones/continentes, países/estados, provincias, distritos, escuelas, aulas e individuos. La segunda dimensión responde a los agrupamientos demográficos no espaciales² que incluye los grupos étnicos, de edad, religiosos, de género, otros grupos y las poblaciones en su totalidad. Por último, la tercera dimensión comprende aspectos relativos a la educación y la sociedad³, divididos en siete niveles; currículo, enseñanza/metodología, financiación, estructuras de gestión, cambios políticos, mercado laboral y otros aspectos. De ello, Bray y Thomas, extraen que todos los estudios comparados implican un compendio de estas tres dimensiones pudiendo estar situados en una o más celdas de dicho diagrama (Figura 1)⁴.

² Nonlocational Demographic Groups.

³ Aspects of education and society.

⁴ La celda sombreada dentro de la figura 1 haría referencia, a modo de ejemplo, a un estudio comparado de los planes de estudios para los diversos programas educativos (población entera) en dos o más provincias.

Para Manzon (2011, p. 163) el cubo de Bray y Thomas “se adhiere y probablemente contribuye a legitimar una dilución de la naturaleza distintiva de la educación comparada, precisamente debido a su defensa de una objeto de comparación más amplio, que pasa de las unidades transnacionales tradicionales a las unidades de análisis intranacionales”. Con todo esto, Bray y Thomas abrieron un nuevo abanico de posibilidades más allá del propio Estado-nación como unidad de análisis central. A través de su estudio ofrecieron un marco de referencia comparativo mediante el cual las investigaciones comparadas actuarían sobre tres ejes o niveles. El primer nivel, centrado en la localización geográfica-espacial se presenta bajo siete posibles niveles de análisis, de mayor a menor rango. Ya no es el Estado-nación el único o principal campo de análisis, sino que el investigador puede ir más allá, analizando unidades territoriales más amplias con carácter supranacional, o incluso más pequeñas, reduciéndose hasta la mínima expresión que situaría al individuo como foco central del estudio. El segundo nivel presenta a los grupos demográficos no espaciales, concentrándose especialmente en lo que nosotros delimitaríamos como agentes de la educación. Entre estos agentes educativos tienen cabida todos los sectores poblaciones que conforman una propia unidad de análisis en el terreno educativo. Podemos dividir a la población por edad, por raza, por características en el aprendizaje, por nivel socio-económico familiar, etc. El tercer y último nivel hace referencia a todos los aspectos que rodean a la educación. Este es sin duda el nivel más complejo de análisis, pues aquí, las unidades de comparación pueden quedar delimitadas por múltiples variables educativas.

Posteriormente, Bray, Adamson y Manson (2007) en su libro *“Comparative Education Research. Approaches and Methods”*⁵ ahondan en aquellos nuevos escenarios de comparación que permiten ampliar el horizonte y comprender hacia dónde camina la educación comparada. Este libro ofrece al investigador comparatista una herramienta que le permite comparar con la máxima rigurosidad “sistemas educativos y estructuras, lugares, eras,

⁵ Se ha trabajado con la edición en castellano: Bray, M.; Adamson, B.; Manson, M (comp.) (2010) *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.

culturas, organizaciones, currículos, pedagogías, logros y valores” (Hilckling, 2010, p. 10). Por lo tanto, nos ofrece un nuevo marco de análisis comparativo centrado en diferentes unidades de análisis, que van más allá de las tradicionales entidades geográficas, como pueden ser culturas, políticas, currículos y sistemas. (Manzon, 2010). Una condición previa para todo estudio comparativo es el establecimiento de parámetros que faciliten la comparabilidad inicial de las unidades de análisis seleccionadas. En general, como señala Bray (2004), los análisis pueden dar resultados instructivos cuando las unidades de comparación “tienen suficientes elementos en común para realizar el análisis significativo de sus diferencias” (citado en Manzon, 2010, p. 119-120).

1.4.2. APERTURA DE LA COMPARACIÓN Y LAS NUEVAS CONCEPTUALIZACIONES

Como se viene avanzando, la educación comparada ha buscado nuevos enfoques donde sostener metodológicamente su estructura de acción, sufriendo importantes cambios en sus definiciones, límites y configuraciones desde los siglos XIX y XX (Novoa, 2001, 2003), pero más explícitamente desde las dos últimas décadas. Desde sus orígenes se ha observado un crecimiento exponencial muy notable afianzado por el considerable número de publicaciones y estudios que han aparecido con el paso de los años (Steiner-Khamsi, 2010), aumentado su popularidad, especialmente en la última década, dentro de los círculos políticos (Novoa, 2001). Cowen (1996, 2000) habla de las “educaciones comparadas”, de forma plural, refiriéndose con ello a la diversidad metodológica y formas de conceptualizar el mundo en el que la educación está integrada. La educación comparada transcurre hacia senderos mucho más analíticos, cada vez más alejada de los estudios meramente descriptivos pero, como bien señala Takayama (2017), los parámetros de investigación comparados siguen estando dominados por los estudios europeos y norteamericanos, lo que Manzon (2011, p. 45) denominó educación comparada “paradigmática”. Para romper con este modelo predominante lo mejor sería buscar y dar cabida a nuevas concepciones metodológicas provenientes de sociedades académicas más marginadas

(Takayama, 2017). Se ha producido un renovado interés en la educación comparada, como consecuencia del proceso de reorganización política del espacio mundial, que pone en tela de juicio los sistemas educativos que durante siglos se han imaginado a nivel nacional (Crossley, 2002). Según Steiner-Khmasi (2010) el primer cambio que se produce, en este caso, a nivel global, es el giro de los estudios de área y desarrollo hacia el interés por entender cómo funciona la educación en distintos contextos culturales, sociales, políticos y económicos. “La preocupación por el contexto es quizás la característica más duradera de la investigación comparada en internacional en educación” (Crossley, 2002, p. 84).

La educación comparada se ha caracterizado por una pluralidad de enfoques teóricos (Manzon, 2011; Gorostiaga, 2017). Gorostiaga (2017) resume de forma nítida la transformación histórica que ha sufrido la educación comparada. Brevemente, hasta la segunda mitad de siglo XX destacaron los estudios predominantemente filosóficos e históricos y, una vez superado este primer momento, las ciencias sociales fueron las encargadas de alimentar los estudios comparados a través de un método positivista cuantitativo. En la década de los 70 la discusión teórica y metodológica comenzó a complejizarse produciéndose un desacuerdo entre autores. Paulston (1977), Kazamias y Schuwarzt (1977) o Epstein (1983) informaban acerca de esos diferentes paradigmas y teorías sin mostrar un acuerdo común relevante en la materia. A mediados de la década de 1980 comienzan a surgir las voces de aquellos que ponían en duda al estado-nación como unidad principal de análisis y ya en los 90 la idea o representación de un mundo globalizado lleva a los investigadores comparatistas a la apertura y replanteamiento de las unidades de análisis desde una perspectiva posmodernista.

Uno de los nuevos enfoques de actuación de la educación comparada y que en la actualidad ha ganado mayor protagonismo es la “comparación contextual” (Steiner-Khamsi, Torney-Purta y Schwille, 2002). El contexto subraya la importancia del nuevo trabajo comparativo desde diferentes perspectivas culturales (Crossley, 2002). La propia Steiner-Khamsi (2002) define esta nueva tendencia como el intento de utilizar la comparación como una

herramienta para entender el contexto en lugar de abstraerse de él. Se hace de nuevo hincapié en el estudio llevado cabo por Bray y Thomas en el año 1995, donde a través de un cubo, describían los que para ellos eran los tres niveles a analizar, geográfico, demográfico y social. Mediante el estudio de estos niveles se puede dar una explicación a la actuación que los actores tienen dentro de éstos y de cómo es su interrelación con ellos. Por lo tanto, rompe con el estado-nación como unidad de análisis primigenia y dota al estudio comparado de mayores posibilidades analíticas a través de la investigación desde un eje horizontal y otro vertical. “El gran desafío es evitar caer en la trampa de, primero, establecer fronteras nacionales sólo para demostrar, después, que dichas fronteras han sido, de hecho, trascendidas” (Steiner-Khamsi, 2002).

1.4.2.1. Estudio de Casos y Comparación Contextual

El método clásico también se enfrenta a problemas, y uno de los principales es su dependencia del estado-nación como unidad principal de comparación. Esta dependencia también se hace visible en otros campos y ciencias relacionadas con los estudios comparados, como la sociología o la política comparada. La educación comparada, al mismo tiempo que sigue nuevos cauces, presenta nuevos retos. Las críticas metodológicas a las que ha tenido que enfrentarse el estado-nación como unidad de comparación básica han invitado a romper con el pensamiento y la tradición que lo situaban como núcleo central de la investigación (Kelly y Albatch, 1988; Clayton, 2004; Mitter, 2004). Este hecho recela por tanto de los estudios en los que el foco principal de comparación es el área geográfica. El Estado-nación, según Dale y Robertson (2009), ha estado en el centro de la educación comparada desde sus orígenes y se ha mantenido así a lo largo de la historia. Es entendido como una unidad de análisis que a través de la delimitación de sus fronteras atribuye una serie de características inherentes a la sociedad que en él habita. Por lo tanto, el Estado y el territorio son los marcos para el estudio en el método comparativo desde sus primeras aplicaciones (Bereday, 1968). La tarea principal de los comparatistas actuales

es superar o romper con ese nacionalismo metodológico que supone, como el propio concepto indica, el uso metodológico del enfoque centrado en las naciones, es decir, el posicionamiento de los estados como la unidad de investigación básica. Esta ruptura tiene que ver, sin duda, con los nuevos marcos conceptuales que afloran a nivel mundial. La globalización como principal eje del cambio mundial apura las opciones del Estado-nación como principal argumento comparativo en la actualidad. El nacionalismo metodológico, según el propio Beck (2003) ha hecho suya la hipótesis que sitúa a los estados como la piedra angular del análisis científico-social. Este supuesto provoca una amalgama de desajustes que no concuerdan con la realidad actual en la que se percibe a la sociedad mundial, e incluso a los propios países, como entidades que no dependen, única y exclusivamente, de los límites territoriales definidos a través de las fronteras. “En el nacionalismo metodológico las fronteras convergen, mientras que en el enfoque global las fronteras divergen” (López, 2008). Estamos, por tanto, ante la pérdida de legitimidad del Estado-nación como unidad comparativa frente a los nuevos retos metodológicos, que pretenden abrir las puertas a nuevos mecanismos comparativos que atiendan, de manera global, los cambios de orden mundial que han florecido a través de la perspectiva globalizadora.

“La metodología del estudio de casos y la comparación ya no son incompatibles” (Vega, 2011, p. 57; Steiner-Khamsi, 2010, p. 326). Esto se deduce de los estudios realizados por Steiner-Khamsi (2010) en los que aboga por la reaparición de la comparación contextual (*Contextual Comparison*) como herramienta metodológica cuya principal función es hacer entender el contexto; re-contextualizar en lugar de descontextualizar (Steiner-Khamsi, 2010). “No obstante, tal vuelta a los contextos tiene una nueva dimensión al interpretarla como instrumento de superación del nacionalismo metodológico” (Vega, 2011, p. 57) Al igual que Steiner-Khamsi, otra serie de autores como Bray y Thomas (1995), Vavrus y Bartlett (2006 y 2009) y Carney (2009) han defendido la renovación metodológica de la educación comparada a través de sus trabajos. Resumiendo, se puede extraer que la innovación aportada por la comparación contextual como método comparado es que sitúa su marco de referencia en aquello que va a comparar. Lo que se

compara no son países, sino casos (contextos). Se produce un salto hacia un modelo metodológico que opera con numerosas variables en el que aumentan los niveles de interacción y se presta mayor atención a los actores implicados en los casos objeto de estudio. Es un nuevo enfoque de estudio de caso comparativo, que atiende simultáneamente a las dimensiones globales, nacionales y locales de la investigación basada en casos, de tal forma, que “se requieren nuevos enfoques mediante cambios conceptuales en las ciencias sociales, específicamente en relación con la cultura, el contexto, el espacio, el lugar y la comparación misma”. (Barlett y Vavrus, 2017, p.10). Para Steiner-Khamsi (2014) los estudios de caso son una condición indispensable de la comparación contextual y son fundamentales para explicar las semejanzas o diferencias latentes entre las unidades de análisis, del mismo modo, que a su juicio, la mayor virtud que nos presenta el estudio de casos es su gran poder explicativo sobre los contextos a través de un método de comparación establecido en un enfoque interdisciplinario para comprender y generalizar los hallazgos sobre las similitudes y diferencias entre las prácticas educativas, las creencias y los sistemas. Es indispensable llevar a cabo estudios de casos para explicar las similitudes y diferencias entre varias unidades de análisis, ya sean casos, países, contextos o sistemas (Steiner-Khamsi, 2014). Al enfrentarse ante esta nueva realidad metodológica, el investigador debe, previamente, responder a dos preguntas que señalarán el objeto y viabilidad del estudio desde dos vertientes; en primer lugar, ¿qué casos seleccionar?, con el fin de entender que representan los casos seleccionados y, en segundo lugar, ¿se pueden comparar? El primero respondería a la comparación contextual-selección de casos y el segundo a la comparabilidad (Steiner-Khamsi, 2010). En definitiva, lo que se pretende bajo este nuevo manto metodológico es acometer el estudio de los contextos. Se debe, primeramente, entender el conjunto de circunstancias que rodean una determinada situación, acción, política, nación, etc. pues sin ellas no se puede comprender el “todo” correctamente.

Steiner-Khamsi (2010) desarrolla y explica en su trabajo las ideas de Berg-Schlosser. A la hora de acometer un estudio comparado, los investigadores se encuentran ante cuatro posibles diseños de investigación cualita-

tiva que distinguen entre la similitud de los casos y las predicciones de los resultados. Por un lado, hace referencia a casos similares y casos diferentes, y por el otro, a los resultados, que pueden ser, a su vez, similares o diferentes. La relación entre ambas da lugar al cuadro 1, una matriz de 2x2 en la que se aprecian las posibles relaciones entre casos y resultados.

Tabla 1. Diseño de muestreo en la investigación utilizando el formato de estudio de caso

Casos similares + resultados similares	Casos diferentes + resultados similares
Casos similares + diferentes resultados	Casos diferentes + resultados diferentes

Fuente: Berg-Schlosser en Steiner-Khamsi (2010)

A raíz del cuadro 1, podemos observar que en la selección de los casos se abren dos posibilidades. Existe la opción de seleccionar casos que a priori, en función de la literatura trabajada, parecen similares. La selección de casos similares facilita la posibilidad de acorrallar los efectos de la variable independiente (Steiner-Khamsi, 2010) y permite explicar diferentes resultados en sistemas que de otro modo serían semejantes, es decir, resulta más fácil postular los efectos de variables independientes particulares en un diseño transnacional de casos similares donde los contextos son análogos a excepción de la variable en cuestión (Steiner-Khamsi, 2002). Pero también se puede dar la situación de seleccionar casos que a primera vista resultan diferentes y encontrarnos con resultados muy similares. Probablemente, junto a la selección de casos similares, la elección de casos muy diferentes con diferentes resultados es otra de las que, a priori, parece más común. Berg-Schlosser (2002), explica estos casos a través del método de variación concomitante, que viene a decir que cualquier fenómeno varía de cualquier manera cuando otro fenómeno cambia de alguna forma particular, siendo causa o efecto de ese fenómeno.

El nuevo Estudio Comparativo de Caso, como indican Barlett y Vavrus (2017) no se desarrolla en un solo eje vertical, sino que ahora se hace obligatorio identificarlo en tres ejes: vertical, horizontal y transversal. El eje ho-

rizontal compara como políticas similares se desarrollan en escenarios distintos y cuáles son sus efectos y conexiones, se enfrenta un nivel homólogo que parte de casos con características semejantes, con una posición o estructura correspondiente entre sí. Pero a su vez, también hacen acto de presencia niveles heterólogos, categóricamente distintos entre sí; El eje vertical sirve de apertura a nuevas oportunidades analíticas, pero no debe confundirse con un estudio de niveles. Su importancia radica en las interacciones que se producen dentro del eje como un único nivel de análisis que atiende a todas las escalas: local, regional, nacional o internacional; el eje transversal sitúa históricamente los procesos o relaciones considerados durante la investigación.

Se pierde el estado-nación como unidad de análisis y aparecen nuevas unidades de comparación que se desarrollan a través de los tres los tres ejes mencionados anteriormente que están entre ellos mutuamente imbricados, pero no tienen por qué desarrollarse de igual forma en una investigación (Barlett y Vavrus, 2017)

1.4.2.2. *La Cartografía Social*

En su búsqueda metodológica la Educación Comparada encuentra un nuevo método, la cartografía social, también conocida como mapeo y que tiene en la figura de Rolland Paulston a su máximo difusor. Ofrece instrumentos capaces de construir representaciones provisionales que informen acerca de la multiplicidad y permitan la apertura hacia un diálogo entre perspectivas (Liebman y Paulston, 1994; Gorostiaga, 2017). “La cartografía social es un enfoque metodológico basado en el análisis textual y en la representación de fenómenos sociales a través de mapas que reinscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver estos fenómenos” (Gorostiaga, 2017, p. 882). La educación comparada no abarca exclusivamente las fronteras internacionales, sino que también trata diferentes puntos de vista históricos, políticos, culturales, económicos o filosóficos (Yamamoto y McClure, 2011) y gracias a este nuevo enfoque que busca mejorar la comprensión de los temas a través de la ordenación

de las diferentes visiones que lo caracterizan, parece que se socorren tales pretensiones comparatistas. La cartografía social organiza visualmente estas perspectivas de investigación facilitando su posterior comparación (Yamamoto y McClure, 2011).

“Al usar mapas como parte de nuestros estudios comparativos podemos proporcionar una visión interna, un diálogo visual del flujo cultural y las influencias cambiantes apropiadas para el trabajo futuro en la educación comparada, particularmente en aquellos casos en que los valores culturales y las diferencias se revelan por afirmaciones competitivas del conocimiento” (Paulston y Liebman, 2000, p. 244).

El mapeo o cartografía social no se ha librado de las críticas y la controversia ha estado latente a su alrededor desde su misma aparición (Manzon, 2011; Epstein y Carroll, 2011). Aun así, la utilización de la cartografía social ha ido extendiéndose dentro de los estudios comparados durante el siglo XXI. En definitiva, según Liebman y Paulston, “el mundo social no se puede medir, pero se puede ver, informar y comparar” (como se cita en Yamamoto y McClure, 2011, p.155).

Estos nuevos enfoques guían el desarrollo metodológico de la educación comparada y la propia comparación abriendo nuevos escenarios de actuación en el marco del siglo XXI donde las investigaciones en educación comparada han avanzado en el estudio de nuevas y variadas unidades de análisis mucho más allá del estado-nación.

1.4.3. HACIA EL MÉTODO COMPARADO EN EDUCACIÓN

Desde principios del siglo XIX, y de la mano de Marc-Antoine Jullien de París, comienza a forjarse la identidad disciplinar de la Educación Comparada. Para Noah y Eckstein (1970) su evolución queda representada en cinco etapas. Otros autores (Bereday, 1968; Ferrer, 2002; Bray, Adamson y Mason, 2010; Vega, 2011) también enumeran, denominan, distinguen y señalan

estas etapas, e incluso con el transcurso de los años, añaden otras nuevas. La primera etapa, correspondiente a los relatos de los viajeros y conocida como “etapa de los encuestadores” (Ferrer, 2002; Vega, 2011) o “etapa de los prestamos” (Noah y Eckstein, 1970, Ferrer, 2002; Bray, Adamson y Mason, 2010) se caracterizaba por las narraciones de los viajeros, que en forma de informes y documentos ayudaron a definir la ordenación de la educación. Cabe señalar, que para autores como Bereday (1968), Ferrer (2002) o Vega (2011), existe una primera etapa representada en la figura y obra de M. A. Jullien de París, la “etapa estructural” (Vega, 2011). La segunda etapa supone un cambio en la manera de actuar de los investigadores que, en estos momentos, parten de la intención de conocer las causas y motivos de la educación en cada país estudiado. Ya no bastaba con describir cada sistema educativo, sino que era necesario definir cuáles eran los motivos sociales, políticos, culturales etc. que influían en cada modelo pedagógico. Bereday (1968) denominó a esta fase como de “predicción”, “porque el propósito de estudio comparativo era [...] el de predecir el probable resultado de un sistema educativo en un país basándose en la observación de precedentes y de experiencias análogas en otros países”. Otros autores, como Ferrán Ferrer (2002) dan a conocer a esta fase como “etapa interpretativa” o de “elaboración sistemática”. La tercera fase o “período de análisis” (Bray, Adamson y Mason, 2010, p. 26) es coincidente con el surgimiento y construcción de las ciencias sociales. Se revalorizan los estudios internacionales y surgen los primeros manuales sobre educación comparada, publicaciones a nivel internaciones y cursos y Organismos Internacionales ligados estrechamente a esta disciplina. Podemos hablar de una cuarta etapa, que para Vega (2011) y Ferrer (2002) ocuparía el quinto lugar. Esta etapa, conocida como “positivismo comparado” (Vega, 2011, p. 12), estaría marcada por el funcionalismo estructural y el método científico puestos al servicio de la educación. La última etapa se centra en un período más actual que abarca las dos últimas décadas. Vega (2011) la define como una etapa basada en la proyección de los debates en torno a la modernidad y la globalización, una etapa expansiva de la educación comparada afianzada por la aparición de numerosas sociedades científicas y un mayor énfasis en la publicación de estudios a nivel internacional.

El método comparado clásico tiene su origen en los años 60, situándose en la tercera etapa o “período de análisis”. El propósito de equiparar la educación comparada al nivel de otras ciencias sociales supuso que la metodología adquiriera gran protagonismo. El método científico irrumpe en las ciencias sociales, y por consiguiente en los estudios comparados, como demuestran Noah y Eckstein (1970), Hilker (1967) o Bereday (1968). Facilitó una nueva forma de trabajo consistente en un método que permite afrontar los problemas relacionados con la investigación. “Esta nueva actitud en las ciencias sociales se encuentra inseparablemente vinculada con un procedimiento de búsqueda científico, o sea sistemático, controlado, empírico y crítico” (Noah y Eckstein, 1970, p. 135). Pero si hablamos de método, hay que destacar la figura de Bereday (1964) y su propuesta metodológica en *Comparative Method in Education*, y al propio Hilker (1962) con su obra *Vergleichende Pädagogik*. Noah y Eckstein (1970), posteriormente, presentan el método científico aplicado a la educación comparada en su intento por elevar dicho método a las ciencias sociales. Buena fe de ello da su libro *La ciencia de la educación comparada*.

El modelo clásico según los autores tradicionales queda dividido en cuatro etapas o pasos: Descripción, Interpretación, Yuxtaposición y Comparación. Con el paso de los años, otros autores como García Garrido (1982) o Ferrer (2002) propusieron cambios en dicho modelo añadiendo dos nuevas etapas; por un lado, una primera fase denominada *Pre-descriptiva*, y por otro, una última fase, la *prospectiva*. La fase *descriptiva* para Bereday (1968) supone el primer contacto con la comparación. Es una fase de recopilación, que tiene por objeto la revisión más exhaustiva de la información para recabar, de la forma más completa posible, toda la información sobre aquello que se quiere comparar. Se divide en dos momentos clave. El primero hace referencia a la compilación de datos escritos, y el segundo, a las visitas a los lugares o espacios objeto de comparación. El último punto relevante de este período es la clasificación de los datos recabados de forma que se hagan comprensibles y faciliten la labor comparativa. La fase *interpretativa*, segunda etapa del método comparado clásico, requiere, valga la redundancia, de la “interpretación de la información

sometiendo los datos pedagógicos a un examen análogo al de las restantes ciencias sociales” (Bereday, 1968, p. 51) y “a través de la influencia que ejercen los factores contextuales en las áreas de estudio delimitadas” (Ferrer, 2002, p. 101). En palabras de Raventós (1983), lo que se pretende entonces, es revisar de nuevo los datos extraídos en la fase anterior buscando posibles errores y el posterior análisis pormenorizado de estos. En la tercera fase o *yuxtaposición* comienza el estudio comparativo (Bereday, 1968; Raventós, 1983). En esta etapa se confrontan los datos obtenidos durante las fases anteriores consiguiendo con ello la extracción de las semejanzas y diferencias, es decir, se lleva a cabo la presentación de los datos de forma separada, según nuestras unidades de comparación. Así mismo, Bereday (1968) plantea que es en esta fase, una vez extraídos e interpretados los datos, el momento oportuno para formular la hipótesis de investigación, es decir, establecer el marco de la comparación. Según Ferrer (2002) esta etapa ha generado controversia en torno a la formulación temporal de dicha hipótesis. Tal vez dicha hipótesis, según el método científico, debería de ser formulada en etapas anteriores suponiendo, de esta forma, establecerse como punto de partida de nuestra investigación. La última etapa del método comparado es la *comparación*. En esta fase la labor del investigador orbita en torno a la comprobación de la hipótesis planteada en la fase de *yuxtaposición*. Según Bereday (1968) y Raventós (1983) este es el momento de reunir los informes anteriormente expuestos de manera individual de forma que puedan ofrecer resultados fehacientes a través de la evaluación de los mismos, y por consiguiente, valorar y extraer conclusiones. Es necesario entonces superar la simple distinción de las semejanzas y diferencias (Raventós, 1983) a través del *tertium comparationis*, “de tal forma que todas las unidades que se pretenden comparar puedan ser examinadas a la luz de una variable común cuyo significado sea constante para todas las unidades de comparación.” (Raivola, 1990, p. 298). Si atendemos a las revisiones planteadas por García Garrido (1982) y Ferrer (2002) aún quedaría lugar para una etapa posterior que ya con anterioridad hemos nombrado, la etapa prospectiva, que tiene por objeto establecer las tendencias futuras alrededor de nuestro trabajo (García Garrido, 1982; Ferrer, 2002).

El método comparado ha avanzado con el transcurso de los años y en la actualidad, como ya se ha explicado anteriormente existen nuevas miradas que acentúan la utilización de comparación contextual huyendo del estado-nación como marco de referencia. En este trabajo la conjugación de ambos modelos se hace necesaria para poder dar a luz la comparativa entre contextos nacionales y su relación con las variables primarias de estudio.

1.4.4. LA APLICACIÓN DEL MÉTODO COMPARADO A LA INVESTIGACIÓN DEL *HOMESCHOOLING* COMO MERCADO EDUCATIVO

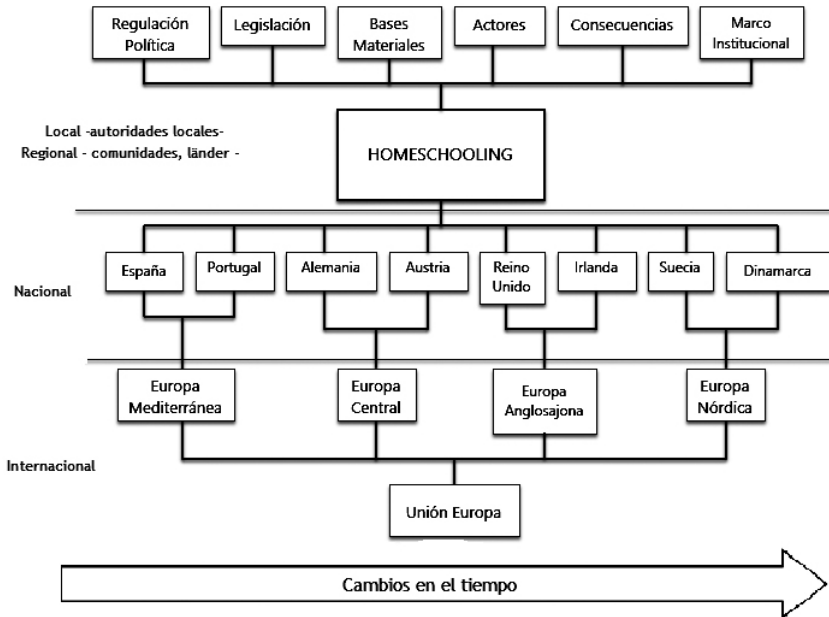
La investigación que se presenta bajo el título "*La educación en casa como mercado educativo: Estudio Comparado de los modelos de expresión en la Unión Europea*" está delimitada dentro del método comparado y seguirá las fases propuestas por Bereday (1964), Hilker (1962), Raventós (1983), García Garrido (1983) y Ferrer (2002): Descripción, Interpretación, Yuxtaposición, Comparación y Prospectiva. Con el marco comparado clásico de fondo, la metodología cualitativa también adquiere una importancia relevante a la hora de navegar a través de las unidades de análisis, poniendo el foco de atención en los contextos específicos, en la interpretación, muy relacionada con el método comparado y en la concreción (Bisquerra, 2004). En esta investigación se aplica el método comparado clásico pero enfocando una nueva perspectiva. No interesa el análisis de los sistemas educativos, objetivo con el que nació de la mano de Bereday (1964) y Hilker (1962) sino que se aplica a un nuevo escenario donde lo que importa es el contexto, las categorías de análisis y pierde fuerza el estado-nación como unidad analítica principal.

Entonces, enfrentamos la investigación a través de dos variables: el *homeschooling* y el mercado de la educación, de los que se analizará su desarrollo político, crecimiento o los agentes predominantes e influyentes en su progresivo avance y configuración.

Las unidades de comparación representan contextos que dan forma a través de su desarrollo a la educación en el hogar o *homeschooling*. Estas unidades son: regulación política y legislación, actores, currículum, marco

institucional y organizativo y bases materiales, donde cada una de ellas interpreta un elemento configurador del *homeschooling*. A su vez, es necesario prestar especial atención a los procesos históricos y contemporáneos y como estos han influido en los actores o en los agentes que impulsan el movimiento de educación en casa y del mercado de la educación.

Figura 2. Estudio comparativo del *homeschooling* en la Unión Europea

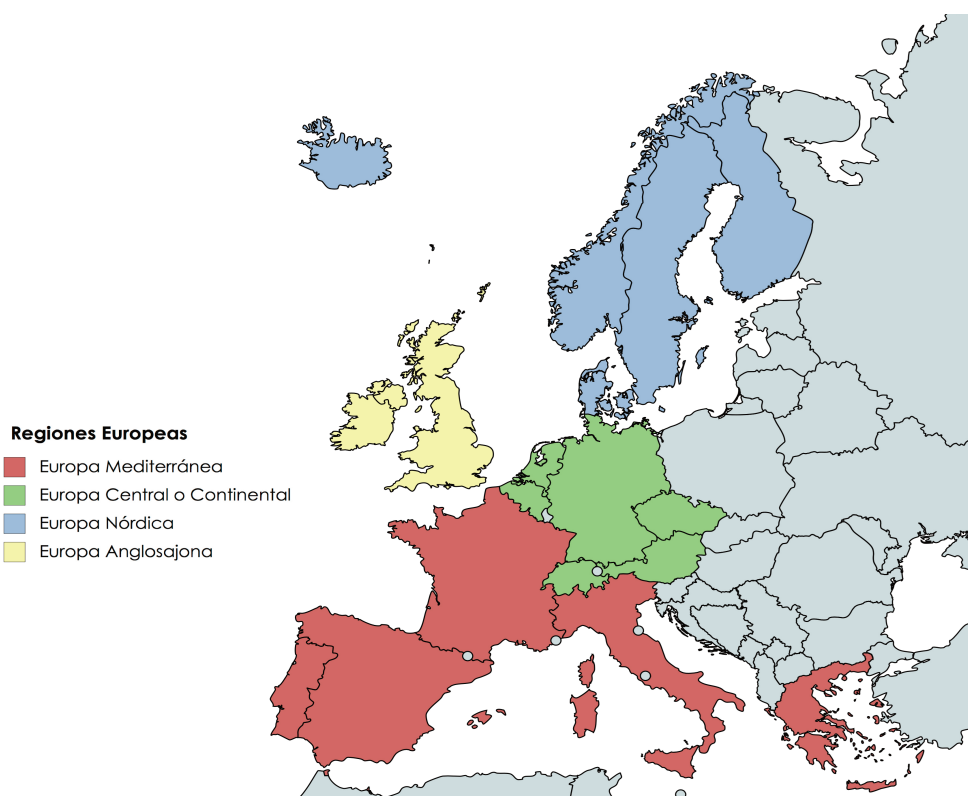


Fuente: Elaboración Propia

El estudio involucra diferentes regiones definidas en intervalos más concretos multinivel: país, región y municipio. Entendemos Europa como un conjunto global que puede dividirse en cuatro regiones fundamentales. Estas regiones, que son utilizadas para acotar cada una de las categorías de análisis son: Europa Mediterránea, Europa Central, Europa Anglosajona y Europa Nórdica. Cuatro modelos de regulación, cuatro modelos de estado de bienestar, con sus políticas particulares y sus interacciones individuales que permiten englobar bajo su paraguas a un conjunto de países con

características similares. El modelo nórdico o socialdemócrata presentaría un conjunto de países con un alto nivel de protección, con una provisión universal basada en el principio de ciudadanía y políticas activas, en lucha siempre por mejorar los niveles de igualdad; Los países que se dan cita dentro del modelo anglosajón o liberal se caracterizan por un menor grado de asistencia y condicionan el acceso a las leyes del mercado; El modelo continental o conservador se caracteriza por una desmercantilización media, con programas sociales que cubren a toda la población; Por último, el modelo mediterráneo, donde se hace visible la segmentación de derechos y estatus de las propias personas, unido un fuerte retraso en los procesos de modernización.

Mapa 1. Regiones Europeas.



Fuente: Elaboración Propia.

Para facilitar el trabajo comparativo se ha procedido a la selección de dos países por área. En la Europa Nórdica los países seleccionados han sido Suecia y Dinamarca. Suecia es el paradigma de modelo socialdemócrata, unido a Dinamarca que presenta unas altas cotas de bienestar. En Europa Central la selección ha trascendido a Alemania y Austria. Estos dos países parecen poseer regímenes políticos similares que ahondan en un nivel de descentralización federal con gran poder de decisión en los Länder, los estados federados. Para la región anglosajona los países seleccionados han sido Reino Unido e Irlanda. El principal ejemplo de esta región es Reino Unido con un modelo político diferenciado en cuatro países que dan forma al territorio. Por último, la selección de países de la vertiente mediterránea se ha llevado a cabo en virtud de la referencia territorial que supone la idea de un conjunto ibérico, España y Portugal.

Tabla 2. Países seleccionados en función de su región de pertenencia.

REGIONES	PAISES
Europa Central	Alemania y Austria
Europa Mediterránea	España y Portugal
Europa Anglosajona	Reino Unido e Irlanda
Europa Nórdica	Suecia y Dinamarca

Fuente: Elaboración propia.

En la selección de países también ha influido el nivel de regulación política y concreción legislativa en torno al *homeschooling*. A excepción de Europa Anglosajona donde ambos países seleccionados, además de ser los únicos que la conforman, permiten la práctica de la educación en el hogar como reemplazo de la enseñanza practicada en los centros escolares, en el resto de regiones se observa una concreción legal diferenciada. España no regula la educación en el hogar y, en cambio, Portugal sí. Lo mismo ocurre en Europa central, donde Alemania ha impedido esta práctica al regular la obligatoriedad escolar como forma de asistencia al centro educativo, mientras que en Austria esta práctica si se ha permitido, entendiéndose la educa-

ción como obligatoria y no la asistencia a la escuela. En los países nórdicos pasa más de lo mismo. Dinamarca ha dado todas las facilidades para que los padres determinen la educación que quieren para sus hijos pero Suecia ha terminado por impedirla.

El primer paso en el proceso de investigación requiere de la definición de las categorías de análisis que anteriormente se han presentado: la regulación política, el marco institucional y organizativo, es decir, los espacios, las bases materiales, los actores y el currículum. Cada categoría, conformada por otro grupo de subcategorías, concretan las diferentes formas de desarrollo del *homeschooling* en Europa, permitiendo precisar si se corresponde con un mercado de la educación o no.

Descripción, Análisis y Reflexión; este es el esquema de trabajo que configura el desarrollo de la investigación. En primer lugar se describen los términos de la investigación desde una óptica socio-histórica, para proceder posteriormente con el análisis de las categorías analíticas. Por último, la investigación nos dirige hacia un proceso de reflexión a partir de toda la información recabada, una fase de construcción de conocimiento a través los resultados obtenidos. En un estudio comparado, la descripción tiene lugar en la primera fase propuesta por Bereday (1964), valga la redundancia, fase descriptiva. El análisis de los datos se produce durante las fases de Interpretación y Yuxtaposición, y por último, la reflexión tiene lugar en la fase Comparativa y Prospectiva.

El marco teórico se corresponderá con una revisión bibliográfica del contexto interno del *homeschooling* a través de un grupo de bloques fundamentales, el contexto político, el contexto global, el concepto, definición y tipología, la fundamentación y caracterización de la educación en casa y el análisis de los modelos europeos de *homeschooling*. Se revisarán los efectos del proceso globalizador en la educación y en la política educativa y cómo afectan a los nuevos métodos de gobernanza, se analizarán las distintas perspectivas que los organismos internacionales recogen en torno a la educación en el hogar y la evolución que dicho movimiento ha sufrido a

lo largo de su historia, que comienza con el desarrollo y difusión de las teorías de la desescolarización. Los escenarios de la escuela del mañana ubicarán una primera prospectiva de hacia dónde camina el *homeschooling* y el estudio de los mercados de la educación permitirá acotar la futura ubicación de la educación en el hogar como oferta educativa.

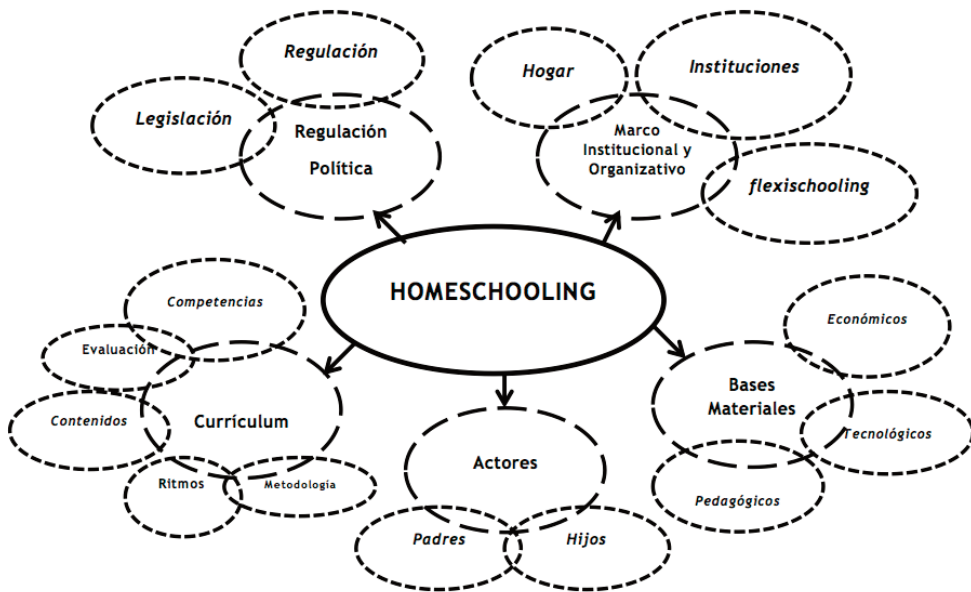
El siguiente paso nos lleva hacia el análisis individual de cada una de las categorías analíticas. Se descompondrán en un proceso de análisis pormenorizado que pondrá en disposición del investigador la información necesaria para, seguidamente, extraer las semejanzas y diferencias a través del cotejo de dicha información. En la de fase de comparación se interpretarán y explicarán los datos categorizados en un proceso personal de reflexión donde los resultados permitirán componer un mapa concreto de la educación en el hogar en la Unión Europea.

Por último, los caminos que han dado forma a la investigación finalizan en un escenario conclusivo. Las conclusiones deben de probar o no la hipótesis planteada sobre el *homeschooling* como mercado de la educación. Y en último y definitivo lugar, se lanzará una fase prospectiva que ahondará en los caminos futuros de la educación en el hogar en Europa.

2. LAS CATEGORÍAS ANALÍTICAS DEL HOMESCHOOLING

Los nuevos enfoques metodológicos de la Educación Comparada permiten, en este caso, abastecer de información a cada una de las unidades de análisis, o comparación, establecidas. Como se ha podido observar en el recorrido histórico-metodológico desarrollado en apartados anteriores la educación comparada ha sufrido un proceso de apertura que la ha llevado hacia concepciones más internacionalistas o supranacionales, desde donde, a través del estudio detallado de unidades de análisis generalistas, se intentan extraer comparaciones con una carácter mucho más analítico. “Una condición previa para todo estudio comparativo es el establecimiento de parámetros para la comparabilidad inicial de las unidades de análisis elegidas” (Manzon, 2010, p. 19). En este estudio, las unidades de análisis o categorías analíticas deben seleccionarse bajo el prisma del *homeschooling* y los contextos de investigación que definen dicha variable. La educación en casa, al igual que cualquier otra opción educativa es definida a través de una serie de características o unidades de análisis que delimitan su campo de actuación como la legislación que protege su práctica, los espacios donde se implementa, los recursos que permiten su desarrollo, quienes son los participantes, los criterios, planes de estudio o metodología empleados y las consecuencias que derivan de su experiencia. En este caso, las categorías analíticas que desde esta posición definen la educación en casa son: regulación política y legislación, actores, currículum, marco institucional y organizativo y bases materiales.

Figura 3. Mapa conceptual de las categorías de análisis de la investigación



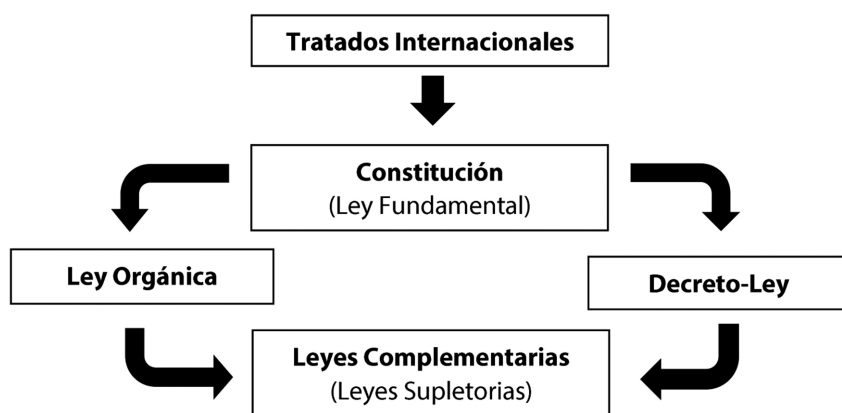
Fuente: Elaboración Propia

2.1. REGULACIÓN POLÍTICA

La regulación política es un ejercicio normativo, un conjunto de acciones puestas en marcha por una instancia, en este caso el Gobierno, para orientar las acciones y las interacciones de los actores sobre los cuales posee una cierta autoridad (Maroy, Draelants y Dupriez, 2003). La regulación educativa “incluye todos los mecanismos de orientación, coordinación, control y equilibrio del sistema por parte de las autoridades educativas” (Maroy, 2009, p. 71). Es, por tanto, una intervención de la autoridad pública que introduce normas legales, reglas y obligaciones, amparada en la legitimidad que su posición política le proporciona. La regulación, por lo tanto, tiene que ver con las actuaciones políticas de control sobre el sistema educativo, con las estrategias empleadas para potenciar el desarrollo eficaz y eficiente del mismo. Diferenciamos entonces dos aspectos: de un lado, el análisis se

centrará en las formas y modelos de regulación, en cómo el Estado actúa, en que políticas lleva a cabo. El Estado distribuye el control y la toma de decisiones y lo hace bien de forma vertical, bien de forma horizontal. Por lo tanto, la regulación está estrechamente relacionada con las formas de intervención. Del otro lado, el punto de mira se fijará en la legislación, en el recorrido histórico de las leyes que han tenido relevancia en el desarrollo y progreso del *homeschooling*. “El marco jurídico o legislativo es un conjunto de leyes, decretos, disposiciones, etc., que son de cumplida prescripción en la comunidad educativa de un sistema soberano; forman y conforman el ordenamiento del sistema educativo, y son la traducción directa de las conclusiones planificadoras y de la ideología política” (Iyanga, 2006). Existe una jerarquía propia que delimita el campo de actuación de las propias leyes. Si se atiende a dicha jerarquía, a través del prisma legislativo, se puede observar que la Constitución es el texto con mayor predominancia a nivel nacional, solo superado por los Tratados Internacionales, y seguido de la Leyes (Ordinarias y Orgánicas), las Normas con Rango de Ley (Reales Decretos-Leyes y Reales Decretos Legislativos) y los Reglamentos (Reales Decretos, Órdenes de las Comisiones Delegadas del Gobierno, Órdenes Ministeriales, Circulares, Instrucciones, etc.). En la arena educativa la normativa define el desarrollo legal de los sistemas educativos y permite establecer los ejes cardinales que orientan las políticas educativas nacionales.

Figura 4. Organigrama sobre la legislación en educación



Fuente: Iyanga (2006:123)

La regulación afecta al desarrollo nacional del *homeschooling*, especialmente según los niveles de gestión y administración establecidos.

Alrededor del *homeschooling* se han entrelazado multitud de leyes, ordenaciones y reglamentación jurídica, que a nivel mundial, y en este caso a nivel europeo, han mostrado una realidad bien distinta entre unos Estados y otros. La regulación política del *homeschooling* delimita el desarrollo de esta opción educativa en el continente europeo, donde se puede anticipar que es dispar en función del estado que se analice. Por lo tanto, el estudio de la Legislación que rige la opción educativa del *homeschooling* vislumbrará un escenario normativo en pro de la legalidad o la prohibición de dicho movimiento. El estudio de la normativa vigente (leyes, decretos, ordenanzas, etc.) se hace, entonces, fundamental para conocer, al amparo del mismo, cómo se expresa reglamentariamente la educación en casa en cada contexto objeto de estudio.

2.2. LOS ACTORES

Como en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en aquellos derivados de la formación reglada, dos son los actores principales: los profesores y los alumnos. Extrapolando esta cuestión al escenario del *homeschooling*, los actores principales son los padres y los hijos. Pero no son los dos únicos actores que tienen cabida en este proceso educativo. La administración y la comunidad también influyen en el devenir del *homeschooling*. Es importante conocer el rol que asume cada uno de estos actores a la hora de desarrollar los procesos educativos. ¿Cuál es el papel de los padres?; ¿y el de los hijos? ¿Cómo actúa la administración frente a los casos de *homeschooling*? ¿Cómo sirve la comunidad a desarrollo del menor educado en casa?

Al educador, maestro o profesor se le presupone y exige una formación mínima para poder ejercer su profesión. En el caso del *homeschooling*, son

los padres los encargados de ejercer como dinamizadores educativos. ¿Qué perfil y que formación presentan dichos padres para ejercer las labores docentes con sus hijos?, ¿Tienen exigencias estatales?, ¿Están acreditados?, ¿Cumplen con algunos estándares?

Los alumnos, papel que recae en la figura de los hijos, también pueden mostrar un perfil determinado que se hace necesario conocer e indagar. ¿Son niños con necesidades especiales? ¿Requieren de algún tipo de atención especial que no pueda ser atendido por/en la institución escolar? Así mismo, la escolarización obligatoria o el tramo de edad para asistir a los centros escolares reglados en Europa, de media, está entre los 6 y los 16 años, aunque existen países que amplían o reducen estos tramos. Entonces, los alumnos *homeschoolers* ¿qué tramos de edad comprenden? ¿Existe algún tramo de edad más probable para desarrollar esta opción educativa? ¿Existen resultados oficiales u oficiosos sobre las competencias adquiridas por estos menores?

La administración juega un papel fundamental en este proceso. De cómo actúe dependerá el mayor o menor desarrollo de esta opción educativa. El reconocimiento de esta práctica puede favorecer redes de apoyo y progreso dentro del propio sistema educativo nacional. Se atenderá entonces a la actuación de esta institución y de su influencia en la puesta en marcha de la educación en casa.

Por último, la comunidad ejerce como agente educador. Pone al alcance de las familias diferentes recursos educativos que pueden facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las familias *homeschooler* se valen de su entorno para fortalecer la educación de sus hijos. Museos, parques, polideportivos, bibliotecas, etc. pueden servir al fin educativo de estas familias.

Estos dos últimos actores son revisados, a lo largo de la investigación, en otros apartados. En este caso no se procederá a su examinación para no redundar en su disquisición.

2.3. CURRÍCULUM

Jimeno Sacristán (2010:12) define el currículum como “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores”. En definitiva, recoge las concepciones ideológicas y pedagógicas que determinan los objetivos de la educación y responde a una serie de preguntas básicas; qué, cómo y cuándo enseñar.

¿La educación en casa sigue algún currículum estandarizado? Dentro de esta unidad de análisis es importante diferenciar, primordialmente, tres ejes de estudio: contenidos, ritmos educativos y metodología.

El Estado a través de la legislación educativa correspondiente organiza y define los contenidos mínimos, que por edades, cualquier alumno debe conocer. El *homeschooling* y las familias *homeschooler*, alejadas del ámbito escolar ¿siguen algunas pautas a la hora de seleccionar los contenidos que sus hijos deben aprender?, o por el contrario, dejan a elección de éstos qué es aquello que quieren aprender. Así mismo, la didáctica empleada en el hogar a la hora de educar a los hijos, puede ser bien distinta entre unas familias y otras. No existe un modelo único y muchas familias optan por diferentes tipologías de educación en casa que pueden llevar ligada una metodología educativa específica. Se hace necesario investigar dichas metodologías y su relación con la propia regulación educativa para conocer los posibles vínculos existentes.

Por otro lado, el ritmo de aprendizaje podría ser definido como la capacidad que un individuo tiene para aprender de una forma más rápida o más lenta. Una de las principales quejas en contra de la escuela y los centros escolares es que no pueden hacer frente a los diferentes ritmos educativos de cada alumno. Pero ¿cómo encaran las familias que educan en casa los ritmos educativos de sus hijos?

En todo proceso educativo reglado los alumnos son evaluados con la intención de conocer información sobre su tarea educativa, y sobre esta,

tomar decisiones que puedan mejorar el proceso. Los alumnos se enfrentan a pruebas estatales que determinan, en muchos casos, la adquisición de conocimientos y certifican el pase a un nivel educativo superior. Los niños *homeschoolers* pueden obviar este proceso o por el contrario, regirse por él como el resto de alumnos. Por lo tanto, es necesario conocer si se evalúa a los niños educados en casa y como procede ante esta evaluación.

2.4. MARCO INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVO. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Concebimos en este caso el Marco Institucional y Organizativo como los espacios donde se desarrolla la educación en casa. El *homeschooling*, como cualquier otra opción educativa, debe expresarse a través de unos espacios de actuación que permitan y faciliten el desarrollo académico y cognitivo del estudiante. El espacio constituye uno de los ejes fundamentales para el desarrollo del aprendizaje y según Domenech y Viñas (2007), es un lugar de reflexión, cuyo objetivo es conseguir el crecimiento intelectual, personal y humano de los actores implicados y a la vez alcanzar, a través de conocimientos significativos, su integración en la sociedad. Habitualmente, la planificación curricular considera los espacios físicos donde se van a desarrollar los objetivos y contenidos (Lacruz, Bravo, Garzás y Redondo, 1999) y según las características definitorias de la educación en casa es importante conocer dónde y cómo se desenvuelve institucional y organizativamente.

Entendemos por espacio educativo el aula y el centro escolar pero olvidamos que muchos otros emplazamientos también pueden ser utilizados como lugares capaces de fomentar y fortalecer los procesos educativos. La casuística particular que envuelve al *homeschooling* hace que los espacios educativos se alejen del centro escolar y del aula y la organización de la educación y los procesos que esta conlleva se desarrollen en ubicaciones públicas y privadas aprovechando todos los recursos que la sociedad pone a disposición del ciudadano. Si bien es cierto, en la actualidad surgen nuevos espacios facilitadores de la educación ligados a las nuevas tecnologías, prin-

cialmente a internet. Esta nueva enseñanza, flexible y a distancia, permite superar los límites temporales y facilita un aprendizaje que sigue los ritmos del aprendiz (Fandos, 2006).

Un espacio educativo es *significativo* si se trata de cualquier situación, actividad, tarea o práctica que sea acompañada por pares y cuidadores y enriquecida con la generación de múltiples interacciones, que se relacione con otras experiencias de la vida de los niños y con las metas del grupo cultural al que pertenecen, que les brinde la oportunidad de aprender conocimiento realmente nuevo, establecer desafíos, resolver problemas complejos, descubrir, crear, innovar y que les exija “pensar” (Otálora, 2010, p. 80)

2.5. Bases Materiales

Las bases materiales responden a los recursos de los que el *homeschooling* puede valerse para llevar a cabo sus procesos educativos. Se define esta unidad de análisis en torno a diferentes tipos de recursos que se despliegan cuando la educación en casa es implementada: recursos económicos, recursos tecnológicos¹ y recursos pedagógicos.

En un sistema público de educación el Estado es el encargado de proveer, a través de los recursos económicos derivados del gasto público en educación, los medios necesarios para el correcto desarrollo del proceso educativo. En el caso de las familias *homeschooler*, se debe conocer de dónde provienen los recursos económicos que facilitan el desarrollo y la implementación de dicha opción educativa. La regulación del *homeschooling* en cada país delimitará el gasto privado en educación que cada familia deberá aportar para sufragar dicha práctica. La importancia de esta unidad de análisis radica, principalmente, en conocer quien financia el *homeschooling*, las propias familias, el Estado, un modelo mixto, etc.

¹ Los recursos tecnológicos podrían ser incluidos dentro de los recursos pedagógicos, pero por razones puramente metodológicas han sido disgregados.



Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Educación (NTIC) han abierto un nuevo espectro de actuación en el terreno de la educación mediante una vorágine de cambios sociales y culturales y su influencia en los procesos de comunicación y aprendizaje. Son un medio que facilita el acceso universal a la educación y consiguen mejoras en la igualdad dentro del sistema. En el escenario educativo derivado del *homeschooling*, las nuevas tecnologías, especialmente internet, abren un abanico de posibilidades a las familias *homeschooler*, permitiendo, por ejemplo, la creación y el funcionamiento de comunidades virtuales (Gisbert, 2002). El estudio de los recursos tecnológicos empleados en la puesta en práctica de la educación en casa facilitará la comprensión comparativa del uso de estos medios, quien los pone a disposición de las familias (organismos privados o públicos), y ofrecerá un panorama que ayude a desgranar dicha opción educativa.

Los recursos pedagógicos son cualquier instrumento u objeto capaz de, mediante su uso, ofrecer la oportunidad de fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Diferentes autores (Guin y Trouche, 2007; Haspekian y Artigue, 2007; Gueudet y Trochu, 2010; Hegedus y Moreno-Armella, 2010) consideran que los recursos pedagógicos son inacabados pues están siempre en permanente cambio y transformación. De esto, se puede extraer que son muchos los recursos pedagógicos existentes en la sociedad, y en especial, fuera del aula y el centro escolar. Es necesario conocer cuáles son los utilizados por las familias *homeschoolers*, como los usan y de donde los obtienen.

3. CONTEXTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA DEL *HOMESCHOOLING*

3.1. EL MARCO POLÍTICO

A nivel político, el *homeschooling* ha vivido, desde sus orígenes, en una continua lucha legal. Primero en Estados Unidos, cuna de la educación en casa, donde a partir de la década de 1980 se trabajó por establecer unos derechos legales que ampararan a las familias que, por decisión propia, practicaban la educación en casa (Isenberg, 2007). En la actualidad, las familias *homeschoolers* siguen combatiendo en muchos países del mundo por conseguir esos derechos que les permitan practicar su opción educativa con las menores restricciones posibles. Los nuevos fenómenos globales de marcado carácter económico que actúan sobre los estados-nación, el neoliberalismo implícito en ellos, los nuevos métodos de Gobernanza, el libre mercado, y en especial el mercado educativo, la escolarización obligatoria como método para alcanzar la educación universal o la libertad de enseñanza y todas aquellas otras libertades que la conforman, pueden sin duda incidir en el desarrollo del *homeschooling*.

3.1.1. POLÍTICA EDUCATIVA Y GLOBALIZACIÓN

La política educativa encuentra cobijo en el seno de las políticas públicas (Burbules y Torres, 2001). Dichas políticas públicas son dirigidas y orientadas

por un Gobierno que decide qué se debe, o no, hacer (Ferraro, 2009). En palabras de Tamayo (1997, p. 281), la política pública sería el conjunto de “objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios”. Por lo tanto, la política tiene una estrecha relación con el cambio y a través de las reformas se produce la transformación de situaciones que se consideran problemáticas. La política educativa forma entonces parte de las decisiones y acciones por las que tanto el gobierno como los ciudadanos sienten preocupación y que se ve refrendada a través de la política pública. La política educativa alude a las acciones o directrices que, desde un gobierno nacional representante del Estado-nación, indican como debe organizarse, desarrollarse y distribuirse la educación de un determinado país (Iyanga, 2006). La política educativa, para Luke y Hogan (2016, P. 171) vendría a ser “la reglamentación dispositiva de los flujos de los recursos humanos, el discurso y el capital en todos los sistemas educativos hacia extremos normativos sociales, económicos y culturales”. Su origen, como indican Mundy, Green, Lingard y Verger (2016), es parte del propio aparato de los gobiernos occidentales y tradicionalmente se ha entendido bajo el dominio de dichos estados-nación que la han considerado como propia. Esto derivó en la conformación de los sistemas educativos nacionales, que actuaron como medio legitimador del derecho que asistía a los gobiernos a decidir sobre los aspectos educativos y culturales propios del país.

Múltiples factores afectan a la política educativa de un país, pero entre ellos, el tiempo, es uno de los más significativos. Los gobiernos democráticos, y más especialmente los occidentales, tienen una vida corta, de entre cuatro y ocho años. Esto altera el flujo de las políticas públicas, y con ello, de las sociales y educativas. En el mundo contemporáneo la política requiere de resultados inmediatos que eviten, en beneficio del partido político en el gobierno, la alternancia en el poder. Otro de los factores que afecta al desarrollo político educativo tiene especial relación con las corrientes de pensamiento que han aflorado internacionalmente a lo largo de la historia. Sin trasladarnos a una época pretérita, uno de los momentos más relevantes aconteció en el siglo XIX de la mano de la revolución industrial cuando nue-

vas exigencias en el campo de la educación, concernientes al desarrollo científico de la pedagogía precipitaron el avance de la política educativa hacia un espectro más cultural y científico. El fin de la Segunda Guerra Mundial, durante el primer tercio del siglo XX, supuso un nuevo panorama político a nivel mundial, donde el desarrollo y crecimiento de la educación, a pesar de los incesantes cambios, permitió continuos avances que afianzaron su expansión, ligados, si cabe, a la aparición de nuevos organismos internacionales con un marcado carácter educativo, como UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) o Naciones Unidas, que situaron a la educación en las agendas internacionales (Mundy, *et al.*, 2016). Ya en los años 70 del mismo siglo, la crisis del petróleo a nivel mundial abre un nuevo panorama político que tiene como hecho principal, el origen del fenómeno globalizador (Vega, 2011; Puelles, 2009; Burbules y Torres, 2001). Este nuevo campo ideológico poswestfaliano que describe el deterioro del estado-nación y la erosión de su fuerza, posicionó a la sociedad ante un nuevo proceso de cambio. Es entonces que las políticas públicas abandonan su postura tradicionalmente nacional para establecerse como parte fundamental de un sistema global (Rizvi y Lingard, 2013). Esta globalización ha permitido la aparición de un sistema organizado en múltiples centros de poder y diferentes esferas de autoridad que, poco a poco, se van apartando del escenario nacional (Held, McGrew, Goldblatt y Perraton, 1999). Cerny (citado por Dale, 2007, p. 92) expresa que:

“La globalización como fenómeno político significa básicamente que la composición del campo de juego de la política cada vez viene menos determinada dentro de las unidades aisladas, es decir, dentro de las estructuras organizadas jerárquicamente y relativamente autónomas que llamamos Estados; más bien, deriva de una serie compleja de juegos de múltiples niveles que se juegan en campos de muchas capas institucionales, no solo en el interior sino por encima y a través de las fronteras estatales”.

Históricamente se había creído en la figura de un Estado intervencionista como el único organismo capaz de resolver los problemas sociales incorporados en la agenda pública. Sin embargo, en los años 80 del pasado siglo, el estado-nación ve reducido su poder de decisión por la aparición

del fenómeno globalizador (Rizvi, 2017; Carnoy, 2016; Rizvi, 2016; Rizvi y Lingard, 2013; Puellas, 2009; Burbules y Torres, 2001). Pero, ¿es cierto que el poder del estado-nación se ha visto reducido por el efecto de la globalización? Carnoy (2016) presenta en su discurso argumentos a favor y en contra. El autor considera que sí se ve disminuido, primero, por las políticas económicas que favorecen la competitividad global, y segundo, por los intentos de los Estados para legitimarse a través de la promoción de una economía capaz de atraer las masas de capital que se mueve alrededor del mundo. El argumento en contra que arguye Carnoy, considera que la fuerza de los estados-nación prevalece, pues influyen de forma notable sobre las personas encargadas de mover el capital de forma global dentro de su territorio. El deterioro en la fuerza de los estados y el giro en torno al enfoque racionalista es interpretado por Rizvi y Lingard (2013) por cuatro motivos: no producía un conocimiento político fiable; la visión positivista que englobaba al enfoque racionalista estaba siendo fuertemente criticada; nuevas orientaciones teóricas se abrían camino y las teorías keynesianas perdieron fuerza en detrimento de los nuevos marcos ideológicos surgidos de la mano de Thatcher y Reagan. Esta nueva ideología política nace a mediados de la década de los 80 del siglo XX, con motivo de la alianza entre Margaret Thatcher y Ronald Reagan, o lo que es lo mismo, Reino Unido y Estados Unidos, lo que potenció la cooperación estratégica entre ambos países con el objetivo de poner fin al comunismo y ensalzar universalmente un nuevo eje vertebrador de la política y de la economía mundial, el capitalismo. La nueva política pública promovida por los gobiernos de Reino Unido y Estados Unidos, de carácter conservador, estableció un nuevo modelo educativo “basado en la competencia inspirada en el mercado libre y la elección de los padres como los principios clave para elevar la calidad de las escuelas” (Sahlberg, 2016, p. 130). Por lo tanto, se produce un salto notable desde las tendencias sociales y democráticas hasta un enfoque neoliberal, favorecedor del mercado libre sobre la intervención estatal y que promueve un nuevo panorama político-educativo cimentado en estrategias empresariales, privatización y mercantilización de la educación y unos fuertes mecanismos de rendición de cuentas (Mundy, *et al.* 2016; Rizvi y Lingard, 2013). La educación inicia un camino de retrospección donde pierde su carácter público

y pasa a ser un bien de mercado sobrellevado por las leyes de la oferta y demanda (Puelles, 2002). En consecuencia, los sistemas educativos han visto como el impacto de la globalización ha afectado de forma específica a las reformas educativas a través de estándares globales propios de este enfoque neoliberal. (Ross y Gibson, 2007; Green, 2005). Surge entonces un nuevo enfoque académico que se sostiene en la estandarización educativa y que, con ella, permite conocer cuáles son los mejores sistemas, y cuales las mejores políticas. Se desarrolla entonces un nuevo modelo de transferencia o de aprendizaje o asimilación de políticas que han tenido notable éxito en otros países, lo que Steiner-Khamsi (2004; 2016) concretó en *policy borrowing* y *policy learning*. De hecho, “las transformaciones experimentadas en las últimas décadas en el mapa político y administrativo de la educación son en buena medida, el resultado de un proceso de subordinación ideológica al que vienen siendo sometidos los fundamentos de la gestión educativos, en aras de la consagración del nuevo imperialismo económico” (Vega y Espejo, 2011, p. 248-249). Ante la globalización, los Estados alteran sus preferencias en política educativa con el objetivo de mejorar su competitividad, priorizando, más si cabe, las cuestiones económicas por encima del resto (Dale, 2007). Las perspectivas neoliberales reafirman los beneficios de maximizar las fuerzas del mercado en la esfera pública, desviando las acciones y actuaciones humanas hacia los mecanismos de dominio del mercado (Gyamera y Burke, 2017).

La globalización no solo afecta a los procesos políticos y económicos, sino que también afecta a las sociedades y a la cultura. “El concepto de cultura ya no puede ser asociado a un espacio geográfico delimitado por fronteras políticas” (Beech, 2007). El mundo está ante un nuevo desafío producto de la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro de la sociedad de la información y del conocimiento (Feito, 2001). Las nuevas tecnologías son “una de las principales manifestaciones de la globalización y una de sus principales causas” (Burbules, 2001, p. 187). Esto genera una nueva sociedad, más avanzada que las anteriores pues tiene la información al alcance de su mano. Esta nueva masa social, construida política e ideológicamente, y que se ha des-

arrollado a través de los procesos de globalización neoliberal, es la sociedad de la información (Burch, 2005, p. 25). Esta sociedad, como indica la Comunidad Europea, está conformada por ciudadanos capaces de gestionar la información que reciben desde los diferentes canales y asimilarla (Robertson y Dale, 2008). Nos encontramos, por lo tanto, ante una sociedad gobernada por el saber y el conocimiento, instrumentos capaces de subordinar su estructura y que actúan dentro de los mercados como elementos configuradores del crecimiento y desarrollo de las comunidades (Mateo, 2006). Ligada a la sociedad del conocimiento nace también un nuevo concepto económico, definido como economía del conocimiento, que hace referencia a la utilización del conocimiento como principal motor de la riqueza. Estas nuevas economías del conocimiento vislumbran la aparición de un nuevo modelo “para la innovación y el avance del conocimiento en relación con la producción económica” (OECD, 2004, p. 3). Los gobiernos y los mercados han dado buena cuenta de este avance social y sus inversiones se han encaminado notablemente a la consecución de recursos que permitan abastecer a esta sociedad del conocimiento. La política educativa ha entrado en contacto directo con el mercado de trabajo entablando procesos coordinados que satisfagan las demandas de éste. Surgen nuevos medios y recursos educativos y aquellos como el *eLearning* o aprendizaje a través de internet terminan adquiriendo una importancia vital en este nuevo siglo azotado por los procesos globales. La política educativa entiende que el conocimiento ya no puede encerrarse en las aulas escolares y fomenta un aprendizaje continuo a lo largo de toda vida y a través de nuevos medios y metodologías aplicadas mediante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por lo tanto, la nueva sociedad del conocimiento es una sociedad conectada en la red, una sociedad *online* que sobrevive a través de las continuas inyecciones de información que provienen de los diferentes medios.



3.1.2. LA GOBERNANZA EN LA EDUCACIÓN

Los estados-nación se encuentran, ahora, en una nueva espiral legislativa por intentar satisfacer las demandas de los organismos internacionales. El estado sigue siendo el encargado de articular las políticas que se implementarán dentro de sus fronteras, pero el peso de las directrices marcadas y definidas globalmente y la presión de los estándares internacionales subyuga de sobremanera las decisiones nacionales. No estamos, eso sí, ante el fin del estado-nación, sino ante una redefinición y reestructuración del mismo. “La globalización necesita de los Estados y estos de los sistemas educativos” (Vega, 2011, p. 86). El propio Carnoy (2016) detecta dos líneas de argumentación en torno a la globalización y las políticas educativas; de un lado, aquella que percibe una clara pérdida de poder del estado-nación por la continua fuerza ejercida por la globalización económica, y del otro, la que anticipa una convergencia, producto de la globalización y su consecuente homogenización, de normas y valores en busca de la equidad.

La crisis del estado-nación advierte de la necesidad de “repensar los lugares tradicionales de toma de decisiones en materia educativa” (Vega y Espejo, 2011, p. 248), un nuevo espacio político donde prime la eficiencia educativa, alcanzada bajo los preceptos del mercado y la lógica empresarial. Se pone en duda la capacidad de los gobiernos para resolver los conflictos sociales y se presupone que la vuelta a los mercados actuará satisfaciendo las nuevas demandas de la masa mundial. Esta nueva concepción que conlleva un cambio en las estructuras de gobierno dominadas por el imaginario neoliberal de la globalización, supone una nueva gestión, o una nueva forma de gobernar, las políticas públicas y educativas (Rizvi y Lingard, 2013). Es la evolución de gobierno a gobernanza, entendida como un nuevo proceso directivo de la sociedad, que comprende la importancia del gobierno en la nueva sociedad globalizada, pero que lo percibe como insuficiente para solventar y dar respuesta a los problemas que se presentan para esta nueva ciudadanía, y que superan su margen de acción, de tal forma que necesitaría alzarse hasta un nivel superior (Aguilar, 2007) capaz de aunar diferentes factores, de tal forma que pudiera desarrollar sus procesos de gobierno. Por lo tanto, la gobernanza

simboliza los cambios en la forma de gobierno tradicional, aquel ligado a un partido político que ostenta el poder y las prácticas estatales que se derivan de sus funciones y que se encuentran vinculados con los procesos de globalización, de tal forma, que estos cambios conducen a nuevos modelos de administración pública y prácticas estatales (Rizvi y Lingard, 2013).

La UNESCO, en su página web¹, ha definido la gobernanza como el modelo de gobierno que se refiere a las “estructuras y procesos que están diseñados para garantizar la rendición de cuentas, transparencia, capacidad de respuesta, estado de derecho, la estabilidad, la equidad y la inclusión, empoderamiento y participación de base amplia”. Se desarrolla en un escenario o un espacio cultural e institucional donde los ciudadanos y los grupos de interés interactúan, para de esta forma ser partícipes de los asuntos públicos y de las relaciones de poder. Ball (2008, p. 747), haciendo referencia al “modelo de gobernanza anglosajón” y a la “escuela estadounidense”, establece que, de acuerdo con ambos, la gobernanza “se logra a través de la ‘autoridad informal’ de redes diversas y flexibles, mientras que el gobierno se lleva a cabo a través de jerarquías o específicamente de la burocracia”.

Gobernanza quiere decir justamente la existencia de un proceso de dirección de la sociedad que ya no es equivalente a la sola acción directiva del gobierno y en el que toman parte otros actores. [...] Es un nuevo proceso directivo, una nueva relación entre gobierno y sociedad, que difícilmente puede ser ya en modo de mando y control, en virtud de la independencia política de los actores sociales y de su fuerza relativa en virtud de los recursos que poseen [...], pero el gobierno competente es sólo uno de los actores requeridos para una dirección exitosa de la sociedad. En este sentido, gobernanza significa el cambio de proceso/modo/patrón de gobierno: *el paso de un centro a un sistema de gobierno*, en el que se requieren y activan los recursos del poder público, de los mercados y de las redes sociales. En conexión, es el paso de un estilo jerárquico centralizado a un estilo de gobernar asociado e interdependiente entre organismos gubernamentales, organizaciones privadas y sociales. (Aguilar, 2007, p. 18).

¹ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/technical-notes/concept-of-governance/>

La gobernanza, entonces, persigue la colaboración y cooperación de los actores implicados en el proceso de regulación. No basta el gobierno como director central de los procesos de cambio, sino que la propia sociedad quiere ser partícipe de, y tener capacidad de decisión en los procedimientos de transformación político-sociales. Subirats (2010) formula, en torno a la gobernanza, tres proposiciones interrelacionadas entre sí y que apuntan hacia un nuevo modelo: el reconocimiento y aceptación de la complejidad como elemento político, la participación de diversos actores y redes dentro del gobierno y la reestructuración y reordenación, adoptando nuevas funciones, de los poderes públicos en el gobierno; es decir, el paso “del gobierno a la gobernanza” (Vega, 2013, p. 103; Rizvi y Lingard, 2013, p. 153); o como Ball (2008) expone, citando a Bevir y Rhodes, “el paso del gobierno de un estado unitario a la gobernanza en y por las redes” (públicas y privadas), que viene a explicar el movimiento de las relaciones jerarquizadas, es decir, de relaciones verticales a unas relaciones mucho más horizontales (Rizvi y Lingard, 2013). También, Vega (2013) anticipa un modelo de gobernanza interpretado como privatización, más allá de la gestión o gobernabilidad; una gobernanza que responde a los criterios del mercado en la organización de los servicios públicos. En palabras de Ball y Youdel (como se cita en Verger, Fondevila y Zancajo, 2016, p. 8) estaríamos ante dos tipos de privatización, una exógena o privatización “de” la educación pública y una endógena o privatización “en” la educación pública. En la primera se abren las puertas del sector educativo público a los intereses lucrativos privados, permitiendo incluso la administración, organización y estructuración desde dicho sector. El segundo tipo, introduce las ideas y prácticas del sector privado al sistema público de educación, importándolas, de tal forma que asumirían administrativa y organizacionalmente la praxis implementada en el sector privado, las empresas y los negocios. Por lo tanto, recapitulando, se podrían concebir dos modelos o tipos de gobernanza; de un lado aquella gobernanza que se comprende como la privatización de la educación, y del otro, una gobernanza entendida como gobernabilidad. De forma más genérica, la gobernanza serían las estructuras y acciones que permiten la toma de decisiones a nivel político, siempre formando parte de la gestión pública (Feu, Simó, Serra y Canimas, 2016). Pero estas decisiones

ya no solo se toman en un territorio local o nacional, sino que los conflictos aparecen en espacios al margen de las fronteras del estado-nación, en un escenario mayor y con múltiples actores y organismos internacionales interfiriendo en su desarrollo (Routledge, 2008). Es un cambio en el estado-nación que supone, como presentan Rizvi y Lingard (2013) atendiendo a lo expuesto por Dale, un trasvase de poder a los organismos supranacionales. Otros autores, como Fend (2012), perciben un cambio de paradigma que representa el paso de la gobernanza del *input* a la gobernanza del *output*, es decir, de la inversión a los resultados.

La gobernanza también supone un nuevo énfasis en los procesos de descentralización (Vega y Espejo, 2011; Rizvi y Lingard, 2013). Rizvi y Lingard (2013) hablan de una descentralización de los sistemas de dirección educativos como un elemento fundamental para la gobernanza. Así mismo, exponen como características esenciales de tal descentralización la participación democrática, el control local y la toma de decisiones en la comunidad.

Con el nacimiento en los años 50 del siglo XX del pensamiento unitario de Europa como un bloque común y con la firma del Tratado de Roma en 1957 con el que se constituye la Comunidad Económica Europea, el camino del continente a nivel político parece conformar el deseo común de funcionar como un "todo" en busca del fortalecimiento internacional desde el concepto de unidad. El recorrido histórico culmina con la firma del Tratado de la Unión Europea en el año 1993. Desde entonces, una serie de tendencias comunes han nacido entre los estados miembros, aceleradas si cabe, por los efectos de la globalización y la liberación de los mercados globales, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información o los cambios demográficos (Green, Leney y Wolf, 2001). Aun con esta idea en el horizonte, los sistemas educativos europeos han evolucionado con claras diferencias estructurales, en parte, por las diferentes políticas desarrolladas en cada uno de ellos. Pero como exponen Green, Leney y Wolf (2001), en Europa la orientación política en el control y administración educativa ha avanzado en un claro movimiento descentralizador, en parte favorecido por el cambio social emergente consecuencia del nuevo ideario neoliberal. Merece la pena recordar de dónde ve-

nimos y hacia dónde vamos. La descentralización se origina en contrapartida a la centralización política y administrativa que predominaba en Europa. Los procesos de centralización nacieron adheridos al fin de la Segunda Guerra Mundial, específicamente ligados al desarrollo de la transición democrática, donde los nuevos gobiernos de macado carácter socialista veían en el fortalecimiento del poder central la única forma de asegurar los derechos y libertades de los pueblos. La descentralización no se ha producido de igual forma en cada uno de los Estados europeos, por lo que se pueden diferenciar seis estrategias administrativas y políticas que implican diferentes niveles en la toma de decisiones, y a la vez, un dominio que referencia las diferentes esferas donde ha recaído esa toma de decisiones y un modo, referido al procedimiento llevado a cabo a la hora de tomar tales decisiones: a) dispersión de los poderes de los actores sociales, b) cesión de poder a nivel regional, c) desconcentración regional, d) localización, e) autonomía institucional y f) comercialización (Green, Leney y Wolf, 2001, p. 70).

En las últimas décadas se ha hecho evidente una ‘dispersión de poderes’ que ha incidido en los actores sociales involucrados en los procesos educativos, en especial en aquellos interesados en la política educativa —padres, profesores, gobierno, empresarios y sindicatos— de tal forma que el esfuerzo ha ido encaminado a “expandir la representación directa en la toma de decisiones educativas [...] haciendo que la educación sea más sensible a los intereses sociales” (p. 71). La segunda maniobra, ‘la regionalización’, se convirtió en una de las más habituales formas de descentralización. Ésta puede producirse en base a tres modelos de cesión de poderes: a las autoridades regionales seleccionadas, a comunidades lingüísticas y a los niveles regionales del gobierno central. Por su parte, la ‘desconcentración regional’ se caracteriza por “transferir la autoridad a los agentes geográficamente dispersos del gobierno central, fortaleciendo al personal regional y local del funcionariado estatal. Este es un medio para aumentar -no debilitar- el papel del Estado en la toma de decisiones” (Lauglo, 1990, p. 30). Por lo tanto, no se trata como tal de un tipo de descentralización (Green, Leney y Wolf, 2001), sino que da lugar a una “forma de poder estatal central regionalizado” (p. 75). Otro de los modos de descentralización

de poderes propuesto por Green, Leney y Wolf (2001) es la 'localización', en este caso, distribuida en espacios locales de decisión. Un escalón por debajo en los procesos de toma de decisiones, los autores ubican un escenario de 'autonomía escolar', donde las escuelas y centros escolares adquieren poderes suficientes para gestionar sus recursos, en parte desde una óptica individualizada que les permita mejorar su oferta en función de las necesidades de sus alumnos y la comunidad donde están incluidos. Según Eurydice (2007), podemos encontrarnos ante tres grados diferentes de autonomía: (1) escuelas totalmente autónomas, aquellas con responsabilidades plenas en sus decisiones sujetas exclusivamente a restricciones legales o al marco general legislativo; (2) Escuelas con cierto nivel de autonomía, aquellas que toman decisiones dentro de un conjunto de opciones predefinidas o requieren la aprobación de decisiones de su autoridad educativa regional o nacional; (3) Escuelas con autonomía implícita, aquellas en las que la falta de normativa o regulación supone autonomía escolar. El último escenario de descentralización planteado es el de 'comercialización' o 'cuasi-mercado de la educación'. Aquí no basta con dotar a las escuelas de una mayor autonomía de gestión, si ésta no es real. Para ellos, los centros educativos deben de participar de los procesos del mercado a través de la competencia, siempre con el objetivo de intentar atraer al mayor número de clientes, en este caso, padres y alumnos. Para crear este cuasi-mercado se necesitan tres aristas de un mismo triángulo: diferentes distribuidores, clientes con libertad de elección e informados y un sistema de financiación capaz de premiar a los distribuidores más exitosos y penalizar a los menos (Green, Leney y Wolf, 2001). En este terreno, se observarían diferentes modelos: uno mínimo, donde la escuelas pertenecen al sector público pero responden a las lógicas del mercado y libre elección de los padres, otro donde la financiación responde al número de matrículas y el rendimiento de los alumnos y un tercero, el más radical, que garantiza la privatización de la educación a través de la creación de centros de titularidad privada e incluso la transformación de los públicos.

El propio Puelles (2010) establece hasta siete escenarios de descentralización en función de su grado de autonomía: sistemas educativos centra-

lizados, sistemas centralizados pero desconcentrados, sistemas con Estado regional, sistemas con Estado autonómico, sistemas con Estado federal, sistemas con descentralización local y sistemas con descentralización en el centro y en el aula.

La regulación, desde una óptica legal y política puede considerarse como la “totalidad de los acuerdos institucionales y los mecanismos de control y el encuadre de las acciones por parte de una autoridad política reconocida” (Maroy, 2012, p. 62). Se está hablando, entonces, de la intervención burocrática estatal, de los mecanismos, de las tácticas y de las estrategias planificadas y puestas en marcha por los gobiernos estatales, pero en la actualidad, la regulación está relacionada cada vez más con la gobernabilidad y con la gobernanza, extendiéndose más allá de las reglas interpuestas por el Estado en forma de legislación. “El gobierno ha dejado de ser, en educación, el actor sobredeterminante de la gobernación. Un doble movimiento ha desestabilizado el papel de la acción gubernamental estatal: el movimiento de globalización como, paralelamente, la creciente fuerza de los factores locales, con las dinámicas de la base a nivel de escuela” (Bolívar, 2015, p. 6). En sus estudios, Maroy (2007, 2009, 2012) plantea la aparición de un nuevo modelo de regulación o gobernanza post-burocrática, potenciado por nuevos procesos de descentralización, desconcentración, o evaluación y de devolución y desregulación (Lindblad, Ozga y Zambeta, 2002). En la arena educativa, la regulación afecta a la financiación, a la fluctuación del número de estudiantes y las diferentes orientaciones pedagógicas (Maroy, 2012). Como afirma Maroy (2007, 2012) desde los últimos 20 años se ha producido una evolución en los modos de regulación, que ha quedado plasmada en seis tendencias compartidas en muchos casos por los países europeos: el incremento de la autonomía de las escuelas, la búsqueda de un equilibrio entre la centralización y la descentralización, el aumento de las evaluaciones externas a escuelas y sistemas educativos, la promoción de la libre elección de centro por parte de los padres, la diversificación en la oferta educativa y el incremento de control que supone la pérdida de autonomía profesional docente.

Esta nueva tendencia reguladora ha originado la aparición de cuatro escenarios o modelos de regulación educativos, desarrollados por Green, Leney y Wolf (2001), y enfocados en la descentralización como estrategia política.

Tabla 3. Modelos de regulación

Modelos de regulación			
Centralización con concesiones	Cesión regional por comunidad lingüística y región	Control local	Cuasi-mercado

Fuente: elaboración propia a partir de Green, Leney y Wolf (2001)

El primero de estos modelos es el ‘sistema centralizado con elementos de cesión de poder y elección de centro’ donde se ejerce un fuerte control central sobre todos los procesos educativos, el currículo y las diferentes etapas del sistema, donde el Estado es quien alberga el poder en la toma de decisiones y el control administrativo. Esta centralización, en la actualidad, ya no es tan estricta y restrictiva. El segundo modelo, ‘sistemas regionales con alguna pequeña cesión de poder y elección de centro’, “implica que una parte importante de las responsabilidades y poderes descansa en un nivel intermedio de la autoridad política, por debajo del gobierno central” (Green, Leney y Wolf, 2001, p. 97). El tercer modelo de regulación educativa diferenciado por los autores es el ‘control local con dirección nacional y cierta autonomía escolar’. Aquí, las autoridades locales ostentan el control, eso sí, siempre bajo la vigilancia, aunque ligera, del Estado central. Las autoridades locales tienen, por tanto, el control administrativo y organizativo. Por último, estaríamos frente a un modelo de sistemas de cuasi-mercado de la educación. Este sistema representa la entrada de los mercados en arena educativa, supone la libertad educativa, entendida siempre diversificación, como la opción de crear escuelas con titularidad privada y la libertad de elección de los padres

No resulta extraño, por lo tanto, que adherido al término de gobernanza política surja el concepto de gobernanza educativa. En la actualidad, resulta difícil no hablar de la educación en términos prospectivos sin pensarla como elemento de desarrollo de las sociedades actuales, siempre en el centro del conflicto, de tal forma que incide y ayuda en el perfeccionamiento de mecanismos capaces de solucionar los problemas y los retos sociales, entrando de lleno en la agenda pública (Subirats, 2009). En definitiva, la gobernanza en educación responde a la organización de las decisiones colectivas, de tal forma que todos los actores implicados sean partícipes, garantizando de esta manera que sean escuchados en los procesos de toma de decisiones, a través de las “relaciones de poder que se establecen y vehiculan entre los agentes educativos del centro” (Feu *et al*, 2016, p. 455).

La gobernanza educativa —como privatización de la educación pública—, como explican Rizvi y Lingard (2013), requiere de procesos de rendición de cuentas y, a su vez, exige responsabilidades a los centros educativos, que deben centrarse en obtener los resultados predefinidos en las evaluaciones que, posteriormente, generarán tablas de clasificación y criterios e indicadores de evaluación. El punto de referencia son ahora los resultados, el rendimiento verificable de los alumnos (*output*) y los sistemas educativos dejan de estar regulados exclusivamente por la inversión en recursos (Fend, 2012). Entonces, la nueva gobernanza otorga prioridad a la propiedad privada, y necesita de la contratación y acuerdos con agentes externos. Es un nuevo concepto de gobernanza, entendida como afirma Vega (2011, p.11) como “la gradual determinación mercantil (social) a la que se están viendo sometidas las instituciones públicas en esta segunda ola de reformas educativas guiadas por los cánones del neoliberalismo”. Los procesos de descentralización establecieron, y establecen, mayor flexibilidad y autonomía a los niveles locales y en este caso a los centros, pero a cambio, el gobierno central pone en marcha mecanismos de rendición de cuentas y transparencia (Rizvi y Lingard, 2013). Fend (2012), continúa por esta línea y afirma que la gestión de la calidad educativa a nivel europeo pasa por dotar a los centros de mayor autonomía a la hora de tomar decisiones, de tal forma que repercuta en la motivación y compromiso.

La gobernanza, como afirma Subirats (2009), conlleva el tránsito de la enseñanza a la educación. La educación supone algo más que la escolarización y va más allá de la escuela, derribando los muros del aula. Parece que la única educación con el certificado de validez es aquella que ha sido dirigida por un maestro dentro de las estructuras escolares y curriculares marcadas por el Estado, pero en la actualidad eso ha cambiado. Los ciudadanos deben romper con lo preestablecido, pues no solo la escuela genera educación; nuevos actores y escenarios han pasado a ocupar un lugar preponderante en la sociedad como principales preceptores educativos, estableciéndose en las agendas políticas, siendo parte principal del proceso de reforma, y amparados por la nueva gobernanza que busca y persigue la participación de todos los agentes implicados, ya sean públicos o privados.

3.1.3. LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN. EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

El desarrollo de un mundo tan globalizado desemboca en un mercado pluralismo cultural que recoge múltiples prácticas y tendencias que reclaman mayor atención política. A raíz de este pluralismo latente surgen, a nivel educativo, una serie de reclamos puntuales que solicitan una mayor libertad de acción entre los actores que participan del proceso educacional. El mundo globalizado se ha sumergido en un proceso regido por sistemas económicos que demandan conocimiento y, específicamente, formación especializada. Para conseguir estas nuevas demandas, de la mano de la Revolución Industrial, los Estados hicieron de la educación un derecho obligatorio (Feito, 2001).

La escuela se transformó en la piedra angular del proceso educativo y la escolarización obligatoria en la herramienta para la consecución del objetivo mundial de educación universal que forma parte del imaginario social de los estados-nación contemporáneos. “La escolarización masiva es un fenómeno global” (Ramírez y Ventresca, 1992, p. 121), “una realidad o un ideal que define a las sociedades modernas como tales, y que se aprecia como una condición del progreso material y espiritual, [...] apenas discutido por nadie” (Gimeno, 2000, p. 13). El derecho a la educación fue recogido por pri-

mera vez en un texto declarativo internacional en 1948, resultado de los acuerdos alcanzados en la Asamblea General de las Naciones Unidas que tienen como resultado la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este documento habla de educación gratuita, de instrucción elemental obligatoria y de los fines de la educación, dirigidos a potenciar el desarrollo de la personalidad y las libertades fundamentales, a la vez, que otorga a los padres el derecho a escoger el tipo de educación que quieren para sus hijos. Once años después, la ONU aprobó la Declaración de los Derechos del Niño (1959) donde la educación se convirtió en un derecho inalienable para todos los menores, activando de esta forma un nuevo mecanismo de defensa y protección de los niños, hasta entonces legalmente desamparados. En términos educativos, afianzaban el derecho a la educación que, con anterioridad, la Declaración Universal de los Derechos Humanos ya había instaurado.

Con la publicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos nace un nuevo fenómeno de “homogenización cultural, educativa y curricular” (Cuesta, 2005, p. 13) a nivel mundial: la educación de masas. Pero este fenómeno ya había cobrado fuerza con anterioridad, especialmente en las naciones desarrolladas. La escuela moderna sienta sus cimientos en el siglo XVI de la mano de una Iglesia encargada de ofrecer educación al amparo del Estado. Lutero, en este siglo, y más concretamente en el año 1524, urge a establecer escuelas obligatorias (Kleinig, 1981; Ramírez y Ventresca, 1992; Cuesta, 2005). Por el contrario, Gimeno Sacristán (2000) localiza el origen de la escolarización masiva en el año 1762, en el periodo de la Ilustración, tras la publicación de “Emilio”, obra de Rousseau que ensalza la labor de la educación como herramienta clave en el proceso de construcción de seres humanos plenos.

De la mano del desarrollo de la educación masiva se produce, por lo tanto, un fenómeno de desabastecimiento de la función educativa de los padres con su consecuente delegación, primeramente, en la Iglesia y posteriormente en el Estado (Cuesta, 2005). Ciertamente, también se produciría una relación simbiótica, de tal forma que el Estado aportaría a las familias un servicio al que ellas mismas, en la mayoría de las ocasiones, no podrían hacer frente y, a su vez, el Estado, mediante la escolarización y la educación obligatoria, se valdría de un instrumento de socialización capaz de formar

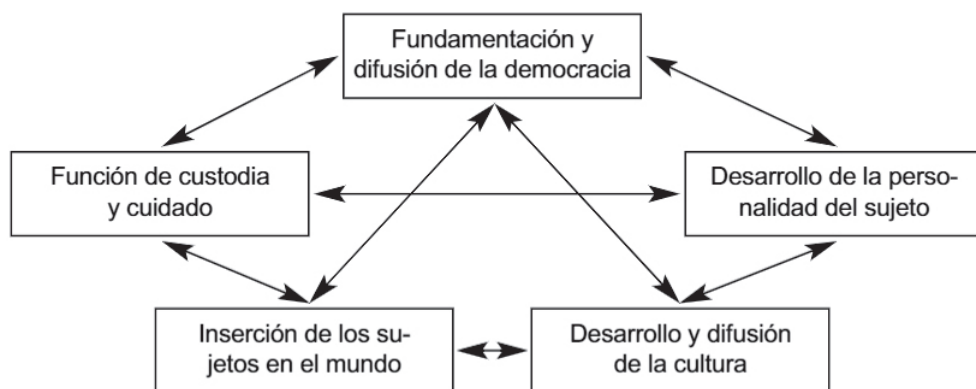
a los ciudadanos del mañana (Gimeno, 2000). Las leyes de asistencia obligatoria no hacían otra cosa que consolidar el control del Estado sobre la educación (Gryphon y Meyer, 2003). Si bien es cierto que en los albores de la formación e instauración de la educación de masas los intereses eran bien distintos a los actuales, se desentrañaba una intención claramente política que pretendía la formación de individuos respetuosos con las leyes y sumisos al Estado. La escolarización se entendió como una herramienta capaz de justificar el nuevo orden social emancipado, un mecanismo capaz de integrar socialmente a los ciudadanos de los nuevos estados-nación, pero que a su vez permitía ejercer al gobierno la supervisión necesaria para mantener el control social (Gimeno, 2000). Así mismo, los primeros pasos educativos estuvieron asentados en la alfabetización que posteriormente fue sucedida por la escolarización masiva, pero no es hasta finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX cuando comienzan a aparecer los primeros vestigios de la obligatoriedad escolar o escolarización obligatoria que, a través de los procesos legislativos pertinentes, reclama la asistencia de todos los niños a las escuelas aprobadas por las autoridades públicas y que se encontraban bajo los criterios de un sistema de educación nacional. (Ramírez y Ventresca, 1992). Las leyes de escolarización obligatoria especifican, de un parte, la edad a la que el niño debe ingresar en un centro escolar, y de la otra, la edad a la que puede abandonarlo (Stephens y Yang, 2014). Pero para que la escolarización obligatoria pueda progresar plenamente, necesitaba de accesibilidad a un puesto escolar, de asistencia normalizada y de la abolición del trabajo infantil (Gimeno, 2000).

En definitiva, Ramírez y Ventresca (1992), descubren en su estudio que la tasa media de escolarización primaria creció sustancialmente entre los siglos XIX y XX, llegando a situarse en un 90% una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial y hasta los últimos años del siglo. Cabe destacar también que a finales de los años 80 de siglo XIX, casi más de 80% de los países con un sistema educativo nacional había promovido medidas en favor de la escolarización obligatoria, en parte, auspiciados por las Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el siglo XX, la extensión de la escolarización fue entendida como uno de los fenómenos más relevantes del momento, capaz de

acercar la cultura a la sociedad propiciando una inmensa transformación social (Gimeno, 2000). Actualmente, aunque la educación de masas ha alcanzado sus cotas más altas, muchos países, más específicamente aquellos en proceso de desarrollo, todavía mantienen unos bajos niveles de asistencia escolar que son más reseñables en las poblaciones marginales y más pobres. En el año 2000, en pleno inicio del siglo XXI, el Foro Mundial sobre la Educación consiguió el compromiso de 164 gobiernos con la iniciativa de “Educación para Todos” que instaba a conseguir una educación básica de calidad siguiendo seis objetivos² antes del año 2015 (UNESCO, 2000).

La escolarización tiene asignados unos fines y objetivos que dan sentido a la propia educación y que visualizan el propósito central de la escuela, conseguir el bienestar social (Gimeno, 2000, p. 21).

Figura 5. Funciones y fines de la escolarización.



Fuente: Gimeno (2000, p. 22)

² 1. Extender la protección de la primera infancia y la educación, especialmente para los niños más vulnerables; 2. Lograr la enseñanza primaria universal, especialmente para las niñas, las minorías étnicas y los niños marginados; 3. Asegurar la igualdad de acceso de jóvenes y adultos al aprendizaje y a los programas de preparación para la vida activa; 4. Mejorar los niveles de alfabetización de adultos, en particular de las mujeres, y garantizar el acceso a la educación para todos los adultos; 5. Lograr la paridad de género y la igualdad, con un enfoque en la igualdad de acceso a la educación de buena calidad; y 6. Mejorar la calidad de la educación y garantizar resultados de aprendizaje medibles para todos.

“La escolaridad obligatoria forma parte de la realidad social y se ha convertido en una dimensión esencial para caracterizar el pasado, el presente y el futuro de las sociedades, de los pueblos, de los países, de las culturas y de los individuos” (Gimeno, 2000, p. 32). Al margen, aparece una disyuntiva conceptual que confronta el término de “Educación Obligatoria” con el de “Escolarización Obligatoria” (Kleinig, 1981). El primero se refiere a la obligatoriedad para con los encargados del cuidado del niño (padres o tutores) de que éste reciba una educación acorde a su edad y que le permita alcanzar su desarrollo personal y educativo. El segundo, apunta al deber de que los niños estén matriculados en un centro educativo aprobado por el Estado. Como bien se observa, son dos conceptos bien diferenciados que aluden a dimensiones distintas, chocando frontalmente con los intereses y derechos de los padres. Con la escolarización obligatoria, “el futuro de los hijos queda ligado a lo que haga con ellos la escuela” (Gimeno, 2000, p. 38). Tal vez, la sociedad y los estados deberían de ayudar a los alumnos a recibir una educación de calidad y no, básicamente, escolarización (Gatto, 1998). El derecho a la educación se convirtió en una obligación (Haydon, 1977).

3.1.3.1. La libertad de enseñanza

La libertad de enseñanza aparece como un conjunto de libertades expresadas en torno al derecho a la educación. Históricamente, el debate alrededor de la libertad había surgido con los proyectos de ordenación de los sistemas educativos llevados a cabo por los revolucionarios franceses a mediados del siglo XIX (Hernández, 1984). La libertad de enseñanza nace estrechamente ligada a la aparición de la escolarización obligatoria, amparada en la negativa de los padres a la hora de enviar a sus hijos a la escuela (González, 1997). El principal escollo que la libertad de enseñanza se encuentra es la lucha que, a nivel internacional, ha nacido dentro de las naciones en base a la confrontación de intereses entre Estado e Iglesia por hacerse cargo de la asistencia educativa de los ciudadanos (Green, Leney y Wolf, 2001; Vidal, 2004; Muckel, 2006; da Silveira, 2012).

La libertad de enseñanza es un supraconcepto capaz de formar un propio sistema plural de variadas libertades (Embid, 1983); se trata, por ello, de un “principio directriz y estructural que concita en sí, derechos y libertades más concretos” (Cámara, 2007:68). Estas libertades, elementos que conforman la libertad de enseñanza, varían en la literatura especializada, pero encuentran un punto común que, desde la aparición de la globalización neoliberal y, más aún, desde los acuerdos sellados por Reino Unido y Estados Unidos, han focalizado su atención en la libertad de elección de centro por parte de los padres (Glenn, 2002; Gryphon y Meyer, 2003; Glenn y Groof, 2003; Franken, 2016). De otro lado, la libertad de enseñanza se ha asociado inevitablemente a la libertad de los padres para garantizar la educación moral y religiosa de sus hijos de acuerdo a sus propias convicciones, lo que se ha conocido como libertad religiosa (Russo, 2014). Pero la libertad de enseñanza no está circunscrita exclusivamente a estas dos libertades; otros factores, actores y libertades actúan en su distribución. Para Touriñan (1996), la libertad de enseñanza es entendida como un conjunto de libertades donde conviven la libertad de elección, la libertad de creación de centros y la libertad de cátedra. Así mismo, Cámara (2007, p. 69) entiende que la libertad de enseñanza:

“implica, desde el punto de vista externo, la existencia del derecho de los particulares a crear instituciones educativas y, correlativamente, el derecho de los padres a elegir el tipo de centro; pero implica asimismo, desde el punto de vista interno, el derecho a desarrollar la enseñanza con libertad dentro de los límites propios del puesto docente que se ocupa, esto es, la libertad de cátedra y también deriva lógicamente de ella, tanto desde el punto de vista externo como interno, el derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos”.

Revisando la literatura especializada se puede comprobar que, aun en la actualidad, existe un amplio debate en torno a la definición de libertad de enseñanza o libertad educativa. El término libertad de enseñanza es más utilizado en los textos en castellano, mientras que el concepto de libertad educativa, o *educational freedom*, responde a una terminología más anglosajona. Para da Silveira (2012) resulta importante realizar una primera diferenciación entre educación y enseñanza. La educación vendría a mostrar la relación entre

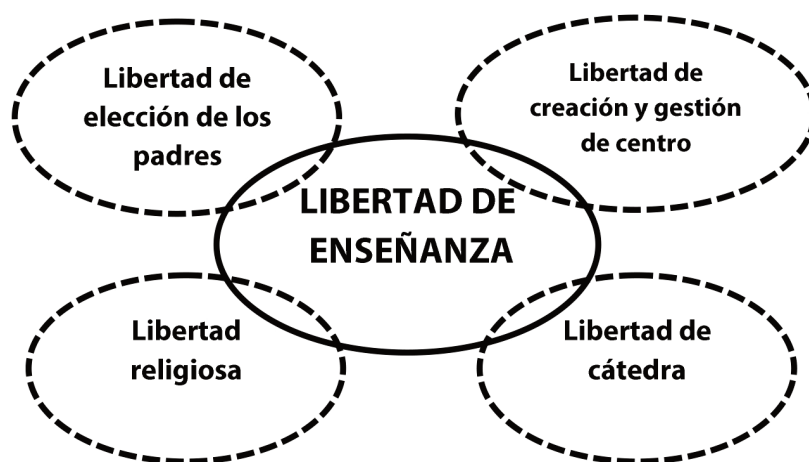
dos agentes, uno transmisor y otro receptor de conocimientos, competencias y capacidades. Entonces, la educación se ha dado en todos los tiempos, de padres a hijos, de sabios a aprendices, etc., mientras que el concepto de enseñanza hace referencia a “aquella parte de la educación que ha pasado a ser objeto de las decisiones públicas, es decir, aquella parte de la educación que la sociedad asume como tarea a su cargo” (p. 18). Concluye que la libertad de educación o educativa responde a la libertad de los padres de educar a sus hijos según sus propias creencias y convicciones, mientras que la libertad de enseñanza, consiste en la libertad de los padres de satisfacer los requerimientos que en materia educativa dictaminen los Estados, siempre dentro de los procedimientos más acordes a sus convicciones personales.

La libertad de enseñanza, ha sido certificada en diferentes tratados, convenciones y declaraciones internacionales. Ha sido entendida como libertad de elección y creación de centros de tal forma que incluso ha sido legislada nacional y constitucionalmente por diferentes países de Europa. Amparándose en la libertad de elección de centro, libertad religiosa, libertad de creación de centros o libertad de conciencia y pensamiento del niño, los Organismos Internacionales han dictado sentencia a través de diferentes tratados y acuerdos que han elevado a derecho la potestad de los padres para elegir la educación que desean para sus hijos³.

³ La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26, certifica el derecho de los padres a elegir el tipo de educación preferible para sus hijos. Así mismo, el Protocolo Adicional al Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (1952) recogía en su artículo 2 el derecho a la educación, e instaba a los Estados a respetar el derecho de los padres a asegurar tal educación en virtud de sus convicciones religiosas y filosóficas. Por su parte, la Declaración de los Derechos del Niño (1959), en su principio siete, responsabiliza a los padres de la educación que reciban sus hijos. Además, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en su artículo 13, recoge el derecho de los padres a elegir el centro y la educación religiosa y moral que crean pertinente para sus hijos. El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre los Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador” (1988), expone en su artículo 13 destinado a la Educación, el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que quieren para sus hijos y la libertad de los particulares de crear instituciones de enseñanza de acuerdo a la legislación interna de los Estados que forman parte. Por otro lado, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en el artículo 14, aboga por el derecho de los padres a guiar a sus hijos a través de su pensamiento, conciencia y religión. La Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño (1990), en su artículo 11, solicita a los Estados miembros el respeto a los derechos de los padres en virtud de poder elegir el centro que quieran para sus hijos para que de esta forma se garantice la educación moral y religiosa de los

Los propios Tratados, Convenios y Reglamentos Internacionales muestran en sus textos las diferentes concepciones y una notable falta de consenso alrededor del concepto de libertad de enseñanza. Libertad de elección de centro, libertad religiosa o de conciencia, libertad de cátedra, libertad de creación y gestión de centros educativos..., todas estas libertades, o sublibertades, conforman en mayor o menor medida el “supraconcepto” (Embíd, 1983) de libertad de enseñanza. Los padres quieren hacer efectivo su derecho a poder elegir; Un particular o un grupo de particulares quieren tener la opción y la potestad de crear centros educativos; los centros educativos quieren tener la libertad de gestionarse internamente; El docente quiere disponer de la libertad suficiente para dirigir sus clases, sus métodos y sus contenidos; los niños quieren poder elegir libremente qué materias estudiar en razón de sus principios e ideales. Un cúmulo, por tanto, de intereses y libertades individuales que asociados generan una libertad superior, civil y colectiva.

Figura 6. Componentes de la Libertad de Enseñanza



Fuente: Elaboración Propia.

menores en función de las convicciones paternas. También, el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (1995) reconoce el derecho a las personas pertenecientes a una minoría a poder crear y gestionar sus propios centros privados, como así lo afirma su artículo 13. Además, la Carta Social Europea (Revisada) (1996) esgrime en su artículo 17 sobre Derechos de los niños y adolescentes a protección social, jurídica y económica, que las partes firmantes garantizarán la educación de los niños y niñas teniendo en cuenta los derechos y deberes de los progenitores.

De acuerdo con lo expuesto y recapitulando, la libertad de enseñanza ensalza un claro espíritu neoliberal que pretende un menor intervencionismo estatal. Se tiende a una privatización regulada que ampara las libertades individuales por encima de las colectivas.

3.1.3.2. Modelos ideológico-políticos y libertad en la educación. El modelo conservador y el socialdemócrata.

“Cualquier poder político se inviste, o se enmascara, de ideología y, por supuesto, también la “educación” concreta que propone o despliega cualquier gobierno afirma, o cree afirmar, sus cimientos en una determinada ideología, para, a partir de ahí, encaminarse a la consecución de sus fines específicos” (Hernández-García, 2010, p. 136).

A lo largo de la historia reciente, desde el fin de la II Guerra Mundial a mediados del siglo XX, dos vertientes ideológicas se han hecho con el espectro político en el continente europeo: el conservadurismo y la socialdemocracia. El ideario socialdemócrata ve en la educación un arma capaz de generar sociedades más igualitarias (Fernández Mellizo-Soto, 2002) apostando por la fuerte intervención del Estado en educación. Por su parte, los conservadores comprenden dos expresiones ideológicas, una más liberal en tendencias económicas y otra muy conservadora en su raíz ideológica y moral, centrada en la religión y la fe. Creen en las libertades individuales y en la privatización de ciertos sectores públicos donde se sublima el funcionamiento absoluto de las leyes del mercado (Hernández-García, 2010, p.137) y donde el mérito individual prima por encima de cualquier otro factor. La ideología conservadora rechaza el monopolio estatal en cuestiones de dirección y control de la educación y alienta la libertad de enseñanza (Hernández-García, 2010) a la vez que presentan unas fuertes convicciones religiosas.



Tabla 4. Pilares ideológicos de la socialdemocracia y el conservadurismo.

Modelo Conservador	Modelo Socialdemócrata
<ul style="list-style-type: none"> • Religión • Privatización • Libertad (de creación y de elección) 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de oportunidades • Equidad • Justicia Social • Intervención estatal

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, los pilares fundamentales de cada modelo representan un espacio dispar. Mientras que los conservadores priorizan la religión, la libertad de elección y creación y la privatización, y tienden a favorecer a determinadas clases sociales, mejor situadas socialmente, por el contrario, los socialdemócratas priorizan políticas que generen igualdad de oportunidades, que todos los ciudadanos puedan partir de una misma base eliminando así las diferencias de partida. Creen en la equidad y en la justicia social y observan necesaria la intervención estatal para asegurar tales efectos.

Tabla 5. La libertad de enseñanza entre los modelos conservador y socialdemócrata.

Libertad de enseñanza	Modelo Conservador	Modelo Socialdemócrata
Libertad de elección de los padres	Los padres pueden elegir centro educativo.	Elección de centro restringida a los centros adscritos a la zona geográfica de residencia.
Libertad de creación y gestión	Las personas físicas y jurídicas tienen derecho a crear y gestionar centros educativos.	La educación debe de ser garantizada por el Estado. Defienden los centros públicos.
Libertad religiosa	Defensores de la moral y la fe luchan por mantener sus principios en el marco educativo.	Educación laica.
Libertad de cátedra	El docente debe ceñirse al ideario político del centro educativo.	Los docentes tienen el derecho a ser portadores de la libertad académica de la libertad de enseñar sin estar limitado a doctrinas instituidas.

Fuente: Elaboración Propia

Los conservadores creen en la libertad de elección de los padres y más específicamente en la libertad de elección centro. Los padres tienen el derecho y la potestad de poder decidir dónde quieren educar a sus hijos sin restricción alguna por adscripción a un centro educativo situado en una determinada área geográfica. Para ellos prima la libertad individual en un intento de satisfacer las demandas de los padres. Los centros escolares se pondrían al servicio de los cuasi-mercados de tal forma que se generaría una competencia por la captación de clientes, en este caso los padres y los alumnos. La competencia mejoraría los niveles de eficiencia y aumentaría la calidad educativa. En cambio, para los socialdemócratas la libre elección de centro está reñida con la igualdad, que se considera un bien social. La elección de centro regulada por el estado garantizará niveles más altos de igualdad y equidad favoreciendo el acceso de todos los individuos a una educación de calidad avalada por el Estado. Las ideas socialdemócratas consideran que la libre elección de centro solo favorecerá a las clases privilegiadas, capacitadas económicamente para costearse una educación al margen del sistema público. Esto provocará la creación de guetos educativos entre familias sin recursos.

Para los conservadores cualquier persona física o jurídica debe tener derecho y oportunidad de crear y ser titular de un centro privado. La tradición europea indica que la educación privada favorecida por la libertad de creación de centros ha servido a la Iglesia para continuar con su labor educativa y la propagación de la fe cristiana. La educación y la gestión de centros se entregan a manos privadas que podrán elaborar su plan académico y dirigir los designios educativos del centro. Por su parte, los socialdemócratas abogan por la educación pública donde el Estado debe de ser el garante de ella. Los centros públicos son los únicos capaces de garantizar una educación igualitaria entre todos los agentes sociales.

Así mismo, los conservadores, grandes defensores de la fe y la moral cristiana, pretenden que la escuela garantice la libertad religiosa amparada en el derecho de los padres a decidir la educación moral y religiosa que quieren para sus hijos. La lucha entre religión y laicidad es un aspecto cons-

tante y definitorio de muchos de los sistemas educativos europeos. Por su parte, para los socialdemócratas la escuela debe de ser laica y la fe religiosa tiene que ser profesada en los espacios destinados para ello, como la iglesia o el propio hogar.

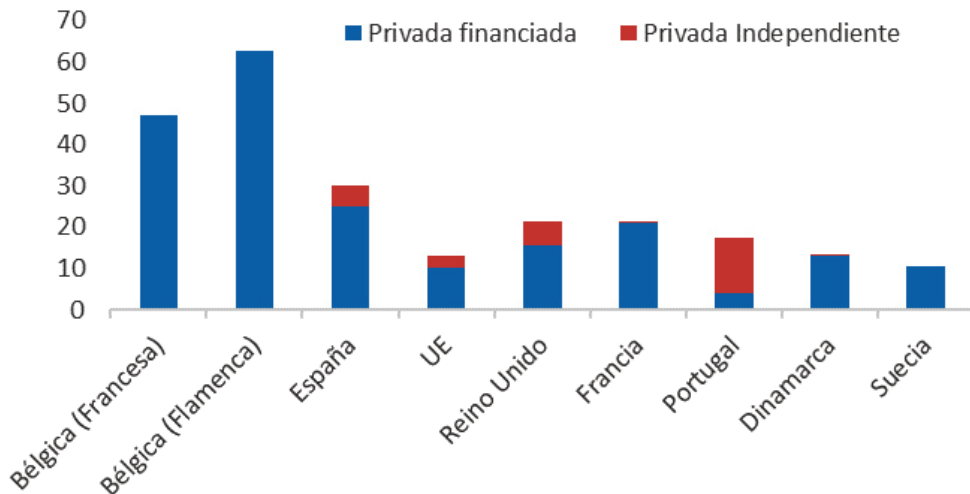
La libertad de cátedra se ha teñido tradicionalmente del color socialdemócrata. El docente debe poder obrar su derecho de libre enseñanza, amparada en el rigor científico fruto de la investigación y los avances. Por el contrario, los conservadores apenas mantienen en su doctrina el progreso de esta libertad. Para ellos el docente debe aferrarse y ceñirse al ideario doctrinal del centro, respetándolo y anteponiéndolo a su propia iniciativa educativa.

3.1.3.3. La libertad de creación y gestión de centros educativos

La libertad de creación y gestión de los centros educativos es sin lugar a dudas una de las sublibertades con mayor arraigo y trascendencia. Plena-mente ligada a la libertad de elección y la libertad religiosa defiende, como su propio nombre indica, la capacidad individual de las personas físicas y jurídicas de crear y poner en funcionamiento centros educativos al margen de los establecidos por el Estado. En torno a esta libertad surgen preguntas con un marcado carácter ideológico, ¿Quién debe y puede ser titular de los centros? ¿Debe el Estado financiar la educación privada? ¿Los centros privados deben responder ante el Estado y regirse por sus principios directrices de actuación?

Mirando a través del prisma de los defensores de la plena libertad de enseñanza, como es el caso de los conservadores, el Estado tiene la obligación de financiar la educación privada como herramienta que garantiza y facilita con el cumplimiento de dicha libertad (Lorenzo, 2001). En muchos casos, en el continente europeo y a nivel constitucional se recoge este derecho a crear libremente centros escolares. Esta libertad se dirige, imparable, hacia la privatización de la educación.

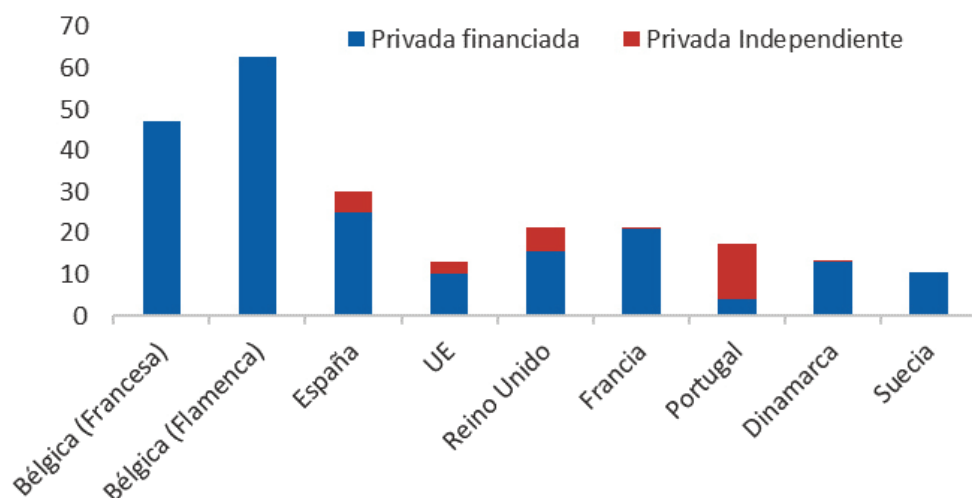
Gráfico 1. Distribución de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria en centros privados con y sin financiación estatal (2009)



Fuente: Elaboración propia a través de los datos facilitados por Eurydice (2012).

Según el Informe “Cifras Clave de la Educación en Europa 2012” publicado por Eurydice, y que se corresponde con datos del año 2009, “la inmensa mayoría de los alumnos europeos asisten a centros públicos” (p. 32), más concretamente un 82% del total, mientras que un 14% asiste a centros privados o privados-concertados. Uno de los casos más llamativos es el de Bélgica, donde en su comunidad francesa y flamenca asisten a la escuela privada el 47,2% y el 62,7% de los alumnos respectivamente. España con un 30%, Reino Unido y Francia con un 21,5%, Portugal con un 17,4% y Dinamarca con un 13,5% son los países con mayor porcentaje de alumnos inscritos en la enseñanza privada dentro de Europa.

Gráfico 2. Distribución de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria en centros privados con y sin financiación estatal (2015)



Fuente: Elaboración propia a través de los datos facilitados por OECD (2016)

Por el contrario, según los datos facilitados por “*PISA 2015 Results*” resultan muy llamativos los casos de Irlanda (51,9%), Holanda (55,8%) y Reino Unido (50,3%) donde más de la mitad de los alumnos estudian en la escuela privada financiada bajo fondos públicos estatales. España sigue siendo uno de los países europeos con mayor índice de estudiantes en colegios concertados⁴, con un total del 24,2%. Por su parte, países como Suecia, Dinamarca y Francia superan las cotas del 10% de estudiantes matriculados en la enseñanza privada. Portugal, en cambio, cuenta con un 4,7% de alumnos pertenecientes a la enseñanza privada y la financiación de ésta ha sido abolida por el Estado.

Comparando los datos facilitados por Eurydice correspondientes al año 2009 y los datos expuestos por OECD para el año 2015 se observan una serie de cambios bastante sugerentes. En el caso de Reino Unido se observa un

⁴ Nombre que recibe en España la escuela financiada con fondos públicos.

aumento de 37,5 puntos porcentuales en el total de alumnos matriculados en la escuela privada financiada con dinero público. El motivo principal de esta alteración lo encontramos en la promulgación de la *Education Act 2011*. Esta ley permite a las escuelas públicas transformarse para impulsar su autonomía. Nacen entonces dos nuevas figuras: las *Academies* y las *Free Schools*. Las primeras son escuelas públicas reconvertidas, con autonomía para gestionar su currículo y la contratación de docentes y sus salarios, pasando además a depender del Departamento de Educación Nacional y no de las autoridades locales (LEAs). Las segundas son escuelas de nueva creación promovidas por grupos de padres, entidades confesionales, u organizaciones no lucrativas y que poseen las mismas opciones de autogestión. La gran reconversión de las escuelas públicas en *Academies* ha elevado notablemente el número de alumnos que han pasado a engrosar las listas de estudiantes de escuelas privadas financiadas por el Estado. Otro dato que salta a la vista es la casi desaparición de la escuela privada, financiada o no, en Portugal. La financiación de los centros privados en el país portugués databa de la década de los 80 del siglo pasado, cuando el gobierno firmó acuerdos con la intención de cubrir las carencias de la población rural y de los colectivos con necesidades especiales. En la actualidad, el Gobierno portugués ha decidido “cortar” las ayudas y subvenciones a la escuela privada con el principal objetivo de implementar mejoras en la Educación pública. Holanda, ausente en el informe generado por Eurydice, presenta un total del 55,8% de alumnos registrados en la red privada de educación. El 100% de los centros privados en el país holandés son financiados por el gobierno. Holanda es un país con una fuerte tradición religiosa lo que ha favorecido el desarrollo de centros privados, dotados de gran autonomía de gestión (OECD, 2012) y con un carácter claramente confesional. En el caso de España los niveles de alumnos inscritos en la educación privada, concertada y pública se mantienen constantes. Históricamente España ha convivido con la constante guerra entre iglesia y estado por hacerse con el control de la educación. La Ley reguladora del Derecho a la Educación de 1985 trazó un plan alrededor de los centros privados para poder adscribirse al concierto público, y de esta forma, poder ofrecer una educación básica gratuita y, de tal modo, hacer eficaz el derecho a la educación. De igual forma, los países nórdicos mantienen sus cotas de alumnado en la escuela privada sufragada

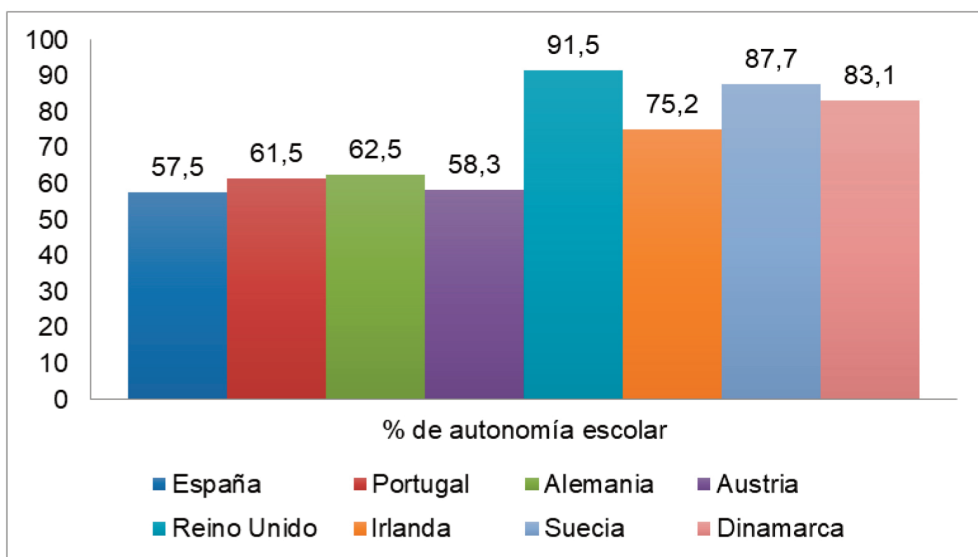
con dinero público, en el caso de Suecia proveniente de las administraciones locales y en el caso danés, procedente de la administración central en función de número de alumnos de cada centro. Los países nórdicos han visto incrementada la presencia de centros privados en un intento por responder a las libertades individuales dentro del juego del mercado.

Los datos anteriormente revisados ofrecen una visión zonificada del cambio que ha ido desarrollándose en el continente europeo en torno a la educación privada y lo que implica en el devenir de la libertad de enseñanza y, más concretamente, de la libertad de creación y gestión de centros docentes. La incesante lucha entre Iglesia y Estado en Europa para dirimir quien debía encargarse de la educación y los nuevos procesos de globalización neoliberal han incidido notablemente en el favorecimiento de los procesos de privatización educativa. En la actualidad, en Europa, la libertad de creación de centros docentes y su financiación a manos del Estado es casi ya un hecho característico y común de estas sociedades occidentales.

La libertad de creación y gestión de centros educativos no se refiere exclusivamente a la titularidad de centro, sino que está estrechamente relacionada con la autonomía de los centros educativos. Según la OECD (2011), "en los países donde los centros educativos tienen una mayor autonomía respecto a los temas de enseñanza y a la forma en que se evalúa a los estudiantes, éstos tienden a tener un mejor rendimiento". "La autonomía de gestión escolar es entendida, dentro de los planteamientos de política educativa actual, como la capacidad de la escuela para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece" (Reyes, 2017, p.13). Por lo tanto, la autonomía está relacionada directamente con la responsabilidad y el poder de decisión del centro, pero también con la rendición de cuentas. La autonomía escolar destaca principalmente en países como Reino Unido y Holanda incidiendo en la asignación de recursos, elección de personal y toma de decisiones sobre currículo y evaluaciones (OECD, 2011). La descentralización de poderes y capacidad de decisión en los centros escolares es una medida estatal que puede afectar tanto a centros privados como públicos. Los defensores de las escuelas privadas argumentan que la participación privada en la gestión escolar conduce a una

mayor eficiencia y capacidad de respuesta a las demandas de los padres (OECD, 2012) Los directores de estas escuelas tienen más autonomía para administrar que los directores de escuelas públicas, aunque el grado de autonomía de la escuela varía según los países. Por lo tanto, debería de equipararse el nivel de autonomía en funciones administrativas para los directores de los centros públicos. Según el informe PISA del año 2015 los países con mayor porcentaje de tareas en las cuales el director, los profesores y el Consejo Escolar tienen una responsabilidad relevante en la toma de decisiones son Republica Checa (95,6%), Reino Unido (91,5%) y Holanda (90,8%). De los países analizados en este estudio se obtienen los datos referenciados en el gráfico 3.

Gráfico 3. Índice de Autonomía Escolar



Fuente: Elaboración Propia a través de los datos reflejados en PISA 2015

Los países con mayor grado de autonomía responden a aquellos situados en la región nórdica y anglosajona de Europa. Característicamente estos países han desarrollado claras políticas de descentralización a nivel de centro escolar, en casos como el de Reino Unido y, en menor medida Suecia, potenciado mecanismos de regulación de cuasi-mercado.

La autonomía escolar permite a los centros educativos establecer políticas de evaluación, elección de libros de texto o decidir que asignaturas ofertar. Así mismo, la autonomía escolar favorece la competencia entre centros en lo que a captación de clientes se refiere. Poder administrar el centro escolar de manera autónoma facilita ofrecer un programa diferenciado capaz de captar a una cota mayor de clientes. Según OECD (2011) en los países donde sus centros educativos poseen mayor discrecionalidad escolar, sus alumnos muestran mejores puntuaciones. Por lo tanto, se establece una relación directamente proporcional entre el grado de autonomía y los resultados de los alumnos.

3.1.3.4. La libertad de elección de los padres

La libertad de elección ha sido históricamente relacionada con el derecho que asiste a los padres para elegir el centro educativo que quieren para sus hijos, además de estar estrechamente relacionada con la libertad de creación y gestión de los centros escolares. La introducción de criterios de cuasi-mercado en la educación en una parte significativa de los países europeos (Le Grand y Barlett, 1993; Vandenberghe, 1998; 1999) ha traído consigo un aumento de los niveles de libertad de elección (Alegre, Benito y González, 2008), y en muchos casos, ha ido unido a una mayor canalización de los recursos públicos hacia el sector privado (Villaroya y Escardíbul, 2008). El resultado de ésta política de libre elección conduce a un escenario de competencia entre centros. Para Levin, Cornelisz y Hanisch-Cerda (2013, p. 516)

“la libertad de elección es la característica dominante de un sistema educativo diseñado para capturar beneficios privados. Las familias elegirán las escuelas de acuerdo con sus valores, filosofías educativas, enseñanzas religiosas y tendencias políticas, así como por la efectividad percibida en los resultados del aprendizaje. Los beneficios privados de la educación pueden ser maximizados por las familias si eligen escuelas que satisfagan plenamente sus aspiraciones educativas para sus hijos”.

El debate entre partidarios y detractores está servido. La derecha política tiende a ver la elección de centro como una herramienta potenciadora de la igualdad, mientras que la izquierda la considera un elemento generador de desigualdades sociales. Por lo tanto, de un lado se encuentran aquellos que defienden un acceso igualitario a la educación, bajo la premisa de equidad y la igualdad de oportunidades y del otro, lo que defienden la privatización orientada a los modelos de mercado, potenciado la oferta educativa (Levin, Cornelisz y Hanisch-Cerda, 2013; Brando, 2017). La bibliografía especializada concluye que, en la mayoría de los casos, cuando se combina la libre elección de centro con unas mayores cotas de autonomía escolar, principalmente relacionada con la selección de alumnos, se acentúa la segregación social (Maroy, 2008). Para paliar estas consecuencias, la mayoría de países europeos, con la intención de mantener un orden preestablecido en la distribución de alumnos por centro, fijaron una serie de criterios de proximidad domiciliaria, es decir, la elección queda limitada a los centros escolares incluidos en su distrito domiciliario (Villaroya y Escardíbul, 2008). Según esto, existen cuatro modelos políticos elaborados por EURYDICE según la libertad de elección de centro: ausencia de libertad de elección con asignación de escuela por proximidad del domicilio familiar al centro, asignación de un centro con el derecho paterno a elegir otro, libertad de elección con intervención de las autoridades educativas si se excede el cupo de plazas y libertad de elección de centro sin intervención pública (Olmedo y Andrada, 2008). Las políticas que regulan el proceso de elección presentan diferentes ámbitos de actuación implementados por los diferentes Estados: la asignación por proximidad, que hace referencia a las denominadas como políticas de zonificación; los colegios selectivos o sin restricciones zonales, con capacidad para seleccionar a sus alumnos; la reserva de plazas o las políticas de cuotas, que guardan un número determinado de plazas normalmente para colectivos desfavorecidos; Políticas de cheque escolar, con programas de transferencia económica desde las autoridades públicas a las familias destinadas a la libre elección de centro; acciones informativas, puesto que para elegir las familias deben estar informadas (Alegre, 2017).

Como señala da Silveira (2012) para que los padres puedan elegir debe existir diversidad en la oferta, y ésta debe ser capaz de diferenciar a unos centros de otros, da igual públicos que privados. Si todas las escuelas son idénticas, o muy similares, la elección es menos atractiva y menos significativa, lo que se puede comprobar en aquellas con mayores cotas de regulación (OECD, 2010). La única forma que tienen los centros de distinguirse entre ellos es a través de la autonomía escolar y la información pública sobre los resultados de cada escuela. A través de la competencia se origina una oferta y una demanda y los padres y los propios alumnos tomarán su decisión a raíz de lo que consideren más adecuado para su propia formación. En definitiva, en este sentido, aquellos factores asociados con la desconfianza hacia el centro más próximo, la preferencia particular por un centro fuera de la zona de adscripción, la financiación pública de la educación privada, la eliminación de la zonificación o la información pública de resultados pueden facilitar la elección de centro (Villaroya y Escardíbul, 2008).

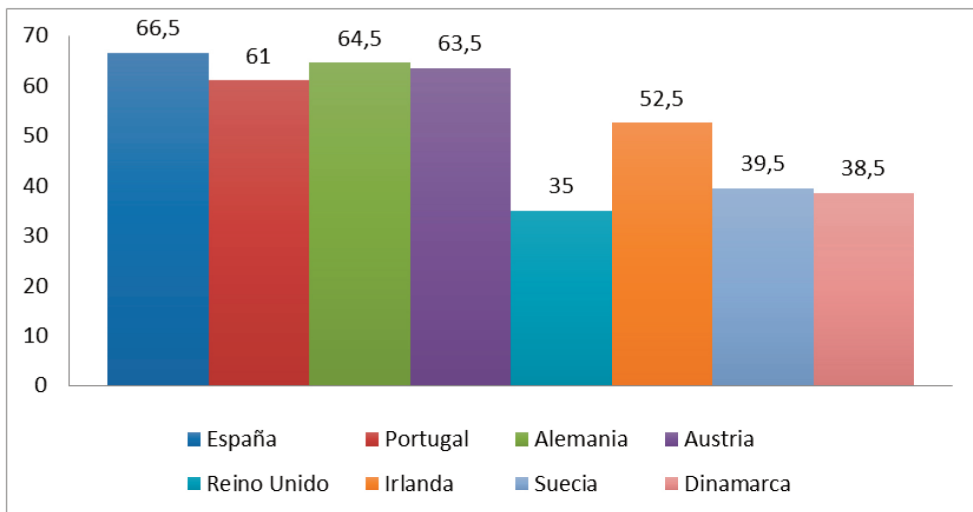
3.1.3.5. La libertad de Cátedra

La libertad de cátedra es un principio que recae inherente sobre la figura del docente. “La libertad de cátedra toma como contenido específico la protección de los profesores en su actividad cuando ésta es ejercida de forma sistemática y organizada, y en relación con una disciplina académica institucionalizada” (Salguero, 1997, p.75). Por lo tanto, la libertad de cátedra habilita al docente para resistirse ante cualquier mandato superior que intente imponer en su práctica una orientación ideológica en desacuerdo con los principios académicos y el rigor científico. Además, esta libertad es extensible a los estudiantes; a ambos les corresponde el derecho de aprender, enseñar e investigar libres de cualquier tipo de presión exterior que pueda dificultarlo. La libertad de cátedra en un principio nació circunscrita a los niveles educativos superiores. En el pasado reciente, la posibilidad de extensión de esta libertad a niveles no universitarios ha generado un enfrentamiento doctrinal (Suárez-Malagón, 2011), que actualmente puede ser entendida en todo el ciclo educativo. La libertad de cátedra nació como derecho reaccionario o de defensa frente a los poderes públicos.

La doctrina aborda el concepto de Libertad de cátedra mediante cuatro factores: Libertad de autonomía como libre expresión en el ámbito académico; derecho individual de cada profesional docente sin importar el cuerpo al que pertenezca; Garantía institucional frente a posibles imposiciones doctrinales desde el centro escolar; y función social, entendida como capacidad para establecer un método pedagógico propio en sus clases (Peña, 2004).

El estudio llevado a cabo por Karran, Beiter y Appiagyei-Atua (2017) revela información sobre la libertad académica universitaria en los países de la Unión Europea, Aquí, la libertad académica es entendida como libertad de cátedra. A través de una herramienta de medición observan que Croacia, España y Bulgaria son los países con mayores cotas de libertad. De los países que son objeto de análisis en este trabajo España, Alemania, Austria y Portugal ocupan las primeras posiciones de este ranking. En cambio, los países nórdicos y anglosajones se sitúan en los niveles más bajos de dicha clasificación.

Gráfico 4. Índice de libertad académica universitaria en la Unión Europea.



Fuente: Elaboración propia a través de Karran, Beiter y Appiagyei-Atua (2017)

Según Karran, Beiter y Appiagyeyi-Atua (2017) el puntaje promedio para todos los estados de la Unión Europea es relativamente bajo, poco más del 50%, lo que sugiere que la mayoría de los Estados deberían legislar para brindar una mejor protección que haga aumentar los niveles de libertad académica. Curiosamente, si comparamos los gráficos 3 y 4 se observa que los países con mayor grado de autonomía escolar son aquellos con mayores restricciones a la libertad académica. No tenemos constancia de que exista correlación alguna entre ambas variables, pero resulta reseñable, más si cabe, cuando la autonomía escolar debería favorecer la libertad de los profesores. También es cierto, que los centros con mayor autonomía de gestión y administración tienen, en muchos casos, la potestad para decidir sobre su personal. Esto puede obligar a los docentes a verse supeditados a los idearios del centro por encima de su libertad académica.

3.1.3.6. Libertad Religiosa

La libertad religiosa debería de ser entendida dentro, o como parte, de la libertad de conciencia, de tal forma que no se perciba exclusivamente como la libertad de profesar o no una religión, sino como la libertad de tener una cosmovisión propia, es decir, un ideario personal (Tolosana, 2006). El derecho a la libertad de religión o de creencias es un derecho fundamental de todo ser humano y está consagrada tanto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos como por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. En el año 2013 el Consejo Europeo adoptó las directrices sobre la promoción y protección de la libertad de religión y creencia en un claro intento por avanzar en esta libertad fundamental, guiándose por los principios de no discriminación e interrelación de los derechos humanos.

A lo largo de la historia, la Iglesia se encargó de la educación en la mayor parte del continente europeo. Esta educación, basada en los valores y la fe católica encontró, de repente, un fuerte obstáculo en la figura del

Estado. Con la Revolución Industrial, los Estados europeos descubren la importancia de un pueblo educado y formado que se ofrezca como mano de obra cualificada. Desde ese momento nació, como ya se ha mencionado, el concepto de educación universal y de masas. De esta confrontación la Iglesia obtiene acuerdos que le permiten crear centros confesionales donde continuar impartiendo su doctrina. En la actualidad los centros privados religiosos siguen existiendo, si cabe con mayor preeminencia que antes, tanto es así, que las escuelas basadas en la fe gozan de garantías constitucionales básicas en Europa (Maussen y Bader, 2014). Las escuelas estatales representan el modelo nacional de relaciones Iglesia/Estado, que es, a menudo, el resultado de conflictos históricos en los que las escuelas fueron el campo de batalla (Hunter-Henin, 2011). Por lo tanto, dentro de los países europeos se produce una batalla ideológica entre las diferentes perspectivas: “entre las identidades nacionales y las religiosas; entre los enfoques separatistas y cooperativistas entre Estado y religión; entre las esferas pública y privada; entre integración, asimilación, segregación e igualdad” (Hunter-Henin, 2011, p. 9). Es la lucha entre la ideología conservadora y socialdemócrata. Lo más curioso de todo es que incluso los estados que separan la ideología religiosa de las aulas públicas terminan financiando o subvencionando a las escuelas privadas de carácter religioso. Parece una contradicción ideológica, pero el poder de la Iglesia, aunque mermado, continúa vigente en Europa.

En definitiva, los profesores y los alumnos no pueden ser forzados a realizar ninguna actividad que pueda ir en contra de sus principios morales o religiosos. Los padres tienen el derecho de elegir para sus hijos la educación moral y religiosa en base a sus propios principios y convicciones. Los centros educativos pueden establecer su ideario moral y religioso, pero no pueden forzar a ningún miembro del centro a seguirlo si va en contra de sus principios. El Estado debe de legislar respetando la libertad individual y colectiva de todos los ciudadanos a expresar libremente su condición religiosa y su libertad de conciencia.

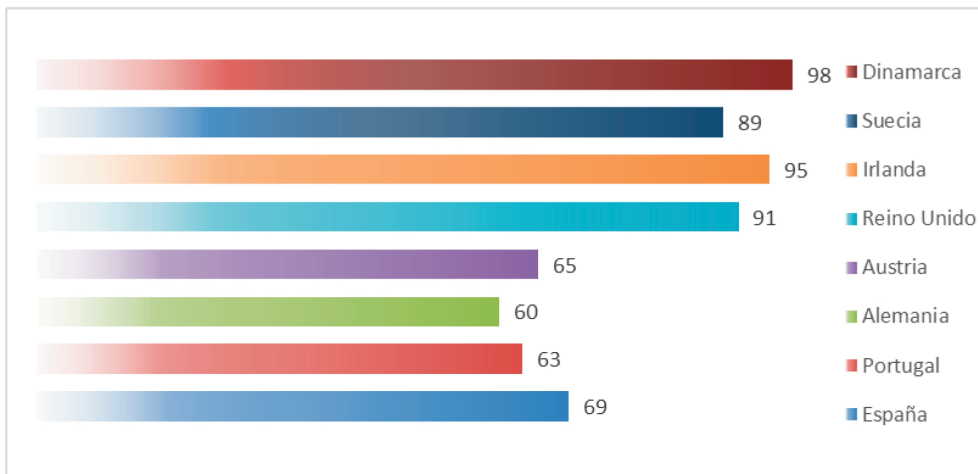


3.1.3.7. La libertad de enseñanza en Europa: Desenlace y conclusiones

La libertad de enseñanza, por lo tanto, se desarrolla como resultado de la conjunción de cuatro libertades específicas: libertad de creación y gestión de centros, libertad de elección de los padres, libertad de cátedra y libertad religiosa.

En Europa cada país presenta un grado diferenciado de libertad de enseñanza en un intento por complacer cada una de las libertades individuales señaladas anteriormente. En el curso 2008-2009, OIDEL, organización especializada en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza y que actúa como órgano consultivo para el Consejo de Europa o la UNESCO lanzó un estudio bajo el título "Informe sobre las libertades educativas en el mundo (2008-2009)", con el que pretende medir el grado de libertad educativa de cada país, a través del estudio de seis criterios: la libertad de crear y administrar "escuelas no gubernamentales" (ENG) (privadas o no estatales), la obligación de Estado de financiar las ENG, el valor de la financiación otorgada a las ENG, la libre opción de los padres, la educación en el hogar y la autonomía de las ENG y la autonomía de las ENG. De este estudio se puede extraer un índice que sitúa en primera posición a Dinamarca como el país con mayor libertad de enseñanza del mundo, seguido de Irlanda, Bélgica y Finlandia. En el año 2016, de nuevo, esta organización publica el documento "Freedom of Education Index Worldwide Report 2016 on Freedom of Education" donde ocho años después vuelve a analizar la libertad de enseñanza en el mundo. Para los países estudiados en el trabajo de OIDEL (2009) el índice sobre libertad de enseñanza arroja los siguientes datos en base a una puntuación establecida sobre 100 puntos.

Gráfico 5. Índice de libertad de enseñanza para el curso 2008-2009

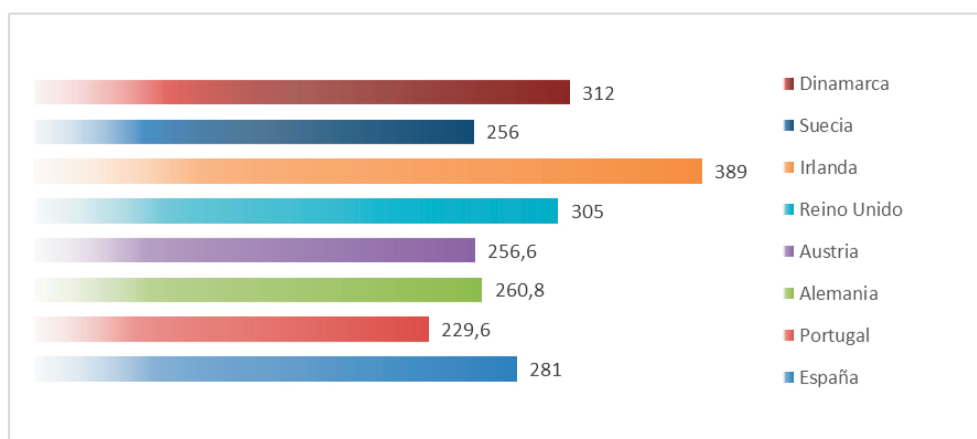


Fuente: Elaboración propia según OIDEL (2009)

“No nos extraña que entre los países mejor valorados estén Dinamarca, Finlandia y Suecia. En materia de libertad de enseñanza se puede hablar verdaderamente de un «modelo nórdico»” (OIDEL, 2009, p.50). Dinamarca presentaba el mayor índice de libertad de enseñanza con un valor de 98 puntos sobre 100. En todas las categorías analizadas había obtenido la puntuación más alta, excepto en autonomía escolar. A nivel general, todos los países analizados reconocían constitucionalmente el derecho a crear y administrar escuelas privadas, excepto Suecia y Reino Unido, que lo hacían a través de otro tipo de legislación. Dinamarca, Irlanda, Reino Unido y Suecia son países cuya legislación podía ser considerada como muy favorable a las ENG. Se hablaba así de una obligación financiera inscrita en la Constitución o en la Ley y de una concesión poco apremiante. En España, Portugal y Alemania la financiación no poseía un carácter obligatorio, pero era presentada como una opción que no se acompañaba de condiciones distintas a las poco apremiantes. Como ya se ha mencionado, la libre elección de los padres es también uno de los instrumentos más importantes a la hora de garantizar la libertad de enseñanza. Solo Dinamarca e Irlanda garantizaban el derecho de los padres a elegir libremente el centro que querían para sus

hijos y en España, Suecia y Reino Unido los gobiernos podían intervenir en el proceso de regulación. Así mismo, relacionado con la elección de los padres, Dinamarca, Irlanda y Reino Unido autorizaban el *homeschooling* siempre con unas condiciones impuestas que constituían obligaciones mínimas para los padres. Suecia (en ese momento), Portugal y Austria mostraban condiciones estrictas que obligaban a seguir el currículo nacional o pasar pruebas de evaluación. Los casos de España y Alemania permitían la educación en el hogar en circunstancias muy particulares.

Gráfico 6. Índice de libertad de enseñanza 2016



Fuente: Elaboración propia a través de OI DEL (2016)

El documento publicado por OI DEL en el año 2016 presentó una serie de datos diferentes a los que se habían mostrado ocho atrás. Así mismo, las categorías y las puntuaciones también habían sido modificadas. En este estudio las escuelas gubernamentales serían aquellas administradas y financiadas por el Estado, mientras que las escuelas no gubernamentales (NGS) cubrirían aquellas tipificadas como privadas, autónomas, independientes, etc. Los indicadores, en este caso cuatro, responden a (1) la posibilidad de crear y administrar escuelas NGS, (2) si existe financiación pública para las escuelas NGS, (3) la tasa de matrícula neta en educación primaria y (4) la tasa de matriculación en escuelas NGS como porcentaje del total de la educación primaria.

Tabla 6. Puntuaciones e índice general de la libertad de enseñanza (2016)

País	Index	Puntuación	I1	I2	I3	I4
España	71,35	281	90	70	98	0,330
Portugal	58,27	229,6	100	30	96	0,120
Reino Unido	77,41	305	100	100	100	0,050
Irlanda	98,73	389	100	100	55	0,94
Alemania	66,19	260,80	90	70	98	0,040
Austria	65,3	256,6	100	60	93	0,060
Suecia	64,97	256	80	70	99	0,100
Dinamarca	79,19	312	100	100	98	0,140

Fuente: Elaboración propia a través de OIDEL (2016)

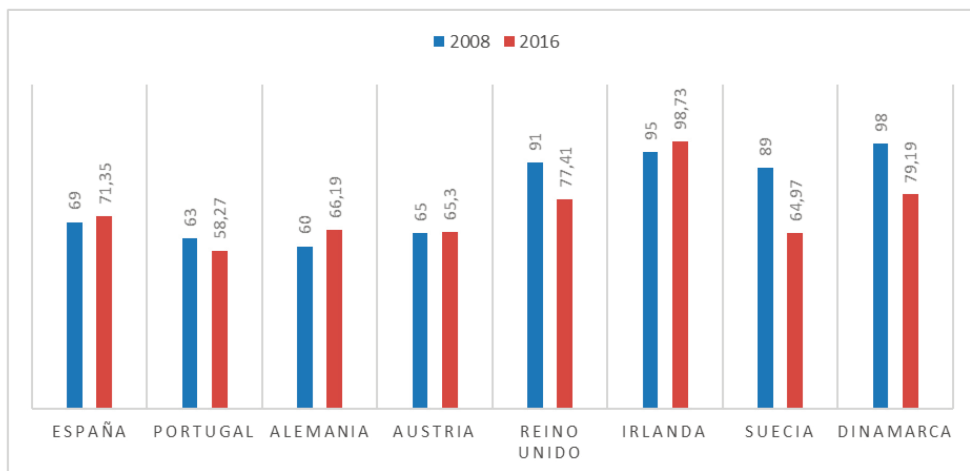
OIDEL (2016) confirma en su estudio que Irlanda con 389 puntos y un índice de 98,73 sobre 100 es el país con mayor grado de libertad de enseñanza seguido, a casi diez puntos de distancia, de Holanda (353/89,59) y Bélgica (352/89,34). El primero de los indicadores analizados responde a tres componentes: mención en la Constitución sobre la posibilidad de crear y administrar centros docentes privados, mención en la legislación y la posibilidad de educar a los hijos en el hogar. Las puntuaciones otorgadas en función de su cumplimiento varían sobre los 10 puntos para la primera opción, 80 sobre la segunda y 10 sobre la tercera. El segundo indicador que evalúa la financiación, subvención o apoyo a los centros privados por parte del Estado, y otorga puntos en función de: No existe financiación (0 puntos), la ayuda es baja (30 puntos), la financiación cubre el salario docente (60 puntos), la financiación cubre los gastos de mantenimiento y el salario docente (70 puntos) y, por último, la financiación se hace cargo tanto de la construcción y equipamiento del centro como de su mantenimiento y salario docente (100 puntos). Para el tercer indicador la OIDEL (2016) considera la importancia relativa al cumplimiento por parte de los Estados de su obligación a la hora de proporcionar educación básica para todos los niños. “Este indicador tiene como objetivo ajustar el índice en situaciones en las que un Estado reconoce libertad de educación, pero no está cumpliendo su obligación” (p. 27) en la relación a los acuerdos firmados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el

Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales. Para ello el informe se centra en la inscripción neta de alumnos por país y su puntuación oscila entre 0 y 100 puntos. Por último, con el cuarto indicador se pretende conocer el peso relativo de las escuelas no gubernamentales en cada país.

De los países analizados Irlanda, Reino Unido, España y Dinamarca son los que muestran mayores cotas dentro del índice de libertad educativa. Austria presenta la máxima puntuación para el indicador 1, financia para los centros privados los salarios docentes y tiene una tasa media de neta de alumnos del 93% (93 puntos) y un 6% de tasa de matriculación en escuelas NGS. Alemania obtiene 90 puntos para el primer indicador a falta de los 10 puntos que otorgaría el permitir educar a los hijos en el hogar. Así mismo, obtiene una puntuación de 70 puntos para el indicador 2, pues financia el salario docente y los gastos derivados del mantenimiento del centro educativo NGS. El tercer indicador se resuelve con una puntuación de 98, y el cuarto, presenta una tasa de un 4% de alumnos matriculados en NGS. España, al igual que Alemania, recibe una puntuación de 90 para el primer indicador. El motivo de no alcanzar los 100 puntos vuelve a estar relacionado con la falta de regulación *homeschool*. Financia los salarios docentes y los gastos de mantenimiento de los centros NGS por lo que le otorgaron 70 puntos. De otro lado, recibe 98 puntos para el indicador 3 y la tasa neta de matriculados en la educación privada es del 33%. Portugal, recibe 100 puntos para el indicador 1 y 30 para el indicador 2; el motivo es la baja financiación transferida a los centros privados. La tasa neta de alumnos matriculados en la educación primaria es del 96% y del 12% para escuelas NGS. Reino Unido presenta un total de 100 puntos para el indicador 1 y de otros 100 puntos para el indicador 2, pues el Estado financia la creación, mantenimiento y salario de los docentes de los centros NGS. La tasa de matriculados en educación primaria es del 100% y para la escuela independiente del 5%, según datos de 2010. Irlanda, al igual que Reino Unido recibe la máxima puntuación para los indicadores 1 y 2 y su tasa neta de matriculación en educación primaria es del 95%. Así mismo, la tasa neta de matriculación en escuelas NGS

alcanza el 94%, convirtiendo todo esto a la República de Irlanda en el país con mayores índices de libertad de enseñanza del mundo. Suecia no permite la educación en el hogar, pero si recoge en textos legales la libre creación y administración de centros docentes privados, a la vez que las autoridades públicas financian los salarios docentes y el mantenimiento de los centros para las escuelas NGS. Estos le dan un total de 80 y 70 puntos respectivamente para los indicadores 1 y 2. La tasa de matriculación en la enseñanza primaria es de 99% y la que se produce en centros NGS es del 10%. Por último, Dinamarca obtiene un total de 100 puntos para los indicadores 1 y 2 y posee un total de 98% de población de alumnado matriculado en enseñanza primaria. En cambio, solo el 14% responde a la tasa de alumnos inscritos en escuelas NGS.

Gráfico 7. Comparativa de países sobre la libertad de enseñanza



Fuente: Elaboración propia a través de los datos de OIDEL (2009; 2016)

Se observan, entonces, diferencias entre los resultados de 2008 y 2016. Dinamarca perdió el primer puesto como el país con mayor índice de libertad educativa del mundo y países como España, Portugal, Alemania, Austria o Irlanda no sufrieron cambios reseñables. Pero, al contrario, los países nórdicos y Reino Unido han sufrido un importante descenso en sus pun-

tuaciones en esos ocho años. Reino Unido desde el año 2011 ha aumentado su tasa media de alumnos matriculados en la enseñanza privada. Cabe recordar que la *Education Act* de 2011 permite a las escuelas públicas transformarse en centros privados financiados y dirigidos por personas físicas o jurídicas de titularidad privada con el fin de impulsar su autonomía. Los datos del informe de OIDEL para el año 2016 hacen referencia al año 2010 cuando todavía esta ley no había entrado en vigor. Dinamarca ha perdido casi 20 puntos en comparación con los datos del año 2008. Todo parece indicar que esta pérdida se debe a la nueva forma de puntuar por la que ha optado OIDEL donde una baja la tasa de matriculación en escuela NGS ha supuesto un hándicap para los países analizados y más, en este caso, para Dinamarca.

3.2. LA PERSPECTIVA GLOBAL DEL *HOMESCHOOLING*

En la actualidad, debido al fenómeno de la globalización, nos encontramos ante un espacio integral en el que los sucesos acaecidos en un rincón del planeta pueden tener sus repercusiones en el otro extremo, y del que, hasta el momento, no existe un acuerdo común sobre su definición y conceptualización (Burbules y Torres, 2001; Dale, 2007; Puelles, 2009; Bonal, 2009; Rizvi y Lingard, 2013; Rizvi, 2017). El origen de la globalización se sitúa, como ya se ha mencionado anteriormente, en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado (Vega, 2011; Puelles, 2009; Burbules y Torres, 2001), como resultado de la crisis del petróleo y como indica Vega (2011), su discurso camina paralelamente al de la posmodernidad, y de la mano de dispares políticas neoliberales (Burbules y Torres, 2001). Por el contrario, otros autores (Rizvi y Lingard, 2013; Rizvi, 2017) sitúan el origen de la globalización ligado a dos fenómenos o hechos de gran alcance mundial; en primer lugar, el avance de las tecnologías de la información y de la comunicación, y en segundo lugar, la caída del Muro de Berlín, como representación del final del Bloque del Este, dominado por los soviéticos. David Held (1997, p. 42) hablaba de la globalización en los siguientes términos:

“Se puede entender que la globalización denota la expansión y la profundización de las relaciones sociales y las instituciones a través del espacio y el tiempo, de forma tal que, por un lado, las actividades cotidianas resultan cada vez más influidas por los hechos y acontecimientos que tienen lugar de otro lado del globo y, por el otro, las prácticas y decisiones de los grupos y comunidades locales pueden tener importantes repercusiones globales”.

La globalización, entonces, era un fenómeno capaz de interconectar a los diferentes grupos sociales a lo largo y ancho del mundo, pero este vínculo de unión producía alteraciones en los diferentes enfoques dinamizadores de las relaciones internacionales, actuando sobre pilares fundamentales como la economía, la política, las relaciones sociales o la educación, afectando a su desterritorialización, y en especial al discurso del estado-nación, y todo ello a través de flujos y redes de actividad transcontinental (Harvey, 1989; Ruggie, 1993; Held *et al.*, 1999). “La globalización, entendida como intensificación entre contextos distantes en tiempo real, integraría dos grandes dimensiones: la económica y la cultural” (Vega y Espejo, 2011, p. 248), pero es la economía mundial la principal afectada. Como indican Burbules y Torres (2001, p. 19), la globalización ha incidido con especial énfasis en los niveles económicos, siendo participe de los intensos cambios relativos a una nueva era, donde la libertad en las relaciones comerciales ha supuesto la presencia de grandes multinacionales que operan a nivel internacional, apoyadas en el desarrollo de las nuevas tecnologías y de los nuevos hábitos de consumo. Se ha producido, a su amparo, el desarrollo de organismos supranacionales o cuasisupranacionales (Held, 1997, p. 39), como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial, ya presentes desde mitad de la década de los años 40, encargados de dotar de crédito a los estados, y se ha facilitado, a través de nuevos procesos bancarios, el flujo de capital entre unos países y otros. Sin la presencia de agentes opositores al avance de la globalización, como fueron las corrientes comunistas, se han generado las condiciones necesarias para su desarrollo internacional (Rizvi, 2017). Tanto es así, que el discurso político, económico, social y pedagógico, como expone Vega (2011) se ha centrado

durante el siglo XXI en torno al término de globalización, haciendo especial hincapié en los desarrollos económicos y políticos, de tal forma que se ha asistido a un cambio en el modelo económico, donde el sector servicios se ha fraguado como el principal eje de la economía. El mundo ha entrado en una nueva era posindustrial, posfordista, que sustituye “la industria en cadena, organizada verticalmente, rígidamente jerárquica, por un modelo caracterizado por una mayor flexibilidad, por la descentralización de funciones y por el trabajo en equipo” (Puelles, 2009, p. 2). Entonces, globalización y neoliberalismo eran conceptos sinónimos bajo este nuevo prisma de análisis (Vega, 2011) acaecido durante los años 70 del siglo XX, donde la reestructuración de la economía global se llevó a cabo en muchas naciones bajo los preceptos de la nueva política neoliberal (Burbules y Torres, 2001). Esta interpretación de la globalización, construida al abrigo del neoliberalismo, ha calado hondo en la sociedad, trascendiendo como forma de interpretación dominante de dicho concepto y traspasando, incluso, al imaginario social (Rizvi, 2017). Por lo tanto, se puede entender la globalización como un proceso o un fenómeno capaz de influir en el desarrollo del orden mundial, afectando primeramente a la expansión económica, y con ello, y por contigüidad, al desarrollo político y cultural.

La educación no ha quedado al margen del impacto de este nuevo fenómeno global con connotaciones neoliberales. El imaginario neoliberal de la globalización ha provocado un giro en el desarrollo e implementación de políticas educativas, resguardado en los organismos internacionales que, en la actualidad, interfieren en dicho proceso a través de la formulación de directrices y orientaciones que tienen el fin principal de mejorar la educación mundial, principalmente, en términos de currículum y evaluación. Mirando atrás, no fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando la educación comenzó a preocupar, generar debate y formar parte de las agendas políticas de los organismos internacionales (Mundy, Green, Lingard y Verger, 2016). Como señala Rizvi (2017), existe ahora una analogía discursiva defendida por diferentes organizaciones internacionales sobre políticas educativas. Los informes de las organizaciones internacionales, cada vez, hacen mayor hincapié en la raíz educativa (Ramírez, Meyer y Lerch, 2016).

Por lo tanto, ya no pueden entenderse los sistemas educativos nacionales sin partir de su raíz internacional, definida y respaldada, a través de los organismos internacionales (Tröhler y Barbu, 2012). La aparición, entonces, de estas instituciones supranacionales se debe principalmente a la globalización, y sus decisiones restringen, influyen y dirigen las políticas educativas de los estados-nación (Burbules y Torres, 2001). Estamos entonces ante una perspectiva supranacional que afecta a las agendas educativas nacionales a través de las propuestas de estos organismos internacionales. Valle (2012; 2015) explica que estos organismos con carácter supranacional sitúan su origen al final de la Segunda Mundial junto con el desarrollo de un nuevo escenario geopolítico que buscaba conseguir la colaboración entre los diferentes estados-nación. Continúa diciendo, que estos organismos, generalmente, no nacieron con intereses educativos, pero que, con el transcurso del tiempo, resultó inevitable su inmersión en un terreno tan fuertemente relacionado con otros campos como la economía o la política. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD⁵), el Consejo de Europa o la Unión Europea, son algunos de los principales ejemplos en este campo supranacional, a los que Martínez (2008) añade el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de Estados Iberoamericanos o la Organización Mundial del Comercio (OMC). Estos organismos trabajan en torno a diferentes categorías que definen su marco de actuación; Valle (2015) las categoriza y define: ofrecen un liderazgo reflexivo, de tal forma que, a través de documentos con un marcado carácter informativo incitan a la reflexión orientando el debate educativo con el fin de que los estados desarrollen políticas educativas capaces de alcanzar los objetivos planteados; impulsan proyectos de cooperación internacional capaces de implementar acciones educativas en pro del progreso de la educación mundial; instauran marcos de interpretación de la realidad educativa gracias a la puesta en funcionamiento de diferentes programas que consiguen recabar información sobre la realidad educativa de cada sistema nacional. Sin lugar a dudas, el programa más reconocido a nivel internacional, y con mayor capacidad para

⁵ Siglas en Inglés.

influir en las políticas educativas de los países sería en Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*); y coordinan elementos estructurales de los sistemas educativos con el fin de conseguir una armonización a nivel internacional.

Los organismos internacionales o supranacionales definen y orientan las políticas educativas que desarrollarán los gobiernos mundiales. Ante la crisis de las instituciones educativas que en pleno siglo XXI afecta, en mayor o menor medida, a muchos países, nacen nuevas alternativas educativas, más allá de aquellas relacionadas con la propia gobernanza. Entre ellas, el *homeschooling* ha ganado multitud de adeptos, principalmente en los países de la vertiente anglosajona, caracterizados por implementar políticas neoliberales basadas en la libertad de elección como uno de sus principios fundamentales. Es importante conocer, por un lado, como se ha desarrollado internacionalmente este movimiento educativo, y por otro, como ha tenido cabida en los informes, programas y orientaciones desarrolladas por los organismos internacionales.

3.2.1. UNA MIRADA AL *HOMESCHOOLING* A TRAVÉS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

Como ya se ha dicho, la educación en casa se ha desarrollado a nivel internacional de tal forma que su crecimiento se ha dado de forma exponencial año tras año en todas las regiones occidentales, con especial relevancia en el mundo anglosajón. El movimiento *homeschooling* avanza imparable, pero ¿qué importancia ha despertado entre los organismos internacionales? Los informes internacionales revelan los temas de interés a nivel mundial destacando la implementación de las mejores políticas a la hora de mejorar la educación de los países investigados. Resulta relevante conocer la información que sobre la educación en casa hayan vertido los diferentes organismos de ámbito internacional para, de esta forma, comprender el alcance a nivel mundial de tal fenómeno. Se han revisado trabajos de la Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organi-

zación de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y su programa Educación para Todos (EPT) y la red EURYDICE, entendiendo estos organismos como los principales precursores de los estudios educativos a nivel mundial.

La OECD ha implementado, especialmente en los últimos 20 años, multitud de informes mundiales sobre educación promoviendo, a su vez, políticas que actúan con el fin de mejorar el bienestar económico y social de los ciudadanos en todo el mundo. Entre sus informes, estudios y trabajos podemos destacar el documento publicado en el año 2001, dentro del programa *"Schooling for tomorrow"*, titulado *"What school for the future?"* donde plantea seis posibles escenarios futuros de la educación (que se analizarán en apartados posteriores): mantenimiento de sistemas burocráticos de enseñanza, expansión del modelo de mercado, las escuelas en el centro de la colectividad, las escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje, redes de educandos y la sociedad en red y el éxodo de maestros y desintegración del sistema. El segundo de estos escenarios, donde aflorarían los modelos de mercado en la educación, advierte de un espacio educativo predominantemente caracterizado por la privatización, las alianzas público-privadas, los sistemas de cheque escolar y los modelos diversos de gestión, favoreciendo la individualización y la educación en el hogar. Al mismo tiempo, el escenario 5, redes de educandos y la sociedad en red encuentra que, favorecido por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y la sociedad en red, el *homeschooling* crecería todavía con mayor fuerza. Así mismo, el informe *"Education at Glance 2010"* distingue entre sus indicadores de análisis sobre elección escolar (*School Choice*. Indicador 5) el *homeschooling* como una de las diversas formas de institución educativa. La OECD (2010) indica que la mayoría de los países permite una gran variedad de instituciones educativas que pueden brindar educación obligatoria, distinguiendo dos tipos de escuela, públicas y privadas. Entre las escuelas privadas diferencia tres modelos: escuelas dependientes del gobierno, escuelas privadas independientes y educación en el hogar. En este caso, más del 70% de los países de la OECD, 24 de 30, informó que la educación en el hogar es un medio legal para proporcionar educación obligatoria. De todos

los países, solo la mitad informó de inscripciones, matriculaciones o registros de alumnos en la educación en el hogar, cuya representación en promedio no supera el 0,4% del total.

Entre el resto de informes consultados, *Education at Glance*, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017 no se ha encontrado ningún tipo de referencia a este tipo de educación. Así mismo los informes sobre el “Panorama de la Educación” 2011, 2012, 2013, 2014 o 2015 tampoco han aportado información alguna sobre la educación en el hogar y tampoco desde el PNUD se ha articulado ninguna referencia que sostenga la educación en el hogar a nivel internacional, de igual forma que desde el programa EPT de la UNESCO.

¿Qué ocurre entonces con la educación en el hogar y los organismos internacionales? Teniendo en cuenta que estos informes son, en la actualidad, una de las fuentes de información más importante a nivel internacional, todo parece indicar que el *homeschooling* es irrelevante para los organismos internacionales que estudian la educación mundial. Probablemente la ínfima tasa de menores educados en la casa haga del fenómeno *homeschool* un estudio poco interesante. La realidad es que el movimiento crece cada año y se presenta en muchos Estados como una alternativa real a la educación impartida en los centros reglados. La falta de investigación internacional, que suele venir acompañada de fuertes recursos económicos todavía no ha mostrado el interés hacia el *homeschooling* lo que supone que esta oferta educativa permanezca en la sombra a nivel internacional. El desconocimiento impide en muchas ocasiones su práctica y los pocos trabajos de investigación que han podido hacer referencia a esta oferta educativa han indagado poco más allá de su aprobación y reconocimiento legal o no.

3.2.2. EL DESARROLLO INTERNACIONAL DE *HOMESCHOOLING*

La educación en casa es un movimiento contemporáneo que nació en torno a los años 80 del siglo XX, cuando apenas un grupo reducido de académicos se hizo eco de su desarrollo en los Estados Unidos (Gaither, 2017).

La chispa que prendió y propago este movimiento tiene su origen en la década de 1970, cuando un grupo de autores mostraron su rechazo hacia las instituciones escolares, en lo que se conoció como teorías de la desescolarización. Paul Goodman (1973), Ivan Illich (1974a; 1974b; 1995; 2002; 2006; 2008), Everett Reimer (1986) o John Holt (1964; 1972; 1976; 1977; 1982) fueron, con casi toda seguridad, las figuras más relevantes de esta nueva corriente contraria a la educación de masas. La educación en el hogar ha nacido y se ha desarrollado en muchas ocasiones envuelta en un espectro oscurantista, especialmente en referencia a su marco legal, tal vez, propiciado por el aura mística y enigmática que la rodea. (Gaither, 2017). Murphy (2012) simplifica en tres etapas la historia de la educación en casa: un primer periodo pre-obligatorio caracterizado por una gran diversidad institucional y educación doméstica significativa, un segundo periodo escolar obligatorio que se caracteriza por la asistencia universal a centros educativos públicos o privados, y por último, una tercera etapa postobligatoria determinada por un amplio crecimiento del movimiento de educación en el hogar. Es en esta tercera etapa donde detecta el encuentro de dos tradiciones que podrían categorizarse como epicentros fundadores del movimiento de escuela en casa; de un lado, la izquierda liberal representada en la figura de John Holt, y del otro lado, la derecha cristiana conservadora que encuentra en la figura de Raymond Moore a su máximo referente.

El estudio académico de la educación en el hogar ha crecido con el movimiento, desde un pequeño grupo de estudios enfocados casi exclusivamente en los Estados Unidos en la década de 1980 hasta una mayor literatura hoy que varía profundamente por disciplina, metodología, tema, ubicación geográfica y calidad académica, aunque principalmente enfocada en los países anglosajones. Aún con todo, parece que la educación en el hogar ha sido poco estudiada, en parte debido a la prevalencia del modelo de educación basado en la escuela (Barson, 2004).

El *homeschooling* tiene una larga historia y tradición en los Estados Unidos, pero también en la historia de la civilización humana donde, antes de que naciera la educación formal impartida en los centros escolares, el menor

articulaba su aprendizaje en el hogar, alentado por sus padres o, con suerte, con un tutor (Brewer y Lubienski, 2017). Por lo tanto, han sido los padres, la familia o la comunidad donde habita el niño, los principales precursores de la educación (López-Sidro, 2014) comenzando la educación dentro del hogar (Davies, 2015). Antes del establecimiento de un sistema educativo promovido por el Estado, la Iglesia Cristiana proporcionó las únicas oportunidades educativas disponibles como lo había hecho en el continente europeo, donde muchas de las formas educativas tenían un claro perfil rudimentario basado en la instrucción en el hogar por parte de los padres o el aprendizaje bajo la supervisión de un maestro local (Martin, 2010). Continuando con las palabras de Martin (2010), la educación en los Estados Unidos mantenía el modelo inglés de aprendizaje en el hogar. En la época colonial nació una lucha entre el Estado y los padres por el control y dirección de la educación donde el Estado pasó a considerarse el máximo organismo encargado de la formación de los menores. A medida que el Estado buscaba un mayor control del sistema educativo, se desarrolló una tensión creciente entre los nuevos sistemas de escuelas públicas y un fuerte control parental. Aun con estas luchas, la educación en el hogar consiguió pasar de ser un movimiento marginal a una práctica aceptada y con claras opciones de futuro y desarrollo. El punto de inflexión que supuso la ayuda legal gracias a la sentencia de Tribunal Supremo en el caso *Wisconsin Vs. Yoder* impulsó el desarrollo del *homeschooling* en los Estados Unidos. En resumen, según palabras de Llorent (2004), miembros de la *Old Order Amish* tomaron la decisión de no escolarizar a sus hijos siguiendo los preceptos de la propia comunidad Amish que pretende, a partir de los 14 años, una educación basada en la Biblia y el trabajo comunitario. La familia Yoder fue multada, pero en el año 1972 el caso fue elevado hasta el Tribunal Supremo que dictaminó que “el interés del Estado por la escolarización obligatoria debe ceder ante la libertad de los padres para marcar la orientación moral de sus hijos”

La educación en el hogar ha crecido de la mano de las formas no tradicionales de educación privada, alejándose actualmente del dominio al que hace 30 años estuvo sometida por parte de una coalición de fundamenta-

listas religiosos (Aurini y Davies, 2005). Los partidarios de la educación en el hogar la consideran una alternativa completamente válida capaz de desafiar a la educación pública predominante (Bauman, 2002; Lines 2000; Aurini y Davies, 2005), pero, por el contrario, sus detractores ven en ella una amenaza capaz de terminar por destruir la educación pública universal (Aurini y Davies, 2005). Como apuntan Brewer y Lubienski (2017), de alrededor de los 58 millones de estudiantes que tiene Estados Unidos, casi 2.300.000 se educan en el hogar, lo que supone casi un 4% del total de los estudiantes en edad escolar. La base legal que ampara la decisión de los padres de no enviar a sus hijos a la escuela data de los años 20, valga la redundancia, del siglo XX, cuando los tribunales concluyeron que el Estado no tiene poder para obligar a que los hijos reciban la instrucción exclusivamente de manos del profesorado de las escuelas públicas dotando a los padres, de esta forma, del derecho a decidir sobre la educación que quieren para sus hijos (Kunzman, 2012). Según Aurini y Davies (2005) los datos, a pesar de las ambigüedades que puedan existir, demuestran que los índices de menores educados en el hogar están creciendo en toda América del Norte, más si cabe, gracias a un nuevo nivel de legitimidad que atrae con mayor fuerza a nuevos seguidores, potenciado por las lógicas de la educación privada en cuanto a atracción de clientes se refiere.

En Estados Unidos la educación en casa resultó ilegal hasta que en la década de los años 80 del siglo XX los Estados comenzaron a introducir cambios legislativos que fueron amparando su práctica. No fue hasta el año 1993 cuando se alcanzó para los 50 estados la total legalización de la educación en el hogar como método alternativo y equivalente al sistema de educación público (Basham, 2007). En la actualidad ha ganado en popularidad, aceptación, protección e incluso recibe apoyo institucional del sistema de escuelas públicas, en parte gracias a las características institucionales que han convertido a los Estados Unidos en un espacio proclive para el crecimiento de la educación en el hogar, que podría sobrevivir durante años como un pequeño movimiento disgregado favorecido por la estructura descentralizada de los Estados Unidos (Stevens, 2003). La ola de participación de los padres en los movimientos de defensa de la educación

en el hogar transformó esta práctica en un gran negocio donde los partidarios han desarrollado un amplio y poderoso lobby en el Congreso y en los cincuenta estados norteamericanos (Martin, 2010)

La educación en casa en Norteamérica se inició con un claro perfil ideológico-religioso en parte favorecida por la gran población cristiana protestante que compone el país (Bauman, 2002; Stevens, 2003) y por la educación pública laica que garantiza el Estado. Con el paso de los años las razones ideológicas han perdido algo de fuerza en favor de los motivos pedagógicos, aunque se siguen manteniendo como uno de los pilares que lleva a los padres a educar en el hogar en los Estados Unidos. Según el Centro Nacional de Educación (NCES)⁶ para el año 2012 el 64% de los padres estadounidenses que educan a sus hijos en el hogar adujeron que practicaban este tipo de educación principalmente por el deseo de proporcionar instrucción religiosa para sus hijos. La mayor preocupación de estos padres tenía que ver con los conflictos que se producían en el entorno escolar (91%) y su deseo de proporcionar una instrucción moral acorde a sus convicciones (77%).

En definitiva, la expansión de la educación en casa en los Estados Unidos ha sido exponencial año tras año, mostrando cada vez mayor acogida entre los padres y las familias preocupadas por los resultados educativos de sus hijos. Se pasó de razones meramente religiosas y morales a otras relacionadas con el entorno y el ambiente escolar, es decir, comenzaron a primar las razones educativas por encima de las ideológicas. Sin el desarrollo que la educación en casa ha sufrido en Norteamérica es probable que el *homeschooling* no se hubiera propagado por el resto de países anglosajones para más tarde “tocar” a todos los países occidentales y europeos.

El movimiento de educación en el hogar comienza a extenderse por todo el mundo anglosajón desde los Estado Unidos, y por cercanía, Canadá se ve influenciada. Aquí la educación en casa tiene sus primeros brotes alrededor del año 1970, derivado de los diversos tipos de activismo con-

⁶ <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/statistics.html>

tractual (Priesnizt, 2008). El origen está relacionado con la aparición de escuelas libres que huían de un sistema autoritario de educación, pero que terminaron por estar bajo la jurisdicción de las Juntas Públicas de Educación. Es aquí, cuando un gran número de familias comienza a no inscribir a sus hijos en el sistema reglado de educación, siguiendo de esta forma los pasos que se estaban produciendo en Estados Unidos. En el año 1976 aparece la revista "*Nature Life*" que comparte información sobre educación en el hogar y otras alternativas autosuficientes y que como expone Priesnizt (2008) sirvió de ejemplo a John Holt, padre del movimiento *homeschool*, a la hora de publicar su boletín *Growing Without Schooling*. *Nature Life* creció con tanta fuerza que alcanzó los 25.000 suscriptores y fue vendida en quioscos de Canadá y Estados Unidos. Todo ello llevó en 1979 al nacimiento de la prima organización de *homeschoolers*, la "*Canadian Alliance of Home Schoolers*" (CAHS), conformada como un grupo inclusivo donde los miembros eran una sección transversal diversa de familias canadienses, con una variedad de filosofías y prácticas políticas, religiosas y educativas (Priesnizt, 2008). Cabe recordar que por esta época la educación en el hogar no era permitida y que las autoridades perseguían a los padres que la practicaban. El movimiento, desde ese momento, creció con fuerza en busca del reconocimiento legal de las autoridades. Según Priesnizt (2008), basándose en datos del "*Statistics Canada Report*" en el año 1997 el número estimado de menores educados en el hogar era de 17.500, un 0,4% del total de la población en edad escolar.

La extensión del movimiento por la vertiente anglosajona llevo el fenómeno desescolarizador hasta tierras australianas. Aquí es bastante difícil diferenciar a los alumnos educados en el hogar de aquellos que son educados a distancia debido a las condiciones geográficas del país (Sotés, Urpí y Molinos, 2012). Las distancias impiden en muchos casos poder matricular a los hijos en la enseñanza reglada y muchos padres tienen que recurrir a la educación a distancia. Los menores educados en el hogar o a distancia según datos del *Home School Legal Defense Association* (HSLDA) suman alrededor de 30.000 registros llevados a cabo por las autoridades. El Gobierno de cada Estado tiene la autoridad sobre el registro de los menores educados en el hogar a la vez que son los encargados de supervisar su trabajo académ-

mico. En el caso australiano, donde la principal causa que ha empujado a los padres a educar en el hogar ha sido, como ya se ha mencionado, la distribución geográfica poblacional que dificulta el acceso a un puesto educativo Harding (1997) descubrió que otras causas de igual peso e importancia estaban presentes entre los padres homeschooler. Destacó las razones religiosas, aquellas que tenían en los padres los principales precursores en un intento por estrechar lazos y vínculos con sus hijos, razones sociales, que buscaban promover una socialización positiva, razones académicas, por las cuales, los padres creían que podían mejorar y asegurar el éxito educativo de sus hijos, razones prácticas, pues la educación pública no convenía a los padres y la privada de hacia económicamente inalcanzable y por necesidades educativas especiales o de salud que recomendaban y prescribían la educación en el hogar.

Históricamente, la educación formal en Australia se inició en el año 1788 en tres hogares, y más tarde, con el paso de los años, la educación se convirtió en dominio de la Iglesias Cristiana, Anglicana, Católica y Presbiteriana que buscaban imponer un sistema educativo claramente confesional (HSLDA, 2008). Pero entre los años 1872 y 1880 se produjo un cambio acelerado, donde el crecimiento de la educación formal tomó forma amparado en unas leyes de educación que establecían una educación obligatoria, gratuita y laica.

La educación en el hogar, como menciona la HSLDA (2008), floreció en la década de 1970 hasta la actualidad, a pesar de la opresión de los gobiernos que han conformado a lo largo de la historia reciente los seis Estados que configuran Australia. Esta estricta legislación, por norma general, requiere que los menores que vayan a ser, o que están siendo educados en el hogar sean registrados como tal ante las autoridades, aunque muchas familias prefieren no hacerlo y de esa forma vivir al margen de los requisitos legales estipulados. Actualmente, la educación en el hogar sigue siendo un fenómeno creciente en Australia, principalmente gracias a la creación de estructuras a lo largo y ancho de los seis Estados, que conforman un conjunto notable de redes oficiales (HSLDA, 2008).

El movimiento *homeschooling* se extendía de forma imparable por cada rincón anglosajón del mundo. Smith (2003) relata brevemente la historia de la educación en el hogar en Nueva Zelanda; comienza diciendo que aquí, entre los años 70 y 80 del siglo pasado, un grupo de padres se acercó a los directores de las escuelas primarias y secundarias en busca de un certificado de exención que permitiera a sus hijos abandonar el centro escolar, de tal forma, que en el año 1987 el Ministerio de Educación no conocía, ni aproximadamente el número de niños que estaban siendo educados en el hogar (Smith, 2003). La primera piedra en el camino de reconocimiento de la educación en el hogar en tierras neozelandesas la pusieron Jean Hendy-Harris y su mujer Anne Denny que decidieron entre el año 1979 y 1980 desescolarizar a sus hijos decepcionados con el sistema educativo. Junto con otros padres decidieron cubrir de información a la población dando a conocer, de primera mano, este movimiento. Entre su labor estuvo el contacto directo con el Departamento de Educación, que terminó exponiendo que la educación impartida en el hogar debería de ser tan regular y eficaz como la registrada en las escuelas formales. Continuando con lo expuesto por Smith (2003), a este pequeño grupo se unió Claire Aumonier, hasta que en un momento determinado se produce una escisión, probablemente por la falta de entendimiento, que origina dos facciones de *homeschoolers*. En un lado quedan Jean y Anne que siguen trabajando junto con el Estado en busca del reconocimiento oficial, y del otro Claire, defensora de los derechos de los padres, hasta el punto de considerar que el Estado no puede decirles cómo deben educar a sus hijos. En el año 1983, Claire crea la "New Zeland Home Schooling Association" (NZHSA), primera asociación que agrupa al colectivo *homeschooler* en el país. A partir de aquí, las asociaciones y colectivos de padres que educan el hogar se extienden a lo largo del país. De tal forma, en el año 1994, el Ministerio de Educación detuvo las revisiones periódicas llevadas a cabo por supervisores, alegando el buen hacer de los *homeschoolers* en todo el país. En la actualidad, aunque los padres deben de solicitar por escrito al Ministerio de Educación la exención escolar, la realidad es que gozan de una gran libertad de actuación y el reconocimiento es tal, que incluso puede recibir apoyo financiero de las propias autoridades.

La educación en el hogar como práctica educativa equivalente a la educación profesada en centros escolares ha crecido lo largo y ancho del mundo, de tal forma que en casi todos países existen asociaciones y organizaciones que trabajan a favor del *homeschooling*, principalmente en tareas de reconocimiento y asesoramiento legal y jurídico. Tal es este punto de crecimiento que en el año 2012 se celebró en Berlín la primera “*Global Home Education Conference*” que reunió, como así se informa en su web⁷ a líderes del movimiento, padres y responsables políticos interesados en la educación en el hogar. Este encuentro sentó las bases de una lucha común y desencadenó la firma de la “*Berlin Declaration*” (Anexo 2) que no hace otra cosa que testificar la lucha por el derecho de los padres a educar libremente a sus hijos en reconocimiento de los derechos humanos que así les asisten.

En definitiva, se ha abordado el avance del *homeschooling* a lo largo de la vertiente anglosajona, pero como hemos podido observar, a nivel mundial el crecimiento es constante. Cada vez es mayor el número de asociaciones y organismos que tienen cabida alrededor de la educación en casa alentando a otros padres que todavía no se han atrevido a dar el paso.

3.3. EL DESARROLLO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN EN CASA

3.3.1. DESESCOLARIZACIÓN EN EL MARCO DE LOS ESCENARIOS DE LA ESCUELA DEL MAÑANA

El ser humano nace con la idea ya fundada de que las personas deben educarse en las escuelas como si existiera una orden divina inquebrantable que impidiera a otros escenarios de la sociedad poder desarrollar una labor educativa. “Ingresar, estar, permanecer en las escuelas [...] es una experiencia tan natural y cotidiana que ni siquiera cobramos conciencia de la razón de su existencia (Gimeno-Sacristán, 2000, p. 9). No fue hasta el siglo XVII cuando en Europa se desplegaron las escuelas como epicentro de la educación (Narodowski y Botta, 2017) y no es hasta el siglo XIX cuando se asiste

⁷ <https://ghex.world/conferences/ghex-2012/>

a la consolidación de modelo escolar, a través de la implantación de la escolarización obligatoria (Novoa, 2009). La institución escolar, da igual en qué parte del mundo, muestra siempre dos características comunes: un espacio físico donde desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización de sus tiempos (Hamilton, 2013; Narodowski y Botta, 2017). A través de la estructura vertical de la escuela la transmisión de saberes se produce desde los profesores o maestros a los alumnos, es decir, de personas mayores a personas más jóvenes equilibrando un proceso de ordenación donde los más pequeños deben estar bajo las órdenes de los más mayores. Esta atribución de poder se puede apreciar incluso entre los propios alumnos, donde aquellos de cursos superiores se sienten con la capacidad de poder mandar sobre los más pequeños.

De una u otra forma, siempre se ha dado educación. Cada pueblo, a lo largo de su historia, ha transmitido de forma más o menos organizada los elementos culturales que daban forma a su civilización, de tal forma que favorecerían la adaptación de sus ciudadanos asegurando su perpetuación en el tiempo (García, Ruiz y García, 2009). En épocas anteriores, bien es sabido que la educación se transmitía de unas personas a otras sin la necesidad de la existencia de escuelas. El centro escolar, como institución perdura en el tiempo, pero como efecto de un fenómeno concreto que fue, también podría desaparecer y dar espacio y oportunidad a nuevas formas de educación que rechazan el centro escolar. Esta idea ha ido calando hondo en el pensamiento de muchos autores a lo largo de la historia, que de forma irreverente y provocativa han desafiado a la lógica social tradicional expandiendo un ideal desescolarizador o presentando un futuro curso para el devenir de las escuelas.

En la actualidad la escuela está en crisis; se produce una fuerte contradicción entre el carácter moderno de la institución y la fuerte resistencia que ofrece a los cambios dinamizados desde la postmodernidad. Existen diferentes posturas, desescolarización, transformación de las escuelas, introducción de las reglas de mercado o incluso aquellos que creen que el sistema debería mantenerse.

Primeramente, se estudiarán las teorías de pensamiento que desembocaron en el movimiento desescolarizador a través de tres de sus autores más relevantes, Ivan Illich, Everett Reimer y John Holt. Posteriormente se presentarán los escenarios de la escuela del mañana referenciados en la literatura especializada, prestando especial atención a OECD y Novoa.

3.3.1.1. Las teorías de la desescolarización.

En la década de los años 70 de siglo XX asistimos al nacimiento de un nuevo paradigma pedagógico, con sede en la ciudad mexicana de Cuernavaca, que abogaba por el fin de las escuelas y de la escolarización obligatoria. Han pasado ya más de cuarenta años desde que estos teóricos de la educación formularan sus hipótesis y, en muchos casos, han sido ya olvidados por los pensadores contemporáneos. Hoy en día no podemos entender una sociedad sin escuelas o un aprendizaje formal al margen de la institución escolar, pero en muchos casos, sus propuestas pueden tener cabida en una sociedad cada vez más preocupada por la educación y más descontenta con los sistemas educativos, cobrando “mayor importancia la línea de sospecha abierta respecto a la contraproducente labor de las instituciones educativas modernas” (Igelmo y Laudo, 2017, p. 40). Debemos entender sus argumentos desde el prisma temporal y social que invadía y penetraba la década de los 70, donde el mundo estuvo envuelto en grandes crisis sociales y económicas y donde la institución escolar comenzaba a elevarse como paradigma de la educación. El final de la década de los 60 y todo el período de los 70 del siglo XX son una etapa convulsa de lucha social, a la vez que, por otro lado, suponen una fase de crecimiento económico a nivel mundial⁸. En la arena educativa, durante los años 60 y 70 se asiste a la consolidación

⁸ Los complejos procesos sociales y geopolíticos dieron origen a diferentes revueltas, destacando, si cabe, el conocido “mayo del 68” francés que sirvió como preámbulo de una fase decisiva para el orden global. Las revueltas estudiantiles corrieron como la pólvora traspasando las fronteras francesas y extendiéndose a otros países occidentales. Los estudiantes franceses criticaban fervientemente la incapacidad del sistema universitario para dar salida al mercado laboral a un número de estudiantes que cada año se multiplicaba. Surgió, por tanto, un clima de crispación que se trasladó a los sistemas educativos y, principalmente, a las esferas de la educación básica, centrado más aún, en la propia escuela como garante de la educación universal.

de los sistemas educativos occidentales (Díaz, 2011; Balado, 2011) desarrollados durante el siglo XIX, gracias a la semilla plantada por la Ilustración en el siglo XVIII (Balado, 2011), y la población en edad escolar comienza progresivamente a inundar las aulas de los centros educativos. La escolarización obligatoria supone un punto de inflexión en lo que hasta entonces era el modelo de la escuela. Desde este momento, los centros escolares se convierten en el motor de las sociedades modernas. “La expansión de la escolaridad «de masas» (*mass schooling*) es uno de los grandes acontecimientos que va a transformar las sociedades a lo largo del siglo XX. Al ganar la lucha secular contra el trabajo de niños y jóvenes, la escuela define nuevas formas de organización de la vida familiar y social” (Nóvoa, 2009, p.184).

Es durante esta época de máximo desarrollismo económico y de optimismo tecnológico (Colom, 2004 p. 99) cuando surge un movimiento crítico en torno a la escuela, recogido en su conjunto bajo el nombre de “Teorías de la Desescolarización”. Las corrientes teóricas de la desescolarización son el “conjunto de reflexiones y propuestas pedagógicas presentadas por un grupo de autores que al inicio de los años setenta lanzaron críticas contundentes contra las instituciones escolares con el fin de acabar con su predominio en las sociedades occidentales y frenar su expansión en el resto del mundo” (Igelmo, 2012 p.30). Los argumentos desescolarizadores se sostenían en la idea de que la escuela no perseguía la expansión del individuo, sino que su única intención era inyectar mano de obra cualificada al engranaje económico mundial de la nueva sociedad emergente (Junoy y Gómez, 1976). Las instituciones escolares suponían un fuerte obstáculo para el desarrollo personal de los alumnos, deteniendo el cambio social y cultural (Igelmo, 2012) y, por lo tanto, no podían convertirse en el motor regeneracionista de la nueva sociedad (Colom, 2004). La escuela, por tanto, era ineficaz; las fuertes inversiones económicas a nivel estatal no se reflejaban en los resultados y se hacían difícilmente sostenibles para los países.

“*Deschooling Society*” es el primer documento escrito donde aparece por primera vez el neologismo “desescolarización”. Esta obra de Ivan Illich, publicada en el año 1971 sentó los cimientos de la corriente desescolarizadora y su aparición hace suponer un antes y un después en la forma de

entender la educación. Dentro de la historia y formación del movimiento desescolarizador no se puede pasar por alto el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). Durante las décadas de los años 60 y 70, la ciudad mexicana de Cuernavaca se convirtió en el epicentro mundial para el pensamiento crítico de las instituciones modernas de la segunda mitad del siglo XX (Igelmo, 2009). El CIDOC fue fundado por Ivan Illich en año 1963 y cerró sus puertas definitivamente en el año 1976. El centro surge como referente para el intercambio y la reflexión alrededor de las transformaciones que en política, educación, religión y tecnología acontecen durante la década de los 60 en América Latina (Igelmo, 2012).

Con anterioridad y gracias a su trabajo como sacerdote en la ciudad de Nueva York, Illich estableció fuertes lazos con el pueblo puertorriqueño, lo que le valió para fundar en 1956 el primer centro en ciudad de Ponce, al amparo de la Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. El centro, en primera instancia, recibió el nombre de Instituto de Formación de Misioneros, y posteriormente, en el año 1959 se reformuló como el Instituto de Comunicación Intercultural. En este mismo año tiene lugar el nacimiento de dos instituciones que afectarán al desarrollo del movimiento desescolarizador por diferentes razones. Por un lado, a instancias del Vaticano y con motivo de la preocupación generada por diferentes acontecimientos que resultaban negativos para los intereses de la Iglesia, nace la *National Catholic Welfare Conference* (NCWC). Por otro lado, con motivo de la política intervencionista de los Estados Unidos y de forma simultánea a la labor ejercida por la NCWC, se ponen en marcha los *Peace Corps*, agencia federal independiente de los Estados Unidos cuya principal labor era promover la paz en el tercer mundo y que de forma encubierta afianzaba la presencia del país en determinadas zonas “amenazadas” por los estados comunistas. Ambas decisiones dan lugar en 1961, por un lado, a la conformación de la Alianza para el Progreso promovida por los Estados Unidos, y por el otro, a la determinación por parte de la Iglesia Católica de enviar al 10% de su personal en Estados Unidos y Canadá a América Latina (Igelmo, 2016; Bruno-Jofré & Igelmo, 2016a). En estrecha relación con lo acontecido, en el año 1960 y principios del 1961 se asiste a la creación de dos nuevos centros que, como bien expone Igelmo (2016), nacerían como espacios

críticos ante las consecuencias que podrían ocasionar en las regiones afectadas ambas iniciativas. Estos centros fueron puestos en funcionamiento por personas vinculadas a la Iglesia Católica en respuesta a los acuerdos ocultos entre esta institución y los Estados Unidos. “Los centros, fueron una contestación ante lo que Illich consideraba una agresión sin precedentes a la cultura e independencia política, cultural, económica y religiosa de Latinoamérica” (Igelmo, 2016, p. 33). El primero de los centros situó su sede en Brasil, más concretamente en el municipio de Anápolis, bajo el nombre de Centro de Formação Intercultural (CENFI). El lugar elegido para instalar el otro centro fue la ciudad de Cuernavaca en el estado de México. Este espacio se denominó Centro de Investigaciones Cultural (CIC), y terminó por convertirse en un centro de referencia a nivel mundial. Su labor se centraba en dos aspectos clave: la impartición de cursos formativos (idiomas, comunicación intercultural y formación espiritual) y la facilitación de los procesos de investigación (Bruno-Jofré e Igelmo, 2014). El CIC nació con una intención claramente subversiva que intentaría “mitigar el daño que podía ocasionar una avalancha de misioneros occidentales en los diferentes países latinoamericanos a los que pretendían modernizar” (Igelmo, 2011, p. 178).

Al amparo del CIC, comienzan a trazarse las líneas de un nuevo proyecto educativo, materializado en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) que abrió sus puertas, como anteriormente se ha mencionado, en el año 1963, bajo la dirección de Valentina Borremans y la presencia en la presidencia de la junta directiva del propio Illich (Igelmo, 2009; Igelmo, 2011; Igelmo, 2012; Igelmo, 2016). El CIDOC nace como respuesta a la “necesidad de potenciar un servicio de documentación independiente donde se organizara y difundiera información referente a los nuevos cambios ideológicos y sociales que estaban aconteciendo” (Igelmo, 2016, p. 60-61), a la vez que se discutía, desde una óptica crítica, sobre la misión que la Iglesia estaba llevando a cabo en el territorio latinoamericano. La prolífera labor investigadora que se producía en el CIDOC dio origen a multitud de documentos y textos escritos, consecuencia de la reflexión teórica, charlas y debates que se promovían en el centro, elevando la popularidad del centro y sirviendo como mecanismo de llamada para pensadores y expertos internacionales.

Con el transcurso de los años la relación de Illich con el Vaticano se fue enfriando. Entre 1963 y 1966 desaparecieron el CIC, el CIF y el CENFI y en 1969 el CIDOC “se constituyó como una asociación civil mexicana cuyo objetivo era la documentación y el análisis de la influencia de la ideología sobre el cambio socioeconómico en América Latina” (Igelmo, 2016, p. 72). En el año 1976 el CIDOC cierra sus puertas, en una decisión ya masticada por Illich desde el año 1973. La semilla ya había sido plantada y había dado sus frutos. La labor con la que partieron como ideal había sido cumplida y el CIDOC el 1 de abril de 1976 dio por finalizada su labor con una gran fiesta de despedida (Igelmo, 2106; Bruno-Jofré e Igelmo, 2016b). Por sus aulas, despachos, habitaciones y espacios pasaron, sin lugar a dudas, los pensadores más importantes de los años 60 y 70. Todo el conocimiento compartido, adquirido y transferido sirvió como escaparate al mundo de los nuevos ideales educativos, de lucha social e intelectual al margen de la escolarización obligatoria, el capitalismo y el poder estatal.

Sin lugar a dudas, muchos fueron los autores y pensadores que pasaron por el CIDOC y trabajaron en torno a la desescolarización como piedra angular de sus teorías; Ivan Illich, Evertt Reimer, Paul Goodman, Marshall McLuhan o John Holt son alguno de los principales autores que recogieron en sus obras los pensamientos desescolarizadores. Entre ellos, cabe destacar la figura de Ivan Illich, motor de este movimiento, Everett Reimer, influencia e influenciado de y por Ivan Illich y John Holt, padre y líder incansable del movimiento de escuela en casa.

3.3.1.1.1. *Ivan Illich y la sociedad desescolarizada*

La figura de Ivan Illich⁹ se asentó con fuerza en la arena educativa y social durante los años 60 y 70 del siglo XX. Ivan Illich, polémico en su discurso, es un símbolo de controversia, que ganó por igual un gran número de seguidores y detractores. Los partidarios de su obra veían en él a un prodigio de la cultura pero sus detractores advertían de los peligros de sus ideas

⁹ Nació en Viena (Austria) en el año 1926 de donde fue expulsado en el año 1941 según la legislación antisemita que reinaba en el país, proveniente del gobierno nazi y que le afectaba con motivo de su ascendencia materna. Llevo a cabo sus estudios de teología y filosofía en la Universidad

(Junoy y Gómez, 1976). En su trabajo arrojó fuertes críticas hacia diferentes sectores de la sociedad cuestionando el rol de algunas de las instituciones surgidas al amparo de los nuevos modelos económicos, destacando, si cabe, aquellas vertidas a las instituciones educativas. “La escuela, lejos de ser depositaria de las más altas aspiraciones de libertad, justicia social y paz, es estudiada como la pesadilla por excelencia, producto del capitalismo industrial” (Igelmo, 2016, p. 89). Durante el siglo XIX nace la idea de la educación universal y con ella los sistemas educativos, encargados de proveer la educación necesaria para el desarrollo profesional de los futuros trabajadores, y amparados por la obligatoriedad escolar. Illich descubre al mundo la torpeza de la escuela, el antagonismo entre escolarización y educación y denuncia su labor, a la que atribuye una función de producción en masa de mercancías (Gajardo, 1993). La mercancía serían los educandos, entendidos como el producto final del proceso educativo que posteriormente transitará hacia el mercado laboral. La propia educación también es entendida como un producto, “la escuela vende currículum, [...] el distribuidor-profesor entrega el producto terminado al consumidor-alumno. [...] El resultado del proceso de producción de currículum se asemeja a cualquier otro artículo moderno de primera necesidad” (Illich, 1974a, p. 59).

Gregoriana de Roma y se doctoró por la Universidad de Salzburgo. Su vida, en especial el segundo cuarto, la dedicó a la Iglesia que vio en él un perfecto candidato para ejercer la carrera diplomática. El propio Illich rechazó esta propuesta y prefirió ejercer en el ministerio Pastoral. En 1951, con 25 años de edad, tomó la decisión de cruzar el océano e instalarse en los Estados Unidos de América, más concretamente en la ciudad de Nueva York, donde fue nombrado vice-párroco de la Iglesia de la Encarnación, constituida principalmente por feligreses de origen puertorriqueño. La estrecha relación que estableció con el pueblo de Puerto Rico le llevó a fundar en el año 1956 el Instituto de Formación de Misioneros y a ejercer como vicerrector en la Universidad Católica de Ponce. Su relación con Puerto Rico termina en el año 1960 y de regreso a Nueva York aceptó una cátedra en la Universidad de Fordham. En este mismo período, entre los años 1960 y 1961 Illich inaugurará dos nuevos centros en Brasil (CENFI) y México (CIC). Sin lugar a dudas, el centro de México, situado en la ciudad de Cuernavaca, fue el que mayor prestigio e importancia cosechó. Ulteriormente y al amparo del CIC, Illich funda el CIDOC en que trabajará hasta el año 1976 cuando por decisión propia cerró sus puertas. Anteriormente en el año 1969 tras una serie de encontronazos con la Iglesia decidió abandonar su carrera sacerdotal y apartarse completamente del sendero religioso católico. A partir de entonces la vida de Illich estará a camino entre los Estados Unidos, México y Alemania, colaborando estrechamente con las Universidades de Pensilvania y Bremen y realizando charlas y conferencias en las que difundió sus ideas acerca de la sociedad, la escuela o la iglesia. En el año 2002 y tras 20 años luchando contra el cáncer muere en la ciudad de Bremen (Alemania). Vía cometió el gran error histórico.

En el año 1971, Ivan Illich publica "*Deschooling Society*", traducida al castellano bajo el título de "*La sociedad desescolarizada*", donde se recopilan diferentes textos escritos bajo una temática común, la crítica a las instituciones educativas. De su pensamiento y obra se puede extraer la necesidad que Illich percibe por dismantelar la matriz institucional basada en lo que él describe como instituciones a la derecha del espectro¹⁰ (izquierda-derecha), es decir, instituciones caracterizadas por la centralización y el autoritarismo (Routray, 2012). Para Illich (1974a) existen dos tipos de instituciones diametralmente opuestas que responden al espectro políticamente instaurado como izquierda-derecha. En la margen derecha se situarían las instituciones manipulativas, que según el autor caracterizarían la época contemporánea existente. En el lado izquierdo se posicionarían las instituciones denominadas convivales, mucho más humildes y menos notorias, caracterizadas por su uso espontáneo. Entre estas instituciones se pueden encontrar también organismos sociales, especializados en la manipulación de clientes, es decir, entidades cuya finalidad, maquillada bajo el resplandor de la labor social, no es otra que el control y la restricción. Estas instituciones conforman hábitos y generan una adicción que lleva al consumo continuado de bienes y servicios favoreciendo la producción masiva y su mantenimiento. En contra, las instituciones convivales se originan pensando en los individuos, y ofrecen servicios con el fin de satisfacer las necesidades. No generan adicción pues su principal objetivo es dotar de autonomía a sus clientes potenciales. Illich sitúa a la escuela en el lado derecho del espectro y la considera, por tanto, como una institución manipulativa. Realiza funciones de custodia, selección social y adoctrinamiento. "La institución escolar enseña la necesidad de ser enseñado" (Tort, 2007, p. 282), lo que supone una demanda de escolaridad que se traduce en una adicción social por el aprendizaje, perpetuando la institución escolar al frente de la cual se encuentran los dadores de educación de forma universal. "Las instituciones de la derecha, como podemos verlo claramente en el caso de las escuelas, invitan compulsivamente al uso repetitivo y frustran las maneras alternativas de lograr resul-

¹⁰ El espectro izquierda-derecha proviene de los análisis políticos y es también conocido como el espectro político. Se refiere al ordenamiento de los grupos u organizaciones políticas de acuerdo a un eje conceptual que divide a las agrupaciones entendidas de izquierdas o de derechas.

tados similares” (Illich, 1974a, p. 78). Todos los niños deben de pasar por sus aulas, se obliga a escolarizar, entrando en el juego competitivo que promueve la educación. La educación genera en la sociedad un sentimiento de necesidad ineludible e irremplazable.

Según Illich (1974a) la escuela y las instituciones educativas poseen la capacidad innata de generar y acrecentar las desigualdades. En su intento por generar igualdad dando la oportunidad de educarse a todos y cada uno de los niños y niñas, lo que conseguía era el efecto totalmente contrario. La educación entendida desde el punto más formal abandonó los hogares privados y se puso al alcance de la gran multitud. Ya no solo los hijos de los burgueses podrían educarse, sino que los hijos del obrero también lo harían. Se originó con ello una gran bola de esperanza confundida en muchos casos con igualdad. El “niño pobre”¹¹ siempre estará en desventaja ante los niños provenientes de familias instaladas en la clase media o alta, “incluso asistiendo a las mismas escuelas [...] los niños pobres carecen de la mayoría de las oportunidades educativas de que dispone al pasar el niño de clase media. Estas ventajas van desde la conversación y los libros en el hogar hasta el viaje de vacaciones” (Illich, 1974a, p.17). Se producía un cambio de paradigma, la escuela transfería el poder a las nuevas élites meritocráticas que habían adquirido sus diplomas académicos con las mejores puntuaciones, dejando en el olvido a las élites hereditarias; pero, ¿el poder no pasaba igualmente a los mismos individuos?

Otro de los ejes que vertebran el discurso de Ivan Illich (1974a) presta atención a los conceptos de escuela y escolarización. Ambos términos eran (y son) tan flexibles que perdían toda su utilidad, pues su uso indiferenciado favorecía su incomprensión lingüística. Entendía la escuela “como el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia a tiempo completo a un curriculum obligatorio” (Illich, 1974a, p. 42). Por lo tanto, la escolarización forma parte de los procesos llevados a cabo en la escuela.

¹¹ Definido así por Illich.

A lo largo de su vida, Illich entabló relaciones laborales con gran cantidad de pensadores y profesionales interesados en su obra y pensamiento. Una de las más fructíferas fue la que comenzó con el periodista David Cayley, allá por el año 1987¹², y de la cual surgieron una serie de entrevistas que acabaron dando lugar a la publicación de una colección de trabajos en los que ambos colaboraron estrechamente. Entre estos trabajos destaca la obra publicada en 2005 y titulada *“The rivers north of the future. The testament of Ivan Illich as told to David Cayley”*. En esta obra, Illich, a raíz de la investigación llevada a cabo en torno a la obra de Max Gluckman, sugería reexaminar la relación que se producía entre la escolarización y la noción moderna de educación (Igelmo, 2015). En consecuencia, comenzó a observar el fenómeno de la escolarización como un ritual. Los rituales están basados en creencias que no hacen otra cosa que prorrogarlos en el tiempo como algo sagrado y en multitud de ocasiones actúan como transmisores de los valores visibles de nuestra sociedad (McLaren, 1995). En su análisis de la escolarización como ritual evidenció que los efectos de las instituciones educativas no eran otros que hacer creer a la gente en su necesidad a través de aquello que predicaban que iban a alcanzar (Cayley, 2005). Illich y Kapferer han argumentado que “los ritos escolares tienen una función inherentemente política, hegemónica o mistificadora que promueve entre los estudiantes la aceptación y el apoyo de la cultura dominante de la escuela” (McLaren, 1995, p. 45). Esto puede desembocar en uno de los grandes inconvenientes que puede comportar la ritualización de la escolarización, la manipulación de todo un colectivo hacia una conciencia falsa (McLaren, 1995). El ritual está estrechamente relacionado con el comportamiento, se repite continuamente y entre un colectivo importante de personas que lo abrazan con una creencia firme en él, en su desarrollo, en sus posibilidades y en sus resultados. Por lo tanto, el ritual de la educación y la escolarización ha acercado a la sociedad mundial a la creencia de que deben prepararse para poder coexistir adecuadamente dentro de la comunidad en la que les ha tocado vivir.

¹² Si bien es cierto, el primer contacto entre Ivan Illich y David Cayley se produce en el año 1969 en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca (México).

En "*Deschooling Society*", Illich, identifica cuatro ejes que mantienen latente el mito de la educación: el mito de los valores institucionalizados, donde Illich encuentra una relación taxativa por la cual afirma que la institución escolar enseña que la instrucción produce aprendizaje, lo que deriva en la demanda de escolaridad y la proliferación de escuelas; El mito de la medición de valores, donde se observa un sistema donde todo es medible, trasladando esta obsesión a los propios alumnos que comprenden cuál es su posición y hasta donde van a llegar; El mito de los valores envasados entendido como la mercantilización de la educación. El currículum se percibe como un producto manufacturado que sigue el mismo patrón de producción que cualquier otra mercancía.; y el mito de progreso que se perpetúa a sí mismo que, muy relacionado con el mito anterior, explica que la escuela empuja al alumno hasta los máximos niveles de consumo curricular aumentando el gasto cada escalón que se asciende en la pirámide educativa. Es un consumo constante de ofertas, actualizadas cada año, con el fin de prevalecer como un bien imperecedero

Resulta casi imposible una vez que se comienza a estudiar la obra de Illich no atender a las propuestas planteadas para conformar un nuevo sistema educativo de orden mundial. Expone tres objetivos que actuarían como piedra angular en su imaginario de sistema educativo:

"Proporcionar a todos aquellos que lo quieren el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; Dotar a todos lo que quieran compartir lo que saben del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos; Dar a todo aquel que quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer su argumento". (Illich, 1974a, p. 101).

Illich se posiciona entonces, a favor de una sociedad en la que todas las personas dispondrían de las mismas oportunidades educativas y percibía como un problema que las escuelas y el propio sistema que las sostenía se apropiaran de la mayor parte de los fondos públicos dedicados a la educación (Igelmo, 2016, p. 117). Un auténtico aprendizaje para la vida se justificaría bajo el argumento de un acceso sin límites a la educación. Pero

esto conllevaba también determinados riesgos. Se podría producir un trasvase del modelo educativo predominante hacia nuevos organismos fuera del entorno escolar, arrastrando todo aquello que ya había fracasado, dando lugar a un entramado educativo similar, pero esta vez sin escuelas. (Igelmo, 2016, p. 122).

Las instituciones educativas diseñadas por Illich tenían un propósito central, facilitar el acceso al aprendizaje. Según Igelmo (2016, p. 126), a través de *La sociedad desescolarizada* Illich intentó articular un cambio de paradigma con el objetivo de provocar un giro radical y transgresor en la pedagogía tradicional y su aplicación en los sistemas escolares. Para conseguirlo planteó un “sistema formado por un conjunto de espacios voluntarios de articulación social que se anudan para dar paso al irrestricto al saber” (Narodowski y Botta, 2017, p. 48) y que permitirían al educando determinar y conquistar sus propias metas. Este nuevo proceso de desescolarización daría lugar a cuatro escenarios, o como bien los llamo Illich, servicios: los Servicios de Referencia respecto de Objetos Educativos, Lonjas (Servicios) de Habilidades, Servicio de Búsqueda de Compañero y Servicios de Referencia respecto de Educadores Independientes.

Servicios de Referencia respecto de Objetos Educativos

Ivan Illich (1974a, p.105) parte de una premisa fundamental: las cosas son recursos básicos para aprender y en función del entorno donde se desarrollen, el aprendizaje será incidentalmente mayor o menor. Con la implementación de un servicio como éste, se podrían acercar los recursos o artefactos educativos a todos los ciudadanos, niños o mayores. Para Illich, (1974a) existe una contradicción, la escuela al rotular determinados objetos como educativos, lo que consigue es apartarlos de su uso cotidiano y muchos de los materiales ven reducida su utilización sólo a los momentos determinados por el currículum. El control de los materiales educativos por parte de la escuela produce otro efecto negativo, el alto coste de los recursos, simplemente por ser clasificados de esta forma. Al ser su uso restringido a unas determinadas horas y para unas determinadas tareas, y bajo la

necesaria supervisión de un profesional especializado, supone en el estudiante una sensación de hastío que oprime su capacidad de indagación y experimentación.

El aprendizaje se puede producir a través de cualquier medio y las ciudades poseen un fuerte entramado de elementos capaces de estimular dicho aprendizaje. Para llevar a cabo una desescolarización plena será inevitable invertir las tendencias. “El entorno físico general debe hacerse accesible y aquellos recursos físicos de aprendizaje que han sido reducidos a instrumentos de enseñanza deben llegar a estar disponibles para el aprendizaje autodirigido” (Illich, 1974a, p. 107). Las ciudades y muchos de sus espacios se han transformado en inaccesibles para los ciudadanos, en especial para los niños y niñas (Illich, 1974a; Igelmo, 2016). En una ciudad abierta los artefactos de enseñanza estarían al alcance de todos los habitantes, repartidos por diferentes depósitos situados en las calles, abiertos al público y gestionados de manera independiente. En definitiva, lo que Illich (1974a) sostiene es que el dinero invertido en “parafernalia sagrada del ritual escolar” por parte de las administraciones debería destinarse a proporcionar un mejor acceso de todos los habitantes a la vida real de la ciudad. Para conseguir poner en marcha este Servicio, Illich (1974a) alude, de una parte, a una financiación basada en un presupuesto fijado por una comunidad que facilitaría la apertura de esta red al público, y de otra, a través de la dotación de bonos o cheques a cada ciudadano que permitiría el acceso a los materiales más costosos y escasos mientras que aquellos más simples serían de acceso abierto.

Lonjas (Servicios) de Habilidades.

Estas lonjas supondrían un punto de encuentro para todos aquellos individuos con alguna habilidad, y que por supuesto, quisieran hacer partícipes de ella a todos aquellos interesados en aprenderla. Según las palabras de Illich (1974a, p. 115) estos serían “modelos de habilidad”, personas que poseen una destreza y que están dispuestos a demostrar su práctica. Podrían darse dos tipos de formación en función de la práctica que el alumno precisara. Se podrían recibir demostraciones personales, *in situ*, en presencia del modelo

de habilidad y del aprendizaje o por el contrario, ofrecer una formación cuidadosamente programada y utilizando los medios tecnológicos de tal forma que el alumno pudiera hacer uso de ella cuando mejor le conviniera.

La lonja de habilidades también presentaba problemas, entre ellos la necesidad de un certificado que demostrara la capacidad del individuo para poder desarrollar y transmitir dicho aprendizaje (Illich, 1974a; Igelmo, 2016). Otro problema aparece cuando los ciudadanos han asimilado que la formación más fiable y valiosa es aquella que se obtiene a través de la escolarización formal. Los certificados entonces coartan la libre educación y convierten un derecho en un privilegio al alcance de solo aquellos que participan activamente de la educación formal.

Illich (1974a) entiende que estos “modelos de habilidad necesitan de algún tipo de incentivo. Encuentra dos maneras de conseguirlo y gestionarlo: la primera a través de la institucionalización de las lonjas de habilidades convirtiéndolas en centros de formación libres y abiertos al público, y la segunda, por medio de un banco que gestione el intercambio de habilidades. Illich pensaba que lo mejor sería la creación de nuevos “organismos que facilitarían el desarrollo de información y asegurarán su uso libre y barato” (Illich, 1974a, p. 119).

Servicio de Búsqueda de Compañero.

Illich observa como un servicio fundamental, aquel que permitiera poner en contacto a aquellos ciudadanos con intereses comunes. (Igelmo, 2016). Encontrar compañeros con los que trabajar a todos los niveles de forma satisfactoria, productiva y ventajosa era esencial. La escuela debería acercar a aquellos niños con intereses comunes para que pudieran trabajar codo con codo y continuar indagando, pudiendo hacer de estos temas un medio de desarrollo y crecimiento personal. “El funcionamiento de una red para la búsqueda de compañeros sería simple. El usuario se identificaría por su nombre y dirección y describiría la actividad para la cual estuviese buscando compañero” (Illich, 1974a, p. 121). Para conseguirlo bastaría un orde-

nador encargado de trazar las relaciones de interés en función de los datos aportados por los participantes, nombre, dirección y actividad de interés. El resultado sería la construcción de un entramado social dentro de las ciudades que alentaría el renacer de la vida local.

Servicios de Referencia respecto de Educadores Independientes.

El proceso desescolarizador traería consigo un nuevo escenario donde la figura del maestro se desvanecería y aparecerían las condiciones necesarias para el surgimiento de un nuevo educador vocacional independiente (Illich, 1974a, p. 126). Este nuevo educador sería motor de las lonjas de habilidades y de los Servicios de Referencia respecto de Objetos Educativos; sería un guía dentro de los senderos educativos y ayudaría a alcanzar el máximo potencial individual y colectivo a través de la independencia educativa. Las competencias de estos educadores van desde crear y manejar los tipos de lonjas o redes educativas, guiar a estudiantes y padres en el uso de estas redes y actuar como *primus inter pares* al emprender difíciles viajes de exploración intelectual (Illich, 1974a, p. 127). Por tanto, la necesidad de contar con personas preparadas y dispuestas para dotar de una auténtica dirección intelectual se hacía necesario a la hora de instaurar y favorecer el crecimiento de nuevas propuestas alternativas. (Iguelmo, 2016. P. 133).

Los cuatro servicios planteados por Illich en su obra acercaban un nuevo escenario educativo, probablemente muy innovador para su tiempo, pues rompía con el predominio de la escuela como elemento oficial del aprendizaje. La descomposición de las escuelas se produciría de forma inevitable y una vez comenzado el proceso, la velocidad y voracidad con la que desaparecería sería sorprendente. En la actualidad estos procesos se han producido en una escala que apenas ha afectado a los pilares que sostienen la escuela, pero sí que han supuesto el germen de una nueva semilla que crece poco a poco a nivel mundial. En obras posteriores a *Deschooling Society*, Illich se reencuentra con su pasado y analiza críticamente este trabajo que le situó al frente del movimiento desescolarizador. Ni el título, cosa de la editorial, ni la concepción del fin de las escuelas que tanto caló

en la sociedad como eje central de su obra, fueron su intención. Reconoce haberse equivocado implorando el fin de los centros escolares como mecanismo de mejora de la educación, cuando lo importante era revertir las tendencias que hacían de la educación una necesidad (Illich, 1995).

“La desescolarización de la sociedad difuminará inevitablemente las distinciones entre economía, educación y política, sobre las cuales se funda ahora la estabilidad del orden mundial actual y de las naciones” (Illich, 1974a, p. 134).

3.3.1.1.2. Everett Reimer y su discurso contra la escuela. La escuela ha muerto

Ivan Illich no fue el único autor que comenzó su encrucijada contra el sistema educativo formal. Everett Reimer ya se había postulado como uno de los más grandes detractores del sistema y fue quien hizo saltar la chispa en el pensamiento del autor austriaco allá por el año 1958 cuando ambos se conocieron en Puerto Rico. Por esas fechas, Reimer, actuaba como secretario del Comité de Recursos Humanos del gobierno de la Commonwealth, puesto que ocupó en 1954. Su trabajo era evaluar las necesidades que se hacían más notables en el país puertorriqueño respecto a la obtención de mano de obra cualificada, y a raíz de ellas, trazar un plan estratégico educativo capaz de solventar dichas dificultades. Como consecuencia de su primer encuentro surge entre ellos una amistad que traspasa a la arena educativa. Fue tal, que ambos autores compartieron una lectura diatriba y equivalente sobre la labor desarrollada por las escuelas (Igelmo, 2016, p. 135). En 1960 Illich abandona Puerto Rico y poco tiempo después lo hace Everett Reimer, tras unirse a la Alianza para el Progreso. Sus encuentros cada vez se hacen más frecuentes y tienen como punto de referencia la ciudad de Cuernavaca, donde se desarrollaron, incluso, seminarios en torno a las conversaciones entre ambos autores. En el año 1968, a iniciativa de Reimer, y como invitado y colaborador en el CIDOC, se comenzaron a organizar una serie de seminarios periódicos, bajo el nombre de *Alternatives in Education*, donde se pretendía abordar cuestiones referentes a la educación y en especial al abrumador crecimiento a nivel mundial de la escolarización obligatoria.

Según palabras del propio Reimer (1986) ambos autores encontraron pronto puntos comunes en su discurso y muchos paralelismos entre escuela e iglesia. Y de este acuerdo ideológico, ambos, expusieron una tesis común que envolvía a todos los países hispanoamericanos. La educación parecía una necesidad básica, pero no podría ser costeadada para todos y cada uno de los niños durante mucho tiempo.

En el año 1971 Everett Reimer publica la que se podría considerar su gran obra, "*School is dead: alternatives in education*", traducida al castellano bajo el título de "La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación"; Este libro "es fruto de una conversación con Ivan Illich continuada a lo largo de quince años" (Reimer, 1986, p. 7). Ambos autores muestran muchos puntos en común, aunque el propio Illich se acabará distanciando, en parte, como motivo de su intento por matizar algunas de las cuestiones más polémicas de su obra, *Deschooling Society*. El pensamiento de Reimer en este tratado contra la escuela se presenta mediante los postulados críticos que lleva a cabo en torno al papel que ejercían las instituciones modernas en la sociedad industrial de finales del siglo XX. Según Igelmo (2016), Reimer discernía en su trabajo un conjunto de ideas que le llevaban a sostener la premisa de la institucionalización de las necesidades humanas, hasta el punto de que eran las propias instituciones las que tenían el poder y la potestad de generar un tipo específico de producto, cuya finalidad era concebir una necesidad, que posteriormente sería ofertada al público bajo el control de acceso por dichas instituciones. Repasa todo aquello que se circunscribe a los espacios escolares, explicando desde su óptica, qué hacen, cómo son, cómo trabajan o cómo se originaron las escuelas. Pero su pensamiento crítico quedó plasmado de forma más concisa en los capítulos sexto y séptimo, como bien expone Igelmo (2016).

La idea principal que transcurre a lo largo de toda su obra es la necesidad social de acabar con las escuelas, instituciones incapaces de generar igualdad y que aumentan las desventajas de los más desfavorecidos. "Las escuelas constituyen una contribución regresiva porque los privilegiados van a la escuela durante más tiempo, y porque los gastos aumentan a me-

didada que lo hace el nivel de escolarización” (Reimer, 1986, p. 19). Así mismo, el mantenimiento de la red de escuelas es demasiado caro y ningún país podrá costear la educación a través de este entramado. Los fondos que la escuela percibe y el tiempo que ocupa en la vida de sus usuarios, hacen de ella la empresa más grande del mundo (Reimer, 1986).

La animadversión que Everett Reimer siente hacia la escuela como institución y hacia la escolarización como vehículo para conseguir la educación le llevan a afirmar que todos aquellos niños que han vivido escasamente la escuela, sufrirán menos daño psicológico, pues incluso una pequeña dosis de escolarización puede ocasionar un profundo sentimiento de insatisfacción. La escuela, “se ha convertido en la iglesia universal de la sociedad tecnológica, incorporando y transmitiendo su ideología, moldeando el espíritu de los hombres [...] y confiriendo estatus social proporcionalmente con la aceptación de la misma” (Reimer, 1986, p. 24).

La obra de Reimer perfila su visión acerca de la escuela a través de diferentes preguntas: ¿Qué hacen las escuelas?; ¿Qué es la escuela?; ¿Cómo trabajan las escuelas?; ¿Cómo nacen las escuelas?

¿Qué hacen las escuelas? Reimer (1986) encuentra cuatro funciones atribuibles a la escuela como institución que definen y explican qué es lo que hacen: custodia, selección del papel social, doctrinaria y educativa. Con la industrialización y la entrada de la mujer en el mercado laboral las escuelas se convirtieron en el principal mecanismo de custodia. Esta función supuso y supone una fuerte inversión para los Estados que ahogan la mayor parte de su presupuesto en la puesta en marcha, desarrollo y mantenimiento de los centros escolares. Con el paso de los años los costos del mantenimiento se disparan. Paradójicamente, cuanto mayor sean los alumnos, los puestos escolares que éstos ocupan se vuelven cada vez más costosos: aumentan las horas que el alumno pasa en la escuela, los edificios que ocupan son cada vez más específicos y técnicos y los salarios de los docentes más elevados. El aumento del interés de agenda pública por la educación, convierte a las escuelas en una “institución total”; esto tipo de institución

es entendida por Reimer (1986, p. 33), como aquella capaz de controlar la vida de sus participantes. La segunda función tiene estrecha relación con los propósitos educativos. La escuela, desde un primer momento, tiene la capacidad de posicionar a los alumnos en la casilla de salida que ocuparán cuando lleguen a la edad adulta (Reimer, 1986), es decir, definen el futuro profesional de los niños y niñas desde una edad bien temprana. La escuela, al igual que asumió la función de custodia, también comenzó a encargarse de transmitir los valores acordes a la sociedad del momento. Para Reimer (1986) este hecho supone un valor negativo pues la trasmisión de dichos valores puede llevarse a cabo de forma sesgada, alterada y manipulada. La escolarización y la escuela, a su vez, suponen fracaso, principalmente para los más lentos. La meta es la misma para todos, pero los mayores beneficios y premios se concederán a los primeros, a los más rápidos. La institución escolar basa gran parte de su acción en el desarrollo de la meritocracia, definida en base a la estructura social donde se ubique. Reimer (1986) observa en el mérito definido por la escuela un suculento catalogador social que beneficia a los alumnos más afortunados, aquellos que tienen al alcance de su mano la cultura, principalmente por descendencia familiar. En definitiva, la meritocracia no hace otra cosa que perpetuar el privilegio, principalmente en espacios de desigualdad. La tercera función de la escuela según Reimer (1986) es la "indoctrinación". "Los niños aprenden en la escuela no sólo los valores de ésta, sino también la aceptación de esos valores y por tanto, a llevarse bien con el sistema" (Reimer, 1986, p. 40). Todo ello influenciado por el valor de la escuela, que representa el primer contacto del niño con un ambiente institucionalizado. El niño aprende que sólo es importante aquello que se enseña en la escuela y que, si hay algo que se deba aprender, debe de ser enseñado por ésta. La cuarta y última función de la escuela es la transmisión de destrezas cognitivas y conocimiento. Sin lugar a dudas, dentro de la escuela tienen lugar experiencias realmente educativas. Y esta transmisión de destrezas y habilidades es la que legitima la existencia de las escuelas y su función educativa. Pero Reimer (1986) encuentra un obstáculo en la forma de aprender, trazada en torno a materias que pueden no ser del interés del alumno llevándole al fracaso académico.

¿Qué es la escuela? Reimer (1986, p. 49) define las escuelas como “instituciones que requieren la asistencia a salones de clase de grupos de edades específicas que son supervisados por maestros y que siguen el estudio de currículos graduados”. La delimitación de la edad por la cual un niño debe permanecer en la escuela supone acotar una etapa vital. Como dice Reimer (1986, p. 50) “con anterioridad la subcultura de la niñez no existía”. Las escuelas delimitaron el periodo de la niñez, acotándolo verticalmente, suponiendo la importancia que esto conlleva especialmente en el espectro sustitutivo de los padres como garantes del cuidado de los menores. Por otro lado, las escuelas necesitan de un espacio y dos actores, alumnos y maestros. “La asistencia obligatoria y las paredes del aula añaden las dimensiones de tiempo y espacio que implican que el conocimiento puede ser el resultado de una fabricación y que los niños tienen asignados un tiempo y un lugar” (Reimer, 1986, p. 53). Así mismo, Reimer (1986) afirma que los currículos graduados nacieron en el momento en el que el conocimiento se convirtió en producto. Es legítimo pensar que la institucionalización de la niñez, así como la propia enseñanza y la asistencia obligatoria a la escuela han sido relacionadas a través del currículum graduado que, a su vez, delimita el impacto de éstos en los alumnos, los maestros y la sociedad (Reimer, 1986).

¿Cómo trabajan las escuelas? Reimer lleva su investigación hasta el currículum oculto, encargado de propagar los mitos sociales que distinguen a unas sociedades de otras. Los mitos que la escuela divulga pueden, en ocasiones, alterar el orden establecido cuando su consecución no es como el individuo esperaba. Para Reimer (1986) la escuela transmite cuatro mitos: el mito de la igualdad de oportunidades, el mito del progreso, el mito de la renovación y el mito de la eficacia. “El mito de la igualdad de oportunidades corresponde a la realidad de la desigualdad obligatoria, siendo así que las posibilidades de quedarse en el fondo son mucho mayores que las de llegar arriba” (Reimer, 1986, p. 61). Realmente, las oportunidades no son las mismas para todos porque los recursos con que cada individuo cuenta hacen decantar la balanza. El mito del progreso viene a decir que la escuela inculca una continua sensación de progreso mundial y de avance tecnológico que choca de frente contra la realidad y el retroceso natural terrestre. Los avan-

ces y las mejoras en la calidad de vida suponen, por el contrario, unas devastadoras consecuencias para el ecosistema pero que, ocultas bajo el mito de la renovación, que a través de la investigación influye en la creencia general de que la innovación y el desarrollo contribuirán a renovar y dar solución a todos los problemas. Por último, el mito de la eficacia transfiere la creencia de que a través de la organización eficiente se puede conseguir solucionar los problemas de producción.

¿Cómo nacen o cómo se originan las escuelas? Las primeras enseñanzas se llevaron a cabo bajo el modelo de maestro/aprendiz transformándose poco a poco en lo que ahora conocemos. El aumento de la demanda formativa hizo que el número de alumnos creciera y con ello, que apareciera un nuevo modelo educativo donde los alumnos superaban en número al maestro. Las sociedades contemporáneas alcanzaron los límites educativos a través de la universalización de la educación, consiguiendo popularizar la educación pública entre las clases privilegiadas y desfavorecidas. La escolarización universal nació ligada a la proliferación de los estados-nación que facilitaron su crecimiento internacionalmente dibujándola como una institución insustituible para el desarrollo del orden mundial. Tal es el crecimiento de educación, y ha llegado hasta tal punto que los centros escolares y los países deben de rendir cuentas sobre su labor y resultados.

Los dos puntos clave en el desarrollo de la obra de Reimer se encuentran en el estudio de pilares institucionales del privilegio y en el desarrollo de las instituciones democráticas (Igelmo, 2016).

Desde su nacimiento, las instituciones escolares se han alzado como paradigma de la igualdad, pero a medida que se ha producido la institucionalización de las necesidades su principal interés ha sido definir producto (la educación) y controlar su acceso. Para conseguirlo, siempre, se han seguido unos pasos bien organizados: se define el producto que debe satisfacer una determinada necesidad; se lleva a los necesitados a aceptar la definición de dicho producto; se excluye a una parte necesitada de dicho producto o servicio; hacen suyos los recursos existentes para poder satisfa-



cer dicha necesidad. Las escuelas definen el producto, en este caso la educación como escolarización; inducen en los individuos dicha definición, haciendo que éstos identifiquen la educación con la escolarización; excluyen a cierta parte de la población, pues a ciertos niveles, la educación solo está disponible para algunos pocos; la escuela gasta todos los recursos existentes para la educación, consiguiendo con ello establecerse como el único garante público de la formación. Se llega a tal punto con la identificación de la necesidad que, por ejemplo, “las palabras educación y escuela se convierten en términos intercambiables e inseparables” (Reimer, 1986, p. 88). Según aumenta el desarrollo de las instituciones “crece el número de personas que acepta la identificación de la necesidad con el producto [...] confundiendo frecuentemente la causa con el efecto” (Reimer, 1986, p. 88).

El crecimiento demográfico que se produce durante el siglo XX conlleva un aumento en las exigencias civiles. Cada vez son más las personas que quieren acceder a los bienes de carácter universal lo que lleva a la clase privilegiada a demandar mayor calidad, es decir, a medida que aumenta el número de ciudadanos que pueden disfrutar de los recursos ofertados por las instituciones, crece el número de individuos que demandan paquetes de artículos más lujosos, lo que hace cada vez más difícil extender los privilegios a la mayor parte de la población (Reimer, 1986). Por lo tanto, las instituciones perpetúan los privilegios, “en lugar de ser dueños de nuestras instituciones, somos prisioneros” (Reimer, 1986, p. 92).

La solución a este complejo entramado jerárquico, de control, privilegio y exclusión, se encuentra en la organización de instituciones democráticas (Reimer, 1986), contrarias a las instituciones dominantes. Estas instituciones deben ofrecer un servicio sin procurar ventajas exclusivas para unos pocos y dependencia para los otros. Su estructura adopta forma de red, no se basan en la mera producción y distribución de un determinado producto y sus dirigentes deben responder a las necesidades de sus clientes. Como sentencia Reimer (1986), las instituciones democráticas son igualitarias, pluralistas y su oferta de productos es variada. Dan libertad, independencia y autodeterminación a los individuos que optan por ellas. Por el contrario, las

instituciones dominantes basan su desarrollo en la jerarquía de privilegios unificada, amparadas por la competencia internacional entre las propias personas e incluso entre clases sociales. “Las escuelas son en sí mismas instituciones dominantes y no redes que ofrezcan oportunidades. Elaboran un producto que luego venden a sus clientes con el nombre de educación. El hecho de que se concentren en los niños les otorga una clientela menos crítica y severa” (Reimer, 1986, p. 105).

La relación entre Illich y Reimer, sus charlas y reuniones, tienen como fruto una propuesta educativa similar entre ambos. Reimer (1986) plantea el uso, principalmente, de dos redes educativas, la de objetos y la de personas.

Redes de objetos educativos

Existen en el mundo objetos con un gran valor educativo, pero debe facilitarse su acceso, de tal forma que todos los ciudadanos puedan hacer uso de ellos. Una vez que los ciudadanos aprendan a utilizar estos objetos educativos tendrán en su mano la capacidad de continuar con su propia formación de manera individualizada, hasta donde ellos mismo quieran llegar. La calidad de esta educación dependerá, especialmente, de la calidad de los objetos educativos al alcance de cada ciudadano (Reimer, 1986). El problema surge cuando los objetos educativos son administrados por entidades, organizaciones, instituciones o incluso el propio estado, de tal forma que se ponen a disposición del individuo de forma sesgada, dando ventajas a aquellos grupos sociales que consideren oportuno. Reimer (1986) observa un mundo a través del cual cualquier individuo puede formarse de forma específica y general. Las calles, los parques, las fábricas, las bibliotecas, el juego, etc... pueden ser utilizados como objetos formativos. Sólo se debe permitir el acceso universal a los recursos.

Redes de Personas

Reimer (1986) propone un modelo educativo inverso al ofrecido por las escuelas. Lo primero que debe atraer nuestra atención es el espacio que guarda la información y su disponibilidad. La segunda prioridad debe

recaer en la búsqueda de arquetipos capaces de mostrar las destrezas en función de los aprendizajes posibles. Seguidamente, la tercera vía de atención debe enfocarse en la búsqueda de individuos que compartan los mismos intereses de aprendizaje, para que, de esta forma, se puedan poner en común los resultados que se van obteniendo. La última prioridad trataría de seleccionar los educadores más pertinentes a la hora de facilitar el aprendizaje más esencial.

Es fácil poner en contacto a personas con intereses comunes a través de una base de datos capaz de interconectarlos. Según se reemplaza la escuela por objetos educativos, modelos de aprendizaje y grupos de colegas con intereses formativos comunes, la demanda de educadores aumentaría notablemente. Este nuevo paradigma educativo expresado por Evertt Reimer pone el énfasis principalmente en los sujetos, capaces de cambiar su destino educativo, de tal forma, que potenciando los motores de búsqueda y acercando a unos y otros se conformaría una red capaz de sustituir a las escuelas, instituciones obsoletas que no confieren la educación precisa socialmente.

3.3.1.1.3. *John Holt y el fracaso de la escuela*

John Holt es¹³, sin lugar a dudas, uno de los más importantes pedagogos del siglo XX. En el año 1961 participó, junto con un grupo de colaboradores y también amigos, en la puesta en marcha y organización del CIC en Cuernavaca (México). Holt era un apasionado de los niños y disfrutaba plenamente de su compañía, observando el desarrollo de su aprendizaje y

¹³ John Caldwell Holt nació en Nueva York, en el seno de una familia acomodada, en el año 1923. Estudió ingeniería Industrial y se graduó en el año 1943. En este mismo año comenzó a servir para la Marina Norteamericana a bordo de un submarino durante la segunda Guerra Mundial, hasta el año 1946. La vida de Holt después de la Marina da un giro de 180 grados, y tras la explosión de la bomba nuclear en Hiroshima comienza trabajar para el movimiento pacifista, más específicamente para el *World Federalist Movement*. Gracias a ello viajó por Europa impartiendo conferencias sobre pacifismo. Su desarrollo como docente responde más a causas accidentales que a propia planificación. En su primera etapa como profesor, entre los años 1953 y 1957, trabajó en la *Rocky Mountain School*, localizada en el Estado de Colorado, dando clases de inglés, francés y matemáticas. Según palabras de Igelmo (2011a), su decisión a la hora de recalar en este centro educativo estuvo marcada por la idea de poner en funcionamiento un modelo de autogestión alimentario. Durante meses, trabajó

sus reacciones. Tras trabajar en diversas escuelas de los Estados Unidos, en el año 1964, publica su primera obra, *How Children Fail*, que le supone el primer paso para darse a conocer entre los pensadores norteamericanos del momento. Dos años después se divulga su segundo trabajo, *How Children Learn*, con el que obtuvo un gran éxito en los Estados Unidos. Estas dos obras le permitieron trabajar como profesor visitante en algunas de las universidades más prestigiosas del país, como Harvard o California Berkeley (Igelmo, 2011a). En estos dos textos profundiza, a través de la observación directa, en las experiencias de aprendizaje de los niños. “Su obra en estos primeros trabajos se fundamentó en una concepción optimista de las capacidades innatas de los niños para el aprendizaje y en un intento por mostrar la pérdida de tiempo y dinero que suponía la asistencia de los niños a las escuelas” (Igelmo, 2011a, p. 177) y como éstas, acuciaban la competencia y ansiedad de los menores, principalmente, por el miedo a fracasar y ser humillados. *How Children Fail* trabaja sobre una serie de reflexiones realizadas durante su periodo como profesor en un centro privado de Colorado. Holt (1964), como bien expone Lant (1976), descubre los comportamientos de los menores a través de lo que él denominó, la estrategia de “debilidad, incompetencia, impotencia”. Los alumnos llegaban a la conclusión de que, si los maestros sentenciaban que no sabías hacer nada, nunca esperarían que lo hicieras, evitando con ello culpas y castigos. Holt comenzó a aplicar nuevos métodos, restando importancia a las calificaciones y reduciendo el número de pruebas evaluativas (Lant, 1976).

Todas sus obras, escritos y conferencias le llevaron a convertirse, junto con otros autores como Friedenber, Kohl o Kozol, en una referencia de

como voluntario hasta que pueda ocupar una plaza oficial en dicho centro. Fue en este periodo cuando Holt comienza a escribir cartas a sus amigos con las observaciones pedagógicas que posteriormente darían forma a sus escritos. Tras pasar cuatro años en este centro cambia su rumbo camino de Boston, ciudad donde acabaría situando su residencia habitual. En esta época, entre los años 1959 y 1963, ejerció la docencia en el Lesley Ellis School-Cambridge. Así mismo, fue profesor visitante tanto en la universidad de Harvard en 1968 como en la de California en 1969. John Holt murió, atacado por el cáncer, en el año 1985, a los 62 años de edad. Hasta este momento su aportación bibliográfica constaba de diez libros, a saber: *How children fail* (1964), *How children learn* (1967), *The underachieving school* (1969), *What do I do Monday?* (1970), *Freedom and beyond* (1972), *Escape from Childhood* (1975), *Instead of education* (1976), *Never too late* (1979), *Teach your own* (1981) y *Learning all the time* (1989).



obligada lectura para aquellos que apostaban por reformar y reconstruir los sistemas escolares estadounidenses. (Igelmo, 2011, 2013). El pensamiento de Holt fue evolucionando con el transcurso del tiempo, apreciándose un viaje desde sus primeros años como maestro hasta la década de los 70, donde pasó de una tendencia reformista y estructural de la escuela hasta un estadio más radical, donde su postura cristalizó, teórica y prácticamente, en el desarrollo de la experiencia desescolarizada. Jonh Holt, gracias a su paso por el CIC y posteriormente por el CIDOC, mantuvo una estrecha relación con Ivan Illich. Su pensamiento se radicalizó gracias al desarrollo de sus ideales bajo la crítica de quienes con él compartían seminarios. Tras su paso por el centro de Cuernavaca se convenció de que los centros educativos y su entramado institucional eran un obstáculo para el aprendizaje (Igelmo, 2011). Quería un mundo sin escuelas, sin estancias capaces de organizar el aprendizaje dictando quien, cómo y cuándo debía realizarse. "Pasó de defender una revolución pedagógica en el aula y una reforma de la estructura escolar [...] a adoptar posturas de carácter más radical que lo llevó a un acercamiento directo a las prácticas del *homeschooling*" (Igelmo, 2013, p. 27)

Entre sus obras, y haciendo especial referencia al movimiento desescolarizador, destacan *The underachieving school* publicada en el año 1969¹⁵, traducida al castellano como "El fracaso de la escuela", *Freedom and Beyond* del año 1972, traducida al castellano bajo el título "Libertad y algo más" e *Instead of education* publicada en el año 1976. Estas obras narran la evolución histórico-temporal del avance ideológico y pedagógico del autor. En su obra se observa una transformación que discurre a través de un eje temporal distribuyendo su pensamiento en tres etapas. La primera se centra en la presentación de las capacidades innatas de los seres humanos para el aprendizaje, la segunda defiende un nuevo modelo educativo a través de las escuelas libres y por último, la tercera, descubre un nuevo movimiento pedagógico al margen de los centros educativos, el *unschooling/homeschooling*.

¹⁵ Se ha trabajado con la referencia en castellano: Holt, J. C. (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza Editorial.

En su primera etapa, Holt (1972) defendía la figura del niño como un individuo inteligente por naturaleza, enérgico y curioso y con cualidades y ganas de aprender. El niño no necesita presiones ni intimidaciones para alcanzar sus objetivos de aprendizaje, justamente lo que las escuelas hacen.

“El dejar que cada niño fuese el planificador de su propia educación; el de, con la inspiración y guía de personas de mayor experiencia y pericia, y con toda ayuda que solicitara, permitirle y estimularle a que decida lo que quiere aprender, cuándo y cómo quiere aprenderlo y hasta qué punto lo está aprendiendo bien. Consistiría en transformar nuestras escuelas de lo que son actualmente, esto es, cárceles para niños, en una fuente de aprendizaje libre e independiente, que cualquier persona de la comunidad, de la edad que fuere, podría utilizar en la medida que quisiera” (Holt, 1977, p. 9).

La presión que la escuela ejerce sobre los menores supone consecuencias negativas y genera ansiedad. La escuela juzga continuamente a los niños determinando con ello su desarrollo. El menor actuará para satisfacer la voluntad de aquellos que le observan y evalúan, preocupándose más del cómo cree la gente que es y cómo desean que sea, de lo que realmente es y cómo quiere ser (Holt, 1977).

En su intento de reforma de los centros escolares, Holt (1982) esboza unas aulas con estructura abierta. Tienen tantos elementos como sistemas de aprendizaje puedan darse en virtud de las interacciones entre alumnos y maestro-alumnos. Son flexibles y en virtud de las relaciones cambiantes en el día a día, y su estructura crece y se organiza en virtud de las necesidades y habilidades de los actores y sus intereses progresando de forma libre. La escuela tradicional es un lugar desastroso para el niño (Holt, 1977), generando dependencia y haciendo “pensar que el aprendizaje es un proceso pasivo, algo que te hacen, en vez de algo que haces por ti mismo” (Holt, 1977, p. 23). La escuela impone normas y límites, si bien es verdad, que Holt (1972) no es contrario a la imposición de límites; las comunidades libres dibujadas por Holt aplican reglas basadas en el “*don’t do this*”, en lugar del “*Do this kind*”, es decir, niegan la posibilidad de hacer algo en vez de definir como debe de hacerse. El niño se ve en la tesitura de no poder hacer algo, pero buscará otras posibilidades. El obligar

a llevar a cabo una actividad de una determinada manera constriñe al menor impidiéndole practicar otras formas de ejecución. Los alumnos nos están acostumbrados a elegir libremente qué es lo que quieren hacer, siempre han recibido órdenes y directrices que han guiado sus acciones. “Todo esto se reduce a la misma cuestión: ¿estamos intentado criar borregos —tímidos, dóciles, manipulables— o seres libres? Si lo que queremos son borregos, nuestras escuelas son perfectas [...]” (Holt, 1977, p. 39).

La autoridad es un continuo foco de conflicto entre adultos y niños. En muchas ocasiones se ve a adultos intentando mantener su estatus jerárquico ante niños que tienen muy claro quién manda ahí. La lucha frenética por mantener una autoridad que nunca fue cuestionada, puede acabar erosionándola, y con el transcurso del tiempo, hacer que desaparezca (Holt, 1972). En la escuela la autoridad tampoco se pasa por alto, el maestro quiere mantener el orden y tiene “la idea de que el aprendizaje en el aula es consecuencia del orden” (Holt, 1977, p. 95). Cree que el niño quiere controlar el aula, pero lo que este realmente anhela es huir de ella. El menor lo que necesita es respeto y que confíen en él. Asociado al concepto de autoridad camina en paralelo el de disciplina. El niño puede enfrentarse a tres tipos de disciplina: disciplina de la naturaleza o realidad, disciplina de la cultura o de la sociedad y disciplina de la fuerza superior (Holt, 1972). La disciplina de naturaleza o realidad se presenta cada vez que el niño toma una decisión equivocada que le lleva a cometer un error. Esta disciplina aparece cada vez que intenta hacer algo, permitiéndole aprender de sus errores y evitarlos en futuras situaciones similares. La disciplina de la cultura o de la sociedad, es aquella que viene impuesta por las reglas socialmente aceptadas. Los niños sienten estas reglas o hábitos de tal forma que intentan imitarlos para poder estar unidos a los adultos y hacer aquello que socialmente se considera correcto. Por último, la disciplina de la fuerza superior intenta evitar a través de la prohibición situaciones que puedan provocar resultados negativos en el menor. Si el niño lleva a cabo alguna acción que ha sido prohibida, será castigado. Esta disciplina es necesaria pero sólo puede utilizarse en momentos extremos y hasta que el niño sepa por sí mismo qué acciones pueden provocar daños contra su salud, seguridad o bienestar.

Al igual que Illich y Reimer, John Holt descubre en la educación institucionalizada un claro componente generador de desigualdad. El gasto en educación, con el paso de los años, aumenta sustancialmente y parece que puede llegar a ser insostenible incluso para los países ricos (Holt, 1972). Se demanda una “educación de calidad”, entendida como el deseo de los padres, principalmente aquellos de clase alta, de que sus hijos estén a la cabeza del resto de los niños. Estos deseos llevan a una lucha de clases, los que pretenden mantener el orden tradicional que posiciona a sus descendientes como receptores principales de la educación de calidad y los que anhelan y luchan por que sus hijos puedan recibir, en igualdad de condiciones, una educación similar a la de los niños de familias favorecidas. Holt (1972) explica que la sociedad ha asimilado que los costos y gastos derivados de la educación son directamente proporcionales a las posibilidades de mejora en la vida futura. Se cree que la oportunidad de obtener un trabajo mejor, más poder, prestigio y éxito depende de la duración (entendida como el tiempo que un alumno pasa formándose) y del gasto en educación, generando un consumo competitivo de la educación.

Después de abandonar sus ideas reformistas, en el año 1977 Holt rompe definitivamente con el movimiento de escuelas libres y comienza su andadura a través de un nuevo sendero de pensamiento teórico-educativo desarrollado ya desde sus estancias en el CIDOC. Pone en marcha la revista *Growing Without Schooling*, piedra angular del movimiento *unschooling* y *homeschooling* (Igelmo, 2011). La revista, después de 24 años de publicaciones, cerró en el año 2001, aunque es cierto que la colaboración de John Holt como editor duró los ocho primeros años, hasta 1985, fecha en la que fallece. En el año 1981 John Holt publicó *Teach Your Own: A Hopeful Path for Education* que supuso su salida de la arena escolar hacia un nuevo marco de trabajo inexplorado y desconocido, el *unschooling*.

Desde años atrás, ya en su libro “*The Underchieving School*”, Holt (1977) había defendido el propósito de abolir la asistencia obligatoria a la escuela ya que las leyes vigentes en ese momento habían quedado obsoletas. Holt

(1977, p. 72) creía que “la asistencia obligatoria a las escuelas se oponía a una buena educación”. Pensaba que ahogaban al niño mediante largas horas de encierro y cercenaban su creatividad. Los niños se sienten prisioneros y ven en el maestro un enemigo.

“Afirmo que las escuelas no tienen derecho a exigir la asistencia de un niño a menos que le estén sirviendo realmente de algo; que deben demostrar en cualquier momento que lo están haciendo y que, cuando no puedan demostrarlo o cuando, por cualquier razón, las repercusiones en el niño sean más negativas que positivas, no deben tener derecho alguno a exigir su permanencia” (Holt, 1977, p. 76).

En esta tercera etapa Holt comienza a preguntarse si de verdad es la escuela el mejor lugar para aprender, si son necesarias, e incluso si son un buen espacio. Distingue entonces entre “hacer”, vida y trabajo autodirigidos, decidido y significativo, y la “educación”, aprendizaje aislado de la vida y sometido a presiones, sobornos o amenazas (Holt, 1982). La escuela fomenta esa “educación”, por su parte, él ansía el “hacer”. Holt (1982) explica el momento exacto en el que sus ideas tornaron hacia un nuevo modelo educativo alejado de las aulas y los centros escolares. Terminó su lucha reformista y comprendió que ni las escuelas alternativas podrían hacer frente al rápido avance de las instituciones escolares obligatorias, pues incluso ellas mismas todavía hacían lo que las escuelas convencionales siempre habían hecho (Franzosa, 1984). En conversaciones con una joven madre descontenta con la educación que recibían sus hijos y que pretendía poner en marcha una escuela alternativa, Holt, comenzó a preguntarse si todos esos esfuerzos eran necesarios, si de verdad era imprescindible poner en marcha una escuela para lograr un verdadero cambio. Si su único y gran objetivo era mejorar las condiciones de sus hijos, ¿Por qué pasar por todo ese calvario administrativo? ¿Por qué no simplemente sacar a sus hijos de la escuela y educarlos en casa? Para Holt, la única institución capaz de preocuparse naturalmente por el bienestar del individuo es el núcleo familiar privado, que de alguna manera se ha mantenido incorruptible ante cualquier política estatal (Franzosa, 1984).

En *Teach Your Own: A Hopeful Path for Education* a través de las cartas que, como editor y responsable de la revista *Growing Without Schooling*, recibía de las madres y padres que habían optado por este modelo pedagógico, analiza las causas que les habían llevado a tomar tal decisión. Encontraba tres razones: Piensan que criar y educar a sus hijos es su tarea y responsabilidad y no la del Gobierno, les gusta ayudar, estar y observar a sus hijos en sus procesos de aprendizaje y quieren evitar a toda costa que sus hijos puedan ser dañados física, psicológica y espiritualmente (Holt, 1982). John Holt fue más allá y formuló un alegato en contra de la violación de las libertades civiles de niños y padres a manos de las escuelas nacionales de los Estados Unidos que fue enviado a la *American Civil Liberties Union*. En él se recogían diez prácticas que violaban dichas libertades. En resumidas cuentas, Holt (1982), renegaba de los registros escolares que guardaban información, en muchos casos prejuiciosa, de los alumnos y de los propios padres, haciéndolo de forma secreta y, más aun, cuando eran facilitados a terceros sin permiso explícito de los implicados. No se quedaba atrás en su crítica hacia las pruebas psicológicas obligatorias, el tratamiento con medicamentos psicoactivos, o el uso del castigo corporal y de las bajas calificaciones como consecuencia de motivos disciplinarios. Por último, en todos estos asuntos, y de hecho en casi cualquier conflicto entre el niño y la escuela, se niega cualquier culpabilidad “debido al proceso”, es decir, la institución permanece libre de culpa proyectándola en la figura del alumno. El nacimiento de un nuevo sentimiento de responsabilidad paterno-filial hace que los padres no crean correcto trasladar esta nueva responsabilidad para con sus hijos a las instituciones estatales. (Holt, 1982) Consideran como un derecho propio poder formar parte de la educación de sus hijos y transmitirles sus valores.

Holt es consciente de la repercusión mediática que tiene educar a los hijos en casa. Ha hablado, debatido y escuchado diferentes voces críticas en desacuerdo con sus nuevos planteamientos y es por ello que sabe de las objeciones de aquellos que defienden la escuela o de los que se muestran contrarios al movimiento desescolarizador. Entre los argumentos en contra

destaca la falta de socialización a la que se enfrentan los niños que no van a la escuela. La escuela para Holt no socializa; genera competencia y clasifica a los alumnos en ganadores y perdedores. En la escuela lo que sucede es que los menores se sienten estúpidos, incompetentes, avergonzados e inferiores, y aquellos catalogados como perdedores y despreciados por la institución y el resto de compañeros sentirán la necesidad de menospreciar a otros que consideren inferiores y más desfavorecidos que ellos (Holt, 1982). También es objeto de crítica la transmisión de valores de padres a hijos y las posibles connotaciones negativas que puedan tener. En la escuela es el Gobierno y el maestro los encargados de dictaminar los contenidos ideológicos. Por lo tanto, las escuelas transmiten doctrina académica e ideológica, y quien no comulgue con ella tiene el derecho de poder elegir otras alternativas más acordes a su moralidad.

La educación en casa propuesta por Holt tiene como guías de aprendizaje a los padres, pero ¿pueden ejercer las labores de maestro sin una formación previa? Holt (1982) se refiere entonces con ironía a la formación de maestros como un proceso de transmisión de “habilidades misteriosas” que sólo puede producirse en un espacio determinado, las escuelas de educación, y que una vez superado supone la obtención de un título que acredita la adquisición de dichas habilidades. Para Holt (1982), la familia ideal para educar en el hogar será aquella en la que los padres, voluntariamente, adquieran la responsabilidad de tener y criar a sus hijos, de tal forma que querrán intensamente pasar todo el tiempo posible con ellos. La libertad de educar a los hijos como los padres consideren oportuno podría incluir restricciones en la libertad del niño para elegir qué y cómo aprender. Al quedar al margen la comunidad y no poder interferir de forma mediadora el menor puede quedar en una clara situación de desprotección (Franzosa, 1984). “El error de Holt es suponer que, dentro de la familia privada concebida románticamente, la creencia de que uno tiene derecho a educar a sus hijos necesariamente va acompañada de un amor y una confianza que puedan traducirse fácilmente en una relación pedagógica abierta y no directiva” (Franzosa, 1984, p. 239).

John Holt (1982) veía en su propuesta desescolarizadora el motor de un cambio gradual en los sistemas educativos mundiales. Los niños educados en el hogar serían ejemplo de autosuficiencia y éxito. El éxito sería el cebo, el reclamo para otros padres que querrán trasladar esas mismas consecuencias a sus hijos. Con un mercado más abierto las escuelas deberán replantear sus objetivos para, de esta forma, poder hacer frente al abandono escolar. Con el transcurso de los años, cuando los niños educados en casa hayan alcanzado la edad adulta, la sociedad se habrá vuelto más humana e inteligente. Pero este cambio será lento, pues pocos serán los que elegirán esta opción educativa en primera instancia.

3.3.1.2. Los escenarios de la escuela del mañana

Los sistemas educativos occidentales han sufrido la crisis del estado-nación como epicentro de análisis, forjándose nuevos espacios y procesos que tiene lugar en espacios supranacionales interconectados (Rizvi y Lingard, 2013) y claramente marcados por la globalización. En el año 2001, la OECD publica un documento titulado *"What schools for the future?"* dentro del programa *"Schooling for Tomorrow"*. Su intención principal es mostrar ciertas tendencias sobresalientes en la evolución de las sociedades industrializadas y reflexionar acerca de las consecuencias que podrían tener en la educación transcurridos de quince a veinte años desde su publicación (Luisioni, Istance, Hutmacher, 2004). Los escenarios son instantáneas cuidadosamente construidas del futuro y las posibles formas en que un sector podría desarrollarse, a la vez que ayudan a enfocarse en los factores más importantes que impulsan el cambio en un campo en particular. Al considerar las complejas interacciones entre estos factores, podemos mejorar la comprensión de cómo funciona el cambio y qué se puede hacer para guiarlo. Van Notten (2005, p.7) los define como "descripciones coherentes de futuros hipotéticos alternativos que reflejan diferentes perspectivas sobre hechos pasados, presentes y futuros y que pueden servir como base de actuación." Teniendo en cuenta que el documento, como ya se ha mencionado, fue presentado en el año 2001, en la actualidad ya han transcurrido 17 años, lo que nos sitúa en un margen temporal de acuerdo a los años in-

dicados en tal informe. Los escenarios escolares construidos combinan diferentes elementos y están limitados en términos de edad (OECD, 2001). Estos escenarios fueron vistos como indicadores de discusión que pretendían aclarar cuáles podrían ser las posibilidades futuras y cómo los países podrían promover políticas que permitieran obtener los resultados deseados (Ninomiya y Match, 2008).

El informe (OECD, 2001; Ninomiya y Mutch, 2008) plantea seis escenarios agrupados en tres bloques o tendencias superiores. La primera tendencia, el “status quo”, planteó dos escenarios que postulaban, por un lado, un modelo continuista a través del mantenimiento de la sólida organización burocrática, y por el otro, la extensión hacia un modelo de mercado. La segunda tendencia fue enfocada hacia un modelo de reeducación conformado por dos escenarios que dibujan un nuevo tipo de escuelas, dinámicas y reconocidas, ya fuera como centros sociales centrales u organizaciones enfocadas al aprendizaje. Por último, la tercera tendencia, denominada como desescolarización predecía un declive del modelo educativo tradicional y de las escuelas, ofreciendo dos posibles escenarios, uno como consecuencia de un colapso de la confianza en el sistema y el éxodo de docentes y otro por el cambio a una sociedad interconectada en red. Si bien es cierto, otros autores (Luisioni, Istance, Hutmacher, 2004; Novoa, 2009) han agrupado de diferente forma estos escenarios. La categoría de status quo recogería al escenario 1 y 6, mientras que la categoría de desescolarización ampararía a los escenarios 2 y 5.

Tabla 7. Escenarios futuros de la educación

Stus quo	Escenarios de reescolarización	Escenarios de desescolarización
Escenario 1. <i>Mantenimiento de sistemas burocráticos de enseñanza</i>	Escenario 3. <i>Las escuelas en el centro de la colectividad</i>	Escenario 5. <i>Redes de educandos y la sociedad en red</i>
Escenario 2. <i>Expansión del modelo de mercado</i>	Escenario 4. <i>Las escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje</i>	Escenario 6. <i>Éxodo de maestros y desintegración del sistema</i>

Fuente: OECD, 2001.

El trabajo presentado por OECD también recibió críticas por su marcado enfoque occidental y el estudio exclusivo de los países desarrollados, dejando de lado otras perspectivas, como regiones fuera de Europa y Norteamérica o países que por razones económicas se encontraban fuera de la OECD (Ninomiya y Mutch, 2008). El informe, con el fin de facilitar la comparación, delineó cinco dimensiones, a través de un marco común de conglomerados de variables, que sustentaron el desarrollo de los escenarios planteados: actitudes, expectativas y apoyo político para la educación, metas y funciones de la educación, organizaciones y estructuras, dimensiones geopolíticas y personal docente (OECD, 2001; Ninomiya y Mutch, 2008).

Cada uno de los escenarios presentados proporcionaba descripciones detalladas en relación a las cinco dimensiones que perfilaban el estudio y permitió determinar los escenarios que mejor podrían adaptarse a los contextos educativos de cada país (Ninomiya y Mutch, 2008).

Dentro del primer vector, el “status quo”, encontramos dos escenarios. El primero, denominado “Mantenimiento de sistemas burocráticos de enseñanza”, se basa en la continuidad y permanencia de los sistemas escolares dominantes y tradicionales. Aunque la educación y los sistemas educativos se encuentren en las primeras líneas de parrilla de las agendas políticas, se muestran resistentes al cambio, gracias a los intereses generados alrededor de los mismos por las clases dominantes. Ante los problemas que se producen en los núcleos de socialización como la familia y la comunidad, la escuela debe ampliar sus tareas y responsabilidades, lo que supone para los estados un aumento notable del presupuesto. Para fortalecer el sistema aumenta la edad de entrada y salida del mismo y los diplomas acreditativos se consideran como los principales valedores para mejorar el nivel y calidad de vida en las etapas posteriores. Mientras que las escuelas son continuamente criticadas desde diferentes sectores sociales la propia inercia es la que puede llevarlas a mantenerse inalterables ante los cambios sociales. La sociedad, incluidos los padres, pueden preferir un cambio gradual, poco a poco. Incluso la burocratización

de los sistemas educativos puede no bastar para frenar la interrupción del status quo que puede verse alterado por nuevos factores, como el creciente poder como agentes consumidores tanto de padres como de alumnos, el impacto de las nuevas tecnologías en la educación o la crisis potencial del suministro de docentes.

El segundo escenario que se origina dentro de esta primera tendencia sería el de “expansión del modelo de mercado”. La tendencia hacia nuevos modelos de escolarización más próximos al mercado, en cuanto a organización y gestión, se activan ante la insatisfacción generalizada con el desempeño, estructura uniforme y financiación de la escuela pública. “En respuesta a estas presiones, los gobiernos fomentan la diversificación y la aparición de nuevos proveedores de aprendizaje a través de estructuras de financiación, incentivos y desregulación, y descubren un considerable potencial de mercado, a nivel nacional e internacional” (OECD, 2001, p. 82). Surgen, por lo tanto, nuevos mercados asentados en la medición a través de estándares, tanto de centros educativos como de estudiantes, mientras que la supervisión pública por parte del gobierno, así como la regulación de currículum, disminuye. La educación pública y el control del gobierno no desaparece, pero se abre un nuevo modelo que favorece una mayor privatización a través de alianzas público-privadas mixtas. Ante estas nuevas características que pueden apremiar hacia modernas prácticas que favorezcan el flujo de estudiantes y de la educación. Aparecen, a su vez, nuevos riesgos que pueden derivar en renovadas formas de marginación y exclusión de alumnos, y por qué no, la escuela pública puede verse relegada a un estado más residual. El desarrollo de un modelo de mercado escolar se vería impulsado por la insatisfacción de los “consumidores estratégicos” (padres y partidos políticos) y por la percepción de una sociedad que ve como legítimo la interacción de escuelas públicas y privadas. El desempeño educativo y los docentes acelerarían la búsqueda de nuevos modelos de mercado a través de culturas emprendedoras que rompan con las convenciones vigentes. Por su parte, la acción de los gobiernos buscaría alentar formas alternativas que faciliten el ejercicio de la demanda educativa.

El segundo vector, los nuevos sistemas de reescolarización, recoge dos nuevos escenarios, uno que observa a las escuelas como núcleo de los centros sociales, y otro que las percibe como organizaciones de aprendizaje. En el escenario 3, "La escuela en el centro de la colectividad, los centros escolares disfrutan de un amplio reconocimiento como una de las principales y más efectivas instituciones contra la fragmentación social. Existe un alto nivel de confianza pública en la escuela como agente socializador donde el énfasis por el trabajo colectivo otorga mayor prioridad a este rol social. Las escuelas trabajan por ofrecer los fundamentos cognitivos y no cognitivos de conocimientos, actitudes y valores para que los estudiantes se construyan a través de un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este escenario se otorga gran autonomía a los centros educativos gracias al apoyo social y político y a la confianza en la organización educativa, que termina por reducir la estrecha vigilancia en el cumplimiento de normas establecidas. Este escenario pretende forjar lazos mucho más estrechos entre los centros escolares y la comunidad a través de instituciones educativas más creativas que cumplen funciones de responsabilidad social, más si cabe, ante la fragmentación social que sufren ámbitos como el familiar y el comunitario. En respuesta, "la escuela podría convertirse en un "ancla social" muy necesaria y constituir el punto de apoyo de las comunidades de residentes" (OECD, 2001, p. 86). Aquí, la escuela pretende emerger como una infraestructura fortalecida a través de la defensa de los valores sociales que transmite. El informe de OECD (2001) prevé que para tal desarrollo será necesaria una redefinición del propósito, práctica y profesionalismo de la escuela y sus actores, pero también de la aceptación social de tal modelo. La comunidad debería de aportar los recursos que estuvieran en su mano, a la vez que ejercer un trabajo de reconocimiento de la labor docente y escolar. Otra de las necesidades percibidas tendría que ver con la liberación ante el credencialismo imperante a través de la educación y la certificación de competencias obtenidas al margen del sistema educativo formal. Por último, mencionar que este escenario también podría presentar riesgo de desigualdad entre diferentes zonas geográficas si no cuenta con mecanismos que igualen recursos y estatus.

El cuarto escenario planteado en el informe de OECD (2001) presenta a “las escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje”. Las escuelas emergen en torno a un fuerte sistema de conocimiento a través de un entorno de alta confianza donde el principal medio de control son las normas de calidad. Perfila una educación que necesita de una fuerte inversión económica, donde se trabajará en pequeños grupos y por medio de las nuevas tecnologías y que requerirá de unos docentes altamente motivados y en constante y continuo desarrollo profesional a través de una profesión mucho más definida. Las escuelas disfrutarán de altos niveles de apoyo público y autonomía para desarrollar metodologías novedosas. Aquí las escuelas son entendidas como “organizaciones de aprendizaje” investidas por un fuerte espíritu de igualdad y equidad y estrechamente interconectadas con otras instituciones que favorecen el desarrollo educativo. Se diferencia del escenario anterior por su fuerte compromiso con el conocimiento, alejándose de labores de carácter social. Este escenario también muestra sus riesgos o dificultades. El informe de OECD (2001) encuentra dos problemas que influirían directamente en el desarrollo de este escenario. Por un lado, se necesitaría de un cambio radical en la práctica establecida, principalmente entre los docentes, y por el otro, sería preciso crear un ambiente educacional capaz de aunar un gran apoyo político, garantizar una fuerte financiación y conseguir aumentar la imagen social tanto de las escuelas como de los propios docentes. Aunque deseable, la propia OECD ve improbable la consecución de tal escenario ante las dificultades que se plantean a la hora de poder establecer un sistema completamente equitativo capaz de superar las desigualdades socioculturales y educativas que se encuentran tan fuertemente arraigadas.

Tabla 8. Los escenarios futuros de la educación según OECD a través de su marco comparado de análisis.

Actitudes, expectativas y política de apoyo	Metas y funciones	Organizaciones y estructuras	Dimensión geopolítica	Personal docente
Escenario 1. Mantenimiento de sistemas burocráticos de enseñanza				
<ul style="list-style-type: none"> • Educación politizada. • Oposición a un cambio radical. • Continua búsqueda de la libertad de elección de centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios común. • Acreditación académica cada vez más necesaria pero insuficiente (meritocracia). • "Jóvenes mayores". Ampliación edad escolar. • Desigualdades y políticas que las combaten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento del fuerte carácter burocrático. • Dominio del modelo de profesor/aula. • Mayor uso de las TIC. • Creciente pero desigual conexión entre uso educativo y "no educativo" de las instalaciones escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Estado como autoridad política. Se ve exprimido por: <ul style="list-style-type: none"> - Descentralización - Nuevos intereses corporativos en el mercado de aprendizaje. - Presiones globalizantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpo docente altamente diferenciado. • Fuertes sindicatos. • Problemas en torno al estatus profesional y las recompensas docentes. • Atención al desarrollo profesional y esfuerzos para retener a los docentes.
Escenario 2. Expansión del modelo de mercado				
<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de apoyo a la escuela pública. • Privatización. • Cultura política que apoya la competencia. • La velocidad del mercado depende de la satisfacción de las necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia y calidad. • Disminución de las estructuras curriculares. • Fuerte enfoque en el conocimiento y las habilidades. Cultura del esfuerzo. • Tolerancia a las desigualdades. • Aprendizaje permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Privatización, asociaciones público-privadas, cheque escolar. • Florece educación individualizada y en casa. • Mayor desarrollo del sector secundario. • Desarrollo de mercados en el cuidado infantil y la cultura. • Mayor explotación de las TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel reducido del Estado y de las autoridades públicas. • Los proveedores internacionales y las agencias de acreditación se vuelven más poderosos. • Conjunto más diverso de partes interesadas e involucradas en la gobernanza educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal docente menos diferenciado. • Nuevos perfiles profesionales. • Crecientes exigencias de capacitación y acreditación de los docentes para operar en el mercado. • Problemas de transición hasta que los nuevos mercados se incrusten.
Escenario 3. Las escuelas en el centro de la colectividad				
<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo social y político a la educación pública. • Mayor financiación. • Políticas de cooperación entre todos los actores en particular en la educación. • Cooperación social entre escuela y comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento a resultados sociales y culturales. • Las formas de reconocimiento empresarial y el mercado laboral libera a la escuela del credencialismo. • Aprendizaje permanente explícito. • Carreras escolares más largas. • Se reducen las desigualdades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas fuertes, menos burocráticas. • Erosión de "muros de la escuela secundaria" mayor diversidad estudiantil. • Se reducen las divisiones entre nivel primario y secundario. • TIC muy desarrolladas, especialmente enfocadas a la comunicación. • Creación de redes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la dimensión local de la educación especialmente en apoyo a comunidades con infraestructura social débil. • Nuevas formas de gobierno que dan un papel más importante a otros grupos (empresas, etc.). • Conciencia internacional fomenta la diversidad local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal docente de alto nivel. • Disposiciones y condiciones contractuales más variadas. • Nuevos roles comunitarios destacados. • Combinación de enseñanza con otras responsabilidades sociales dentro de la comunidad.

Escenario 4. Las escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje				
<ul style="list-style-type: none"> • Educación como bien público. • Apoyo público y financiación de las escuelas. • Medidas para evitar la brecha entre centros. • Autonomía de los centros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículos altamente exigentes. • Meritocracia y credencialismo • Aprendizaje permanente más explícito. • Fuerte inversión en igualdad de oportunidades de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas fuertes como organizaciones de aprendizaje. • Trabajo en equipo. • Se presta atención a los nuevos métodos de enseñanza. • Gran inversión en I+D. • Desarrollo TIC como medio de comunicación y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte marco nacional y apoyo a comunidades socialmente débiles. • Redes internacionales de estudiantes y profesores. • Participación de empresas en las escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal docente de alto estatus. • Buenas recompensas y condiciones laborales. • Movilidad dentro y fuera de la enseñanza. • Aumento en los niveles de dotación de personal. • Establecimiento de redes entre docentes.
Escenario 5. Redes de educandos y la sociedad en red				
<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfacción con la escuela. • Abandono de la escuela. • Nuevas formas de financiación privada. • Desarrollo de la sociedad en rojo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Declive de las estructuras escolares y desmantelamiento del sistema escolar. • "Cuidado de los niños". • Nuevas medidas de competencia ligadas a las TIC. • Gran desigualdad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de forma individualizada. • Explotación de las TIC para aprendizaje y creación de redes. Mercado del software. • Difícil predecir supervivencia de escuelas. • Brecha digital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actores comunitarios que desestabilizan las escuelas. • Rendición de cuentas menores, pero pueden surgir nuevas formas de acreditación para élites • Intento de reducir la brecha digital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre actores educativos. • Redes que agrupan a individuos con necesidades similares. • Nuevos profesionales de la educación: Gabinete de consulta, línea de ayuda o visita domiciliaria.
Escenario 6. Éxodo de maestros y desintegración del sistema.				
<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfacción con las políticas de atracción y retención de docentes. • Impotencia de la clase política. • Clima político conflictivo que conduce a estrategias de emergencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de personal docente. • Fortalecimiento de la rendición de cuentas. • Nuevas formas y métodos de evaluación. • Se amplían las desigualdades entre grupos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de las autoridades ante la crisis, pero debilitamiento si esta se mantiene. • Búsqueda de autonomía de comunidades sin escasez. • Intensificación de intereses corporativos. Mejora la solidaridad entre países con recursos y los que no. • Disminuye la solidaridad y aumenta la competencia entre países sin recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La autoridad nacional se fortalece frente a la crisis, pero se debilita cuanto más se alargue. • Comunidades sin escasez buscan protegerse y ampliar su autonomía. • Mejora la solidaridad internacional entre países a la hora de prestar ayuda. • Disminuye la solidaridad y aumenta el proteccionismo entre estados que compiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayores recompensas para atraer más profesionales. • Peores condiciones de enseñanza cuanto más se agrava la crisis. • Esfuerzos para retornar a los docentes mejor formados, incluidos jubilados. • Casos en los que aumenta el carácter distintivo del cuerpo docente. • Crecen puestos laborales de cuidado a la infancia con carácter semi-profesional.

Fuente: Elaboración propia a través de OECD, 2001.

El tercer y último vector, la desescolarización, que alberga un futuro más bien oscuro para los sistemas educativos y más especialmente para las escuelas e institutos, recoge dos nuevos escenarios, de un lado las redes de educandos y la sociedad en red, y del otro, el éxodo de maestros. En este caso, el quinto escenario, "las redes de educandos y la sociedad en red", surge como consecuencia de la insatisfacción generalizada y el rechazo

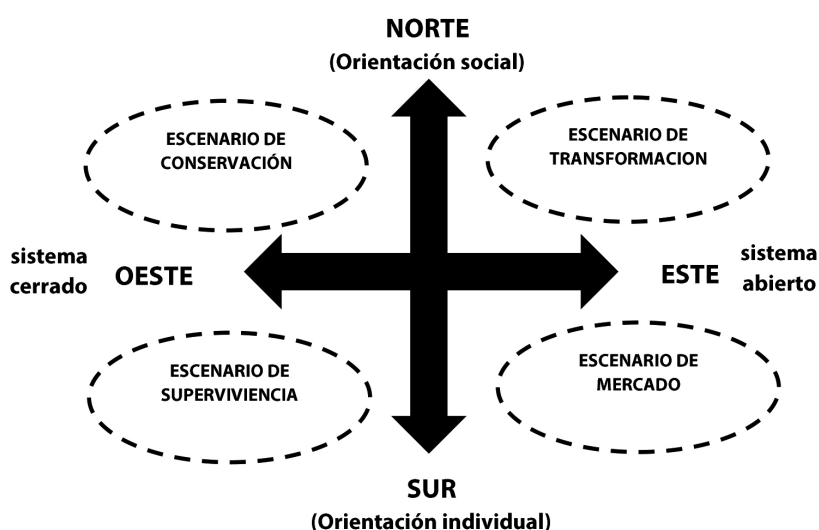
hacia los sistemas educativos contemporáneos, criticados por ser estructuras sociales y económicas altamente desiguales. Como consecuencia de esta problemática y ante la situación de hastío generada, el propio escenario aprovecharía para establecer como norma un abandono de las instituciones escolares tradicionales en busca de nuevas metodologías alternativas, apoyándose en las nuevas posibilidades que abre internet, principalmente en torno a las TIC y su continuo desarrollo. “El resultado es la desinstitucionalización radical, incluso el desmantelamiento, de los sistemas escolares” (OECD, 2001, p. 93). La OECD (2001), al igual que ya lo hicieran en los años 70 del siglo XX autores como Illich (1974a), Reimer (1986) o Holt (1977, 1982), destaca que el aprendizaje de los niños y jóvenes no se lleva a cabo fundamentalmente en las escuelas, ni a través de los maestros; el aprendizaje se produce en la comunidad, a través de la cultura, en el núcleo familiar y en la nueva sociedad en red a través de las nuevas tecnologías. Se abre un abanico de posibilidades que permiten desarrollar un aprendizaje a distancia, crear contactos fuera de la comunidad y producir una formación continua a lo largo de toda la vida, disipando la barrera que separa el inicio del aprendizaje con la posterior formación continua. Este escenario, al igual que los anteriores, también ofrece sus contras, enraizadas en los riesgos de exclusión y desigualdad, especialmente para aquellos menores “que tradicionalmente han dependido de la escuela como mecanismo de movilidad social e inclusión” (OECD, 2001, p. 93). Esta propuesta supone un gran atractivo para aquellos que desafían al sistema tradicional y buscando alternativas transgresoras y aprovechando el potencial de las nuevas tecnologías descubren nuevos medios que les permiten trabajar más allá de las limitaciones espacio-temporales y a través de una formación flexible e individualizada. El informe (OECD, 2001) señala que este quinto escenario comparte ciertas características con el “modelo de mercado” (escenario 2) pero con una gran diferencia; la fuerza motriz en este caso es la cooperación y no la competencia y con ello atrae a todos los individuos en busca de “paradigmas postindustriales alternativos” (p. 93). Sin embargo, al igual que el resto de escenarios, plantea serias dudas sobre su viabilidad pues incitaría a una intervención estatal capaz de socavar su carácter alternativo.

El último escenario planteado por OECD (2001), “éxodo de maestros y desintegración del sistema”, supondría una situación totalmente anómala que se reflejaría en la escasez de docentes como motivo de una situación de colapso absoluto que tiene su origen en cuatro factores: un perfil docente muy sesgado con un mayor número de jubilaciones que de nuevos profesionales, dificultades en la atracción y retención de docentes por las estrictas condiciones del mercado laboral y la escasez general de habilidades, una financiación excesivamente notable a raíz de las altas recompensas y los salarios docentes para poder hacer atractiva y competitiva la profesión dentro del mercado laboral, y por último, el largo periodo de espera hasta que el efecto de las medidas llevadas a cabo consiga atraer y calar en los nuevos docentes rompiendo el círculo vicioso en el que se ven inmersos. Este escenario de crisis que se manifiesta en la escasez de docentes presenta dos problemas; el primero hace referencia a las demandas de calidad de los estudiantes, mucho mayores que en el siglo anterior, y el segundo, que tiene que ver con el atractivo que arroja la profesión docente en comparación con otras que ofrecen mayor salida profesional y mejores salarios. El informe de OECD plantea dentro de este escenario tres opciones que parten del colapso planteado. En un extremo se establece un círculo vicioso que supone una continua reducción, conflicto y declive de la profesión llevándola hacia su desaparición, y en el otro, la emergencia de un nuevo sistema estimulado por la situación de crisis que lleva a la participación conjunta de diferentes partes interesadas en poner solución a dicho problema a través de estrategias de acción y mejora. En medio de estas dos opciones aparece una tercera que supondría la reconstrucción de la profesión a través de su evolución. La tradición y el arraigo que los sistemas educativos tienen en las sociedades contemporáneas y su capacidad para igualar oferta y demanda hace difícil que este escenario pueda emerger, pero sí que sirve como aviso para agudizar la conciencia ante el problema de escasez docente. Si los bajos salarios docentes, el envejecimiento de la profesión y la falta de atractivo se agudizan podrían llevar al surgimiento de este escenario con resultados desastrosos para el sistema.

A raíz de los escenarios planteados por OECD surgirán nuevos espacios de la mano de diferentes autores (Saussois, 2006; Novoa, 2009) que también plasmarán su visión acerca del futuro de la educación. Saussois en un nuevo informe de la OECD publicado en el año 2006 bajo el título de *Think scenarios, rethink education* plantea cuatro escenarios de acuerdo con la metáfora de un mapa y sus puntos cardinales. El eje Norte-Sur respondería a la “línea de valor”, mientras que el eje Este-Oeste haría referencia a la “línea de oferta”. El eje Norte-Sur busca capturar el rango de valores dentro los cuales ha evolucionado la educación. El polo norte representa una fuerte orientación social y, por el contrario, el polo sur lo hace de una orientación mucho más individualista. Como bien explica Saussois (2006), dentro de este eje vertical se situarían las escuelas; aquellas más próximas al polo norte trabajarían en torno a la cohesión, equidad y reproducción. Las escuelas posicionadas más próximas al polo sur estarían orientadas individualmente a sus clientes como consumidores. “Lo que es específico de la función docente es la gestión de la autoridad, a lo que los sociólogos se refieren como la “función de transmisión” de la educación: cómo las personas llegan a los valores y normas que definen la sociedad, la ciudadanía y el comportamiento” (Saussois, 2006, p. 60). El autor circunscribe en este eje a aquellos grupos que defienden el derecho a entregar sus propios valores y la educación que consideren más adecuada a sus hijos. El eje Este-Oeste define los sistemas como entidades en las que los diferentes tipos de recursos son insumos y de los cuales provienen productos o servicios que son ofertados, en este caso a los clientes de la educación, padres y alumnos. El polo Oeste define los servicios entregados o liberados dentro del pensamiento de sistema cerrado. Por su parte el polo Este produce servicios dentro del pensamiento de sistema abierto sobre una base mucho más fragmentada. (Saussois, 2006). Saussois (2006) avisa que el sistema cerrado es tan independiente que puede permitir que la mayoría de sus servicios se analicen en referencia a las estructuras internas, formas y medios. El sistema abierto dispone de escuelas que reconocen, a través del principio de igualdad equitativa, que existe más de una forma para producir un resultado abriéndose de esta forma a nuevas prácticas y metodologías.

Este nuevo marco de análisis diferencia cuatro escenarios en función de los cuatro cuadrantes resultantes de la interacción entre los ejes norte-sur o línea de valores y este-oeste o línea de oferta, utilizados para comprender las “trayectorias dependientes (path dependency) que hacen que una escuela se mueva entre un cuadrante u otro y las implicaciones que tiene el hacerlo (Saussois, 2006, p. 63).

Figura 7. Posibles escenarios de la escuela del mañana a través del cuadrante de análisis basado en los puntos cardinales.



Fuente: Saussois, 2006

El cuadrante Noroeste responde a un escenario de conservación, equivalente al escenario de status quo expuesto por la OECD (2001). Según el autor, estamos ante un escenario donde los cambios asustan. Conservar una posición no significa mantenerse inmóvil y no avanzar, pero los cambios deben de ser justificados ante aquellas instituciones que muestran resistencia. Aun así, se pondrán en marcha multitud de mecanismos de autodefensa que impidan la puesta en marcha de cambios. El cuadrante Suroeste hace referencia a un escenario de supervivencia. Las instituciones tienen la virtud de sobrevivir y perpetuarse con el paso de los años, pero para ello

deben adaptarse a los cambios que desde la sociedad se demanden. Por ello, las escuelas están abiertas a cambios si se ven amenazadas, siempre y cuando, estos cambios, no dañen sus estructuras internas. El escenario resultante del cuadrante Noreste, el escenario de transformación, aboga por la incursión de nuevos profesionales que ayuden a mantener la potestad en la función de enseñanza a través de nuevos métodos resultado un sistema abierto con una estructura mucho más compleja. El último escenario, denominado de mercado, es resultado del cuadrante Sureste, donde la función dominante es claramente competitiva. Aquí, la oferta es la prioridad. Los centros disponen de autonomía para contratar a los profesores y maestros más capacitados, en parte, gracias a los fondos provenientes del sector privado. Los padres, como clientes potenciales, son los actores principales y la oferta debe ser capaz de responder a sus demandas y atraerlos hacia el centro docente.

Se pueden producir cambios y saltos de un cuadrante a otro, lo que indica cambios estratégicos, pero dichos movimientos solo pueden producirse dentro del mismo eje, la línea de valor (vertical) o la línea de oferta (horizontal). “Los movimientos transversales indican el alcance del cambio del rendimiento mientras se mantienen los valores sobre la educación nacional” (Saussois, 2006, p. 66), los movimientos en el eje horizontal pueden percibirse como la “reingeniería de procesos”¹⁰ administrativos centralizados a través de una intensa descentralización y los movimientos en el eje vertical revelan una metamorfosis de la imagen pública de sistemas educativos y de la propia escuela motivada por las presiones ejercidas desde sectores externos (padres, medios de comunicación, etc.).

Antonio Novoa (2009) también ha trabajado en torno a posibles escenarios futuros para una escuela del mañana. Mediante un recorrido histórico desde la consolidación del modelo escolar en el año 1870. En primera instancia distingue tres escenarios o espacios de evolución que tenían poco

¹⁶“La revisión profunda y el rediseño radical de procesos para alcanzar mejoras espectaculares en medidas críticas y contemporáneas de rendimiento, tales como costes, calidad, servicio y rapidez” (Hammer y Champy, 1994: 42).

de futuribles pues ya estaban asentados en la arena educativa. El primero menciona el regreso a formas de educación familiar donde los padres se garantizan la responsabilidad de educar y poder elegir, desde el núcleo familiar, la educación que quieren para sus hijos. El *homeschooling* es, tal vez, el mejor ejemplo de este escenario. El segundo espacio de evolución percibido por Novoa (2009) se basa en la conceptualización de la educación como un “bien privado” donde la fuerza del mercado dispara una dinámica competitiva entre centros, fomentando la privatización de la educación y recortando la intervención del Estado. Requiere de indicadores de calidad que permitan establecer ranking entre centros, libertad de elección de centro por parte de los padres, los principales clientes, y financiación para los menos favorecidos de tal forma que puedan optar equitativamente a puestos escolares “reservados” para la clase media-alta. El tercer y último escenario expuesto en este primer bloque hace referencia a la importancia y utilización educativa de las nuevas tecnologías que producen una desnaturalización de las escuelas fortaleciendo el aprendizaje individualista. Permiten un aprendizaje flexible, sin horarios, adaptado a los ritmos y tiempos del educando a través de “centros” con horario de apertura las 24 horas del día y los siete días de la semana. De estos tres espacios hay pruebas fehacientes en el marco educativo actual donde interaccionan y a través del cual se genera una interdependencia entre ellos.

Posteriormente, Novoa (2009) imagina otros tres nuevos escenarios que buscan alternativas al modelo escolar a través de su evolución desde finales del siglo XIX. En el primer escenario, plantea la posibilidad de sustituir las estructuras escolares tradicionales por un nuevo modelo que revalorizaría la trasmisión educativa a través de canales e instituciones cotidianas de la sociedad y las redes de aprendizaje, retomando la vieja idea de un individuo educado “en la vida, en sociedad, aprendiendo de modo informal y convivencial” (Novoa, 2009, p. 190). El siguiente escenario traza una educación fundamentada en el concepto de *lifelong learning*. A nivel internacional se ha catapultado este modelo educativo al centro de las agendas políticas y más que una directriz se ha convertido en una obli-

gación formativa para acceder a un empleo digno. El tercer escenario encuentra una escuela multitarea, cargada de burocracia y, principalmente, de una labor regeneradora de la sociedad. Las escuelas necesitan redefinir su misión, disminuir su campo de acción y orientarse hacia el aprendizaje, asumiendo que no son las únicas instituciones que pueden encargarse de la sociedad, sino una más de entre tantas con laborales sociales y educativas.

Finalmente, Novoa (2009) avanza, las que a su juicio sería las evoluciones más deseables educativamente para el año 2021. En la actual época globalizada, para Novoa (2009), más que nunca, debería de definirse la educación como un “bien público”. En el mundo de la información y la comunicación, paradójicamente, la sociedad vive aislada, diversificada en diferentes planos sociales, que no hacen otra cosa que alejar a unos individuos de otros. La educación ha visto diversificado su mercado sin ser ya exclusivo de los organismos públicos. Por ello, actualmente debería de incidirse en la defensa de la educación pública, pero a través de un cambio en los sistemas de enseñanza. Novoa (2009) defiende el fin de la homogenización a través de la libertad en la organización de escuelas diferentes, la libertad en la construcción de nuevos programas y proyectos educativos y la libertad en la diferenciación de trayectorias y currículos escolares bien diferenciados. Estas tres medidas quedarían definidas mediante, primero, la dotación de mayores niveles de autonomía para los centros escolares, especialmente en relación con la organización y dirección, permitiéndoles definir su programa educativo libremente y de esta forma, ampliar el abanico de posibilidades dentro de la oferta educativa, y segundo, mediante la libertad de elección de escuela por parte de los padres, pero siempre dentro de un espectro público impidiendo que sea la escuela quien, aprovechando esta tesitura de libertad, elija a sus alumnos. La escuela también debería evolucionar hacia un espacio focalizado en el aprendizaje, evadiéndose de la sobrecarga de tareas que la masa social ha imbuido a la escuela. La preocupación principal de la escuela debe ser el aprendizaje y la transmisión del mismo y para ello será necesario crear nuevos espacios y ambientes

capaces de responder a los desafíos contemporáneos. Para todo ello se debería crear un nuevo espacio educativo donde la escuela tuviera su espacio, pero rompiendo con la tradición hegemónica de los centros escolares como únicos espacios formales educativos. Para conseguirlo debería formularse un nuevo contrato educativo que hiciera compartir responsabilidades educativas a diferentes instituciones, y a su vez, hacerlas participes en la toma de decisiones. En resumen, “es necesario abrir los sistemas de enseñanza a nuevas ideas: en vez de la homogeneidad y la rigidez, la diferencia y el cambio; en vez de la escuela sobrecargada, una nueva concepción del aprendizaje; en vez del enajenamiento de la sociedad, el refuerzo del espacio público de la educación” (Novoa, 2009, p. 198).

Los escenarios hacia los que camina la escuela del futuro pueden tener lugar, pueden estar teniéndolo o, tal vez, nunca expresarse, pero son reflejo de que algo se está revolviendo en el interior de los sistemas educativos mundiales. A través de la literatura se puede observar un acuerdo frente a los escenarios futuros de la educación del mañana.

3.3.2. MERCADOS ESCOLARES Y MERCADOS EDUCATIVOS

Tras la segunda Guerra Mundial los países occidentales entendieron la configuración del bienestar como un proceso ligado al desarrollo de una educación básica, nacional, accesible y pública provista por el Estado. Por el contrario, en las últimas décadas la educación y los sistemas educativos internacionales, a través de políticas con marcado carácter neoliberal y siguiendo los esquemas de orden capitalista, están sometiéndose a las lógicas del mercado, imponiendo unos ideales sociales que transforman la educación en un bien de consumo (Torres, 2007) donde se facilita la participación del sector privado (Chubb y Moe, 1990; Tooley, 1996). “La educación se está convirtiendo en un bien que se compra de acuerdo con las posibilidades de cada uno y se olvida la obligación que antes tuvo el Estado, recurriendo a la racionalidad de la libertad y la calidad” (Vega y Espejo, 2011, p. 252).

El mercado como concepto teórico ha evolucionado de la mano de las Ciencias Sociales a lo largo de todo su recorrido histórico, pero conceptualmente, ¿qué es un/el mercado? El concepto de mercado proviene del campo de la economía y vendría a definirse como un espacio teórico donde tienen lugar la oferta y la demanda de determinados productos y servicios, y a través de la cual se fijan los precios de estos últimos. El concepto de mercado, a su vez, como expone Nadal (2010), ha sido fundamento básico de la teoría económica, de tal forma que se ha caracterizado como un dispositivo social capaz de autorregularse, lo que ha llevado a comprender la dimensión económica como un escenario individual e independiente que no necesita de otras esferas de la vida social, es decir, el mercado tiene la capacidad de permanecer inalterable en una “especie de homeostasis social” (p. 2). El mercado, entonces, se alimenta fundamentalmente de dos factores: de un lado unos demandantes o agentes individuales insaciables que pretenden cubrir por encima de todos sus intereses personales y, del otro, un conjunto de ofertas que deben ajustarse, en la medida de lo posible, a la demanda existente, de tal forma que cuanto más se acerquen a este objetivo a más “clientes” seducirán.

Trasladando esta idea de mercado a la arena educativa, el uso del modelo de economía neoclásico parece insatisfactorio (Felouzis y Perroton, 2007). Resulta, para diferentes autores (Felouzis, 2011; Felouzis y Perroton, 2007; Whitty, Power y Halpin, 1999), mucho más significativo incluir el concepto de “cuasi-mercado”, intento de introducir las fuerzas de mercado y las formas propias del sector privado en el marco educativo, diferenciándose del puro mercado porque no supone intercambio económico entre comprador y vendedor (Maroy, 2008). Esta nueva tendencia de mercado o cuasi-mercado propicia la aparición de dos términos o conceptos que, desde la óptica de esta investigación, se comprenden como diferentes. Parece que en los estudios sobre mercados en la educación se habla indistintamente de mercado educativo y mercado escolar. La lógica tiende a identificar de forma equivalente la terminología aplicada a los mercados en los casos “escolar” y “educativo”, pero la realidad interpretativa nos lleva a hacia un camino que termina bifurcándose en dos senderos paralelos, pero no convergentes.



Los mercados educativos recogen toda aquella iniciativa social o privada que cumple las lógicas del mercado, pero fuera del sistema educativo formal de educación. Se refiere explícitamente a un dominio económico, donde existe una oferta privada con unos costos implícitos, lo que genera, en virtud de la demanda, una competencia entre organizaciones ofertantes según sus tarifas, calidad, reputación etc. (Oller, 2011). El mercado educativo, como señala Oller (2011), se expresa en dos prácticas de acompañamiento a la escolarización; la primera hace referencia a un modelo más disciplinado, guiado por las asignaturas oficiales, representado principalmente en las clases privadas o particulares, academias, etc. El segundo, se manifiesta en una forma de entrenamiento escolar y social con un amplio alcance formativo que pretende mejorar las relaciones con el entorno y la propia familia. Este mercado nace de la demanda educativa social y familiar al margen, como ya se ha dicho, del sistema reglado y se sustenta en las diferentes formas de educación no formal, donde tienen cabida infinidad de propuestas. Coombs (1968) definía la educación no formal como “aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje” (p.19), definición a la que años después incorporó espacialmente fuera del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje (Coombs y Ahmed, 1974). Esta oferta se rediseña continuamente, en función de la demanda, y se adapta a sus destinatarios, y es multidisciplinar, es decir, que ocupa diferentes especialidades o materias. Por lo tanto, esta demanda se articula sobre el principio de libertad de elección de los padres, pero en este caso, de actividades o experiencias educativas ofertadas por organizaciones o entidades privadas que compiten por conseguir el mayor número de clientes a través de una oferta diversificada de, por ejemplo, formación artística, cultural o deportiva. “Ofrece mayores cotas de aprendizaje procedimental, [...] flexibilidad metodológica más participativa y activa, así como un aprendizaje más enfocado a la resolución de problemas y situaciones” (Colom, 2005, p. 17-18). En definitiva, la oferta y la demanda que regula el mercado educativo es más flexible, más variada, y genera un espacio de competencia voraz donde, continuamente, se debe estar al tanto de los nuevos intereses y necesidades de los clientes.

Por su parte, el mercado escolar se identifica con los procesos institucionalizados, es decir, con las medidas de carácter formal insertas en los procesos reguladores de los sistemas educativos. Se produce, por lo tanto, la interacción entre el sector público, que financia el propio sistema educativo, y la elección privada de las familias, amparada en la libre elección de escuela (Felouzis y Perroton, 2007; Whitty, Power y Halpin, 1999). Aun así, el mercado escolar es un concepto todavía difícil de definir, su significado es variable en función del contexto y describe una realidad plural, pero con el transcurso de los años se ha convertido en una forma totalmente lícita de interpretar los sistemas educativos mundiales (Felouzis, 2011). La adaptación del modelo de mercado al sector educativo responde a unos principios básicos originales de un cuasi-mercado escolar (Le Grand y Bartlett, 1993; Vandenberghe, 1998; Dumay y Dupriez, 2012): Las familias deberían poder escoger la escuela que consideraran más conveniente para llevar a cabo la formación académica de sus hijos, impulsando la competitividad entre centros con el fin de atraer estudiantes; los centros escolares deberían disfrutar de la mayor autonomía posible que permitiera tomar las decisiones oportunas para diferenciar su oferta de la otros centros; por último, la financiación de los centros educativos debería ser proporcional al número de alumnos matriculados, es decir, a mayor número de alumnos mayor financiación, incitando a las escuelas a tomar decisiones que supusieran un aumento en el número de matrículas anuales.

En la década de 1980 los gobiernos estadounidense y británico en su intento por reducir la ineficiencia e ineficacia burocrática de las escuelas y los sistemas educativos promulgaron reformas encaminadas a fortalecer los modelos de mercado dentro de la educación (Dronkers, Felouzis y Van Zanten, 2010; Ball, 1993; Glennerster, 1991). El fenómeno de la globalización ha favorecido la difusión del modelo capitalista, que principalmente, convierte en artículo de compra-venta todo aquello que está a su alcance, catapultando a la educación y los sistemas educativos hacia un nuevo paradigma de actuación (Morán, 2003). En Europa también se vivió el auge de las políticas neoliberales que respaldaban la introducción de los mecanismos mercantiles en el campo educativo, principalmente reflejado en la

coexistencia de escuelas públicas y privadas, estas últimas, habitualmente, de carácter católico o protestante (Dronkers, Felouzis y Van Zanten, 2010). Es posible diferenciar tres espacios de agrupación estatal a partir de la relación entre los centros privados y las autoridades públicas (Eurydice, 2000). Dronkers, Felouzis y Van Zanten (2010) encuentran tres escenarios claramente diferenciados: El primer escenario es característico por albergar al grupo de países donde las escuelas privadas no reciben fondos estatales, aunque dichos centros se someten al control de las autoridades (Reino Unido y Grecia). El segundo bloque se caracteriza por la vinculación contractual entre escuelas privadas y autoridades públicas que define, principalmente, la financiación y autonomía de dichos centros (Francia, Italia y Portugal). Por último, el tercer grupo recoge aquellos escenarios donde la educación privada es subvencionada parcial o totalmente por la administración pública, lo que las hace operar de forma muy similar a las escuelas públicas (Bélgica, Dinamarca, Alemania, España, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia y Suecia). Ésto perfila la elección de los padres como uno de los principales ejes motores de los mercados o cuasi-mercados educativos, y con ello, los propios sistemas educativos pueden ubicarse en un eje horizontal que va desde aquellos caracterizados por la libre elección total hasta aquellos donde la posibilidad de elección es nula (Maroy, 2006; Dronkers, Felouzis y Van Zanten, 2010).

Así mismo, Mons (2007) tras su estudio de 22 países de la OCDE, propone tres patrones de asignación de estudiantes a las escuelas. El primero, "absence de choix" observado en Corea, Japón, Hong Kong y Grecia y se corresponde con una política de segmentación sin excepción alguna. El segundo modelo, "libre choix régulé" característico de países como Suecia, Dinamarca, España, Francia, Portugal, Alemania o Austria donde los padres de los alumnos pueden mostrar sus preferencias, que serán tomadas en consideración por las autoridades públicas que arbitrarán, si es necesario, las demandas familiares. En el último modelo reconocido, "libre choix total", los padres tienen libertad absoluta para elegir el centro educativo que consideran más oportuno para sus hijos, sin arbitrio o regulación de las autoridades. Los países donde se percibe este modelo son Bélgica, Hungría, Nueva Zelanda y Reino Unido. Otro estudio, en este caso el de Olmedo y

Andrada (2008), recoge, basándose en la taxonomía presentada por Eurydice, cuatro opciones relativas a los sistemas de elección escolar: 1) ausencia de libertad de elección en el sector público con asignación del alumno al centro escolar más próximo a su domicilio (algunas veces con posibilidad de solicitar otro centro público si el alumno cumple con ciertos requisitos), 2) la asignación de un alumno al centro escolar con el derecho de los padres de solicitar otro, 3) la libertad de elección escolar con intervención de las autoridades educativas locales en caso de exceso de capacidad del centro y 4) libertad de elección de centro sin intervención de las autoridades locales en la atribución de plazas.

Los mercados escolares adoptan diferentes formas en función de las tradiciones nacionales y las políticas educativas (Felouzis, 2011; Dronkers, Felouzis y Van Zanten, 2010; Meuret, 2007; Maroy, 2006). Dronkers et al. (2010) y Felouzis (2011) simplifican en dos las alternativas presentes a nivel internacional en relación con el desarrollo de los mercados educativos; de una mano, se ubican aquellos países donde la tradición constitucional ha favorecido la autonomía de los centros y la elección de escuelas por parte de los padres, y de la otra, sitúan a aquellos países que han instaurado reformas legislativas en materia educativa fomentado deliberadamente la competencia entre centros y con ello ampliando la oferta y las opciones de elección de los padres. Existiría una tercera opción, ejemplificada en el caso de Francia, donde la elección de centro se ve supeditada a la zona geográfica en la que se encuentre localizado el domicilio familiar.

Torres (2007), desde una óptica altamente crítica, propone una categorización de la mercantilización de los sistemas educativos a través de cuatro líneas de acción: la descentralización, la privatización, el favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva y la naturalización de lo individual recurriendo al innatismo.

La descentralización vista por Torres (2007) como línea de acción, desemboca en un intento por satisfacer, desde las formas locales, las necesidades de la ciudadanía. Pero al mismo tiempo, desde la perspectiva neoliberal

las políticas de descentralización tienen como impacto la debilitación del Estado a manos de las fuerzas del mercado. En muchas ocasiones, las políticas neoliberales impuestas por un Estado pueden comprometerle derivando en políticas de reducción del gasto público. “La pretensión es que sea la propia ciudadanía o, hablando con mayor propiedad, el mercado, quienes se hagan cargo de las empresas, instituciones y servicios que hasta ese momento dependían directa y principalmente del gobierno” (Torres, 2007, p. 43). Así mismo, advierte cuatro medidas que son consecuencia de la descentralización neoliberal operante: 1. La delegación de poderes y funciones, que gira en torno a tres tipos de medidas por las cuales el Estado central delega en las autoridades locales y los centros educativos la autoridad en materia económica, curricular y organizativa; 2. La desregulación, vista desde el punto de vista educativo como la desprotección de los más necesitados al alejar al Estado de su función controladora. Dicha desregulación se abre hacia dos caminos, por un lado, el curricular, dotando de mayor autonomía a centros y profesorado, y por el otro, el económico, en busca de capital ajeno al sistema. Con todo ello el estado adopta una función evaluadora en la sombra; 3. La deszonificación, también conceptualizada por Vega (2013) como rezonificación, entendida como las medidas que facilitan la elección de centro, bien público o privado, por parte de los padres, y 4. Colegialidad competitiva, que supondría la rivalidad entre centros, en muchos casos por la atracción del alumnado.

La privatización de la educación, desde la lógica neoliberal, supone un intento por reformar los sistemas educativos y hacerlos más competitivos. “La educación, una vez implantados mecanismos de mercado, como la libre elección de centro, y establecidos mecanismos competitivos, como títulos y credenciales, es presentada como el instrumento objetivo a través del que asegurarse un puesto de trabajo y legitimar los privilegios de clase social” (Torres, 2007, p. 80). La libre elección de centro, de la mano de la privatización educativa reflejada en la creación de centros escolares privados, supondría un apartheid educativo capaz de segregar a los alumnos menos favorecidos en pro de aquellos de clase media-alta. (Alegre, 2010; Felouzis, Liot y Perroton, 2007)

El favorecimiento del credencialismo y de la excelencia competitiva lleva directamente a una lucha encarnizada por la obtención de los mejores resultados académicos, para posteriormente optar a ocupar las mejores posiciones dentro del mercado laboral. En palabras de Torres (2007) el nivel de formación alcanzado por el individuo estaría claramente relacionado con los niveles de productividad dentro de la empresa lo que favorecería los réditos de ésta y los del propio trabajador. Por lo tanto, desde la óptica neoliberal se otorga gran importancia a la obtención de títulos académicos que demuestren la formación y especialización profesional que conlleva una competición para no quedarse atrás.

Por último, el neoliberalismo favorece la naturalización de determinadas situaciones que pueden observarse como injustas, beneficiado por el individualismo imperante que afecta igualmente a los sistemas escolares, de tal forma que los éxitos o fracasos escolares o incluso los problemas que se producen dentro del centro escolar son analizados desde un punto de vista individualizado. (Torres, 2007)

Felouzis (2011) considera que a la hora de trabajar los mercados escolares desde una perspectiva global es fundamental tener en cuenta a los actores que intervienen, las políticas educativas y su naturaleza de intervención y el nivel de las instituciones. En su intento por definir la lógica del mercado escolar va más allá, y aborda el estudio de dichos mercados a través de tres dimensiones empíricas: elección familiar, políticas escolares y competencia entre escuelas. La tabla diseñada por Felouzis (2011) supone un esquema interpretativo que combina políticas, prácticas y formas de expresión de estas redes globales (Vega, 2013) caracterizando a los actores, su lógica de acción, los principios de regulación y la forma dominante de mercado observado, relacionando todo ello con las dimensiones empíricas anteriormente señaladas.

Tabla 9. Las tres dimensiones ideales/típicas de los mercados escolares

Dimensiones empíricas	Actores	Lógica de acción	Principios de regulación	Forma dominante de los mercados
Elección de Escuela	Familias	Solicitud/demanda	Percepción de la calidad educativa	Mercado de singularidades
Políticas Escolares	Estado/Local	Post-burocrático	Evaluación de la calidad	Cuasi-mercado
Competencia entre instituciones	Directores de instituciones	Oferta	Competencia local en torno a la calidad	Interdependencias competitivas

Fuente: Felouzis, 2011

El autor señala la necesaria presencia de estas tres dimensiones para poder hablar de la existencia de un mercado escolar, pero la prevalencia de cada una de ellas depende, de facto, de la tradición educativa de cada país. En consecuencia, las dimensiones empíricas pueden identificarse como manifestaciones de los tipos de mercado escolar. Felouzis (2011) propone tres tipos de forma dominante de mercado que se expresan en relación a las tres dimensiones empíricas señaladas; el mercado de singularidades, el cuasi-mercado y el mercado de las interdependencias competitivas.

El mercado de singularidades se expresa a través de la elección de escuela por parte de los padres y las familias, actores principales en este proceso. Por consiguiente, la oferta educativa no es homogénea y la demanda es diversificada (Felouzis, 2011). Los centros escolares tienen la capacidad de presentar a sus “clientes” una oferta basada en un modelo único y diferenciado del resto, según la metodología aplicada, las infraestructuras del centro o incluso el nivel del profesorado, lo que les permite distinguirse unos de los otros, mientras que, a su vez, como las demandas y las necesidades entre unas familias y otras son diferentes, la oferta diversificada permite capturar la demanda existente en mayor o menor medida. Como bien expone Felouzis (2011) es la demanda la que principalmente gobierna las directrices de esta forma de mercado a través de una fuerte competencia. El mercado educativo no se encuentra regulado por los “precios” (Felouzis, 2011; Felouzis y Perroton, 2007), lo que supone que el principio regulador

de esta modelo de mercado sea la percepción que lo padres tienen sobre la calidad educativa. La calidad educativa es heterogénea, pues varía entre unos centros y otros, es incierta, pues sólo puede apreciarse después de producirse el proceso y es una preocupación central en el seno de las familias (Felouzis y Perroton, 2007). Medir la calidad educativa de un determinado centro o institución escolar es una tarea difícil. Las familias solo cuentan con dos criterios para fundamentar su elección de centro; por un lado, los externos, como la composición social del centro, su situación urbana, instalaciones, indicadores de desempeño, etc., y por otro, los juicios o la reputación de dicha institución (Felouzis, 2001; Felouzis y Perroton, 2007). La calidad educativa para las familias está determinada por dos factores; de un lado, la efectividad, es decir, la capacidad para conseguir que los alumnos avancen en los diferentes niveles educativos, y del otro, el entorno social que envuelve al centro escolar (Felouzis y Perroton, 2007). Felouzis y Perroton (2007, p. 698) afirman que “el acuerdo sobre los criterios para la calidad educativa de las escuelas se basa, por lo tanto, en características identificables esencialmente constituidas por la naturaleza de su público y su reputación”. La reputación de los centros transmitida a la sociedad, en muchos de los casos, a través del “boca a boca” sitúa a los padres ante una serie de características educativas que pueden o no, en mayor o menor medida, responder a las expectativas generadas para con la educación de sus hijos. Se manifiesta entonces el “mercado de calidad”, regulado por la calidad percibida hacia las escuelas que produce efectos de oposición y atracción según el caso (Felouzis, 2011).

La elección de escuela no es el único mecanismo capaz de definir un mercado escolar. La dimensión política, que tiene su expresión más formal en la legislación educativa, construye y da forma a los mercados escolares. Este modelo de mercado escolar definido por Felouzis (2011) responde, según el autor, al nombre de cuasimercado. Los actores que interactúan dando forma y dinamismo a este modelo son principalmente los estados y las administraciones públicas locales. “El principal operador aquí es el Estado que propone regular la oferta y la demanda a través de la evaluación de las instituciones en el marco de lo que Christian Maroy (2006) llama regulación

post-burocrática” (Felouzis, 2011, p. 14). El Estado se hace cargo, casi en su totalidad, del monopolio escolar mediante la organización del currículo, el control sobre la creación de centros o la formación del profesorado (Glennerster, 1991; Ball, 1993; Felouzis, 2011). El Estado regula y garantiza el bien común a través de la evaluación de la calidad educativa que depende, en gran medida, de los centros escolares, los directores y los docentes, encargados de maximizar los resultados satisfaciendo los parámetros mínimos de calidad. En contraprestación el Estado financiará a las instituciones educativas de acuerdo con el número de estudiantes, regulando la calidad educativa de las escuelas a través de diferentes evaluaciones (Felouzis, 2011). En su intento por involucrar a los docentes y directores de centro en la movilización por mejorar las cotas de calidad de los espacios escolares el gobierno central implementa políticas económicas que reportan mayor o menor financiación, dependiendo del número de alumnos con los que cuentan los centros; la financiación del centro es directamente proporcional al número de alumnos de los que disponga. Se pretenden, por lo tanto, centros escolares más eficientes y eficaces. Pero estas políticas de premios pueden también conducir a efectos negativos que pueden revertir contrariamente en la formación de los alumnos. El profesor, incentivado económicamente por la obtención de buenos resultados en las pruebas nacionales, puede desatender sus tareas educativas globales centrándose, exclusivamente, en dichas pruebas. Así mismo, los cuasi-mercados respaldan mayor autonomía para las instituciones y centros educativos como garantía de eficacia y eficiencia responsabilizando a cada uno de sus actos y efectos (Felouzis, 2011)

La tercera y última forma de mercado escolar propuesto por Felouzis (2011), estrechamente relacionada con las dos dimensiones anteriormente detalladas, es la de la interdependencia competitiva. La competencia entre centros escolares, dimensión empírica principal de esta forma de mercado, es necesaria, especialmente, dentro de pequeños espacios locales donde la movilidad de estudiantes es muy limitada y los centros tratan de atraer y “capturar” al mayor número de ellos. Por lo tanto, desde las estancias superiores, se debe flexibilizar la normativa que regula la asignación de centro

escolar dotando a las familias del mayor grado posible de libertad de elección de centro. Esto supone que los centros escolares deberán agudizar su ingenio, a través de estrategias de atracción capaces de llamar la atención de las familias. “Los principales actores en esta competencia son, a nivel colectivo, las propias instituciones y, principalmente, los líderes escolares que tienen un papel de liderazgo en la definición de estas estrategias colectivas” (Felouzis, 2011, p. 15). Los centros escolares luchan por el bien más preciado, los estudiantes, fuente principal de financiamiento, y especialmente los buenos estudiantes, capaces de aumentar el prestigio y reputación de la institución, favoreciendo con ello la atracción de las familias (Felouzis, 2011). ¿Cómo consiguen atraer las escuelas a los estudiantes? Felouzis (2011) señala que los centros educativos articulan sus mecanismos de atracción a través de una oferta diversificada: una oferta de idiomas bien diferenciada del resto de centros, impartición de cursos o seminarios por expertos destacados, incluso del ámbito internacional, políticas de seguridad que tranquilicen a las familias, interacción con los padres, la calidad en las instalaciones, etc. Pero los líderes escolares también ven coartada su libertad de movimientos por la administración pública que define la oferta de capacitación. “El principio de regulación es aquí la competencia localizada, pero con un peso muy variable de las autoridades públicas de acuerdo con el contexto nacional” (Felouzis, 2011, p. 16). Por lo tanto, la competencia entre centros regula la oferta de un mercado donde los actores principales determinan las estrategias necesarias para conseguir la atracción del mayor número posible de usuarios, en este caso los alumnos.

La financiación y distribución de recursos de los centros escolares se apoya en fórmulas de asignación que se basan en “variables dadas, tales como el número de alumnos, y en las que se asocia a cada alumno con un valor, que puede ser un valor monetario o una unidad de recurso (material o humano)” (Eurydice, 2014, p. 37). Desde el inicio de la crisis en el año 2008 los organismos internacionales han instado a los países europeos a realizar un gasto eficiente en educación (Eurydice, 2014). Según Eurydice (2014) existen dos categorías en la distribución de recursos por parte de los centros educativos. La primera categoría, propone la distribución de recursos en

función del número de alumnos y/o de personal de los centros educativos. La segunda categoría, más extendida a nivel europeo, tiene en cuenta un abanico mayor de criterios basados en insumos, generando una competencia entre centros en su intento por atraer al mayor número de alumnos, lo que deriva, en una mayor financiación estatal.

En definitiva, la globalización ha traído de la mano un nuevo concepto educativo basado en los principios y mecanismo del más puro mercado neoliberal. Estamos ante un mercado escolar expresado a través de tres formas o manifestaciones. Un mercado de singularidades, donde la elección familiar es la principal característica. Un cuasi-mercado, donde la política escolar es la encargada de definir y evaluar la oferta y la demanda educativa. Y por último un mercado de interdependencia competitiva, donde la autonomía entregada a los centros determina una competencia por el número de matrículas. Las tres manifestaciones están ligadas estrechamente y todas tienen su función dentro del conjunto global de mercado escolar. La elección de los padres, la política educativa y la competencia entre centros dependen de su interconexión a la hora de ofrecer los parámetros reales de un mercado.

El neoliberalismo juega un papel muy especial en la educación en el hogar, principalmente, legitimándolo a través de la lógica de la "elección". Existe una afinidad electiva entre las teorías de mercado y las nociones de elección (Aurini y Davies, 2005). El primer aspecto es donde situar la educación en el hogar dentro de los mercados, ¿en el educativo o en el escolar? Como ya se ha dicho, los mercados educativos recogen todas aquellas iniciativas sociales o privadas que cumple las lógicas del mercado, pero fuera del sistema educativo formal de educación. Así, bajo esta definición, el *homeschooling* podría encajar perfectamente, pero el mercado educativo lleva implícito prácticas educativas de acompañamiento a la educación reglada, por lo que desde ese momento, la educación en el hogar, entendida como alternativa equivalente al sistema educativo formal, queda excluida. Por lo tanto, dentro del mercado de la educación, el *homeschooling* debe de situarse en torno a los mercados escolares, dentro de las tres alternativas planteadas por Felouzis (2011). De los tres escenarios que cohabitan

dentro del mercado escolar y que son señalados por el autor —mercado de las singularidades, cuasi-mercado el mercado de las interdependencias competitivas— donde más cabida y hueco tiene la educación en el hogar es en el mercado de singularidades. Se corresponde con la elección de los padres, aunque Felouzis la constriña exclusivamente a la elección de escuela. Según esto, los centros educativos lanzan su oferta, como así también lo hace el *homeschool*. Los padres, y a la vez sus hijos, tienen una serie de demandas que pueden satisfacer por si mismos a través de la educación en casa, para ellos más efectiva y eficiente. Estaría entonces dentro de un mercado escolar, pero siempre que lo haga bajos los efectos de la regulación establecida por parte de las autoridades correspondientes. Si el *homeschooling* no es legal en un país, parece difícil que pueda formar parte, explícitamente, de los mercados escolares. En cambio, en los países donde está regulado y se erige como una alternativa equivalente a la educación de los centros escolares, entonces se presenta como otra oferta que compite y que debe ser elegida por los padres, integrando con ello el mercado escolar.

3.4. LA EDUCACIÓN EN CASA. CONCEPTO, DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍA

Los padres, desde que entendemos la transmisión de conocimientos, habilidades y cultura de unos seres a otros hasta la creación de la escuela y, más aún, de la escolarización obligatoria, habían sido los encargados de instruir a sus hijos en el núcleo familiar (Petrie, 1995; Riaza, 2002; Cabo, 2012; Bellmunt, 2015; Ray, 2017a, 2017b). Con la aparición de la educación de masas que llevó asociada la imposición de la escolarización obligatoria y el creciente interés de los estados mundiales por hacerse valedores y garantes de la educación, la familia perdió paulatinamente su función educativa y educadora. Desde la década de 1980 surgen nuevas voces que defienden a la familia como elemento primario educativo con plena capacidad para configurar y desarrollar la educación de los hijos. Este tipo de educación se conoce de diferentes maneras, pero internacionalmente, *homeschooling* parece ser el término más reconocido.

La educación en casa ha sido referida de diferentes formas a lo largo y ancho del mundo occidental sin encontrar consenso o unanimidad terminológica, pero sí una notable ausencia de precisión. Cada país o cada agrupación lingüística han traducido este concepto. Los orígenes conceptuales se encuentran en Norteamérica entre la década de los 70 y 80 del siglo pasado. En la cultura anglosajona, más concretamente en la vertiente británica, se prefiere denominar a este tipo de educación como "*Home Education*". Sostienen, como exponen Petrie (2001), Rothermel (2002) y Goiria (2012a) que este concepto es más apropiado que el de "*Homeschooling*", término utilizado en los Estados Unidos y mucho más extendido a nivel internacional. La confrontación parece indicar un desacuerdo lingüístico; mientras que la expresión *Home Education* responde globalmente de forma más correcta a la educación facilitada y guiada por los padres, el término *homeschool*, que literalmente significa "escuela en casa", parece implicar que el modelo metodológico de la escuela se traslada al hogar. Dicho término no llega a ser del todo conciso o exacto, puesto que esta educación no siempre se lleva a cabo en el lugar de residencia familiar, aunque, por otro lado, determina expresamente que los procesos educativos no se producen de forma tradicional en el centro escolar (Petrie, 2001).

Por lo tanto, en la vertiente anglosajona encontramos dos conceptos centrales, "*Home Education*" y "*Homeschool*". En Estados Unidos la tendencia común lleva a la utilización de la expresión "*Home School*", "*Homeschool*" o "*Homeschooling*". Internacionalmente, el término "*homeschool*" o "*homeschooling*" ha sido acuñado como la expresión referida a este tipo de educación fuera del marco escolar. En Reino Unido, la expresión de mayor uso es "*home education*", aunque otros términos han sido aceptados. Es el caso de "*Education Otherwise*", término procedente de la legislación británica. Esta expresión es la indicada en las leyes educativas para referirse a la educación impartida de forma diferente al método reglado tradicional dentro de las escuelas estatales. Así mismo, ha ido ganando fuerza en los últimos años la expresión "*Elective home education*" muy favorecida también por el uso que le ha dado el gobierno británico. En Portugal el término utilizado mayoritariamente es el de "*Ensino Doméstico*". La palabra *ensino* se refiere a todas las enseñanzas impartidas en territorio portugués (*ensino básico, secundário*

y *superior*) de forma reglada o, como en este caso, haciendo referencia a metodologías alternativas pero reconocidas administrativa, burocrática y legalmente. Parece que esta forma de tratamiento sitúa al proceso educativo en el hogar a la altura o en un mismo espacio que a la educación impartida en las escuelas públicas. En Alemania y Austria el término idiomático que prevalece es "*Häuslicher Unterricht*", aunque "*Hausunterricht*", "*Heimunterricht*", "*Domizil unterricht*" o incluso "*Lernen ohne Schule*" también pueden encontrarse relacionados. El primero de todos y más común, principalmente en Austria, viene a significar, según una traducción literal individual de cada palabra, "enseñanza doméstica". Por otro lado, el término *Hausunterricht*, más popular en Alemania, parece estar relacionado con una educación en el hogar impartida por docentes pertenecientes al cuerpo nacional de profesorado, y destinada a niños con enfermedades de larga duración que no pueden acudir a la escuela. La expresión *Heimunterricht* hace mayor referencia a la educación en casa entendida desde el punto de vista del propio *homeschooling*. En los países nórdicos los términos empleados para referirse a la educación en el hogar también varían. En el caso danés el término específico para referirse a esta modalidad educativa es "*Hjemmeundervisning*" y en el caso sueco, la terminología habla de "*Hemundervisning*", aunque para diferentes instituciones suecas parezca más correcto referirse a "*Familjebaserad undervisning*" o educación basada en la familia. En Francia las denominaciones empleadas tienden a centrarse en tres expresiones, "*École à la Maison*", lo que vendría a ser la escuela en casa, "*l'instruction en famille*", como instrucción en familia y "*l'instruction à domicile*". Las dos denominaciones más utilizadas en el país francés son, sin lugar a dudas, las dos primeras acepciones presentadas. Es cierto que como se ha comentado ya, "*École à la Maison*", aunque sea el término más extendido en la lengua francófona, extrapola la escuela y su metodología al espacio del hogar. En Italia, la expresión utilizada es "*Scuola Familiare*" aunque está más extendida la terminología anglosajona de *homeschooling*. Por último, ante el gran léxico castellano, los términos empleados en España van desde "educación en casa", "educación en el hogar", "educación en familia" o "escuela en casa". Como indica Goiria (2012a) el debate y la falta de acuerdo también se produce dentro del territorio español. Para muchos, "educar en casa" parece

limitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de los muros del hogar, mientras que la “educación en familia” abre el abanico de posibilidades educativas, dentro y fuera de la vivienda, pero siempre al abrigo de la familia. En España también se mantienen los anglicismos para referirse a este tipo de educación y, sin duda, el que prevalece por encima de todos es “*homeschooling*”.

En definitiva, la discusión, dejando a un lado las expresiones lingüísticas derivadas del idioma propio de cada país o región, se produce en torno al concepto de base. Parece que en muchos sectores se quiere dejar claro que la educación se produce en el núcleo familiar, pero no exclusivamente dentro de la vivienda; a la vez se hace necesario diferenciar dos maneras de educación, aquellos que enseñan de acuerdo al plan de estudios establecido y los que fomentan un aprendizaje autodirigido por los propios niños. Goiria (2012a, p.20) sentencia que “la denominación más neutra es *homeschool* por cuanto al ser utilizada a nivel global se adapta a todas las circunstancias y modelos diferentes de educar fuera del sistema escolar. El término *homeschool* se utiliza indistintamente [...], y a partir de ahí todo son matices”.

Vistas las diferentes maneras de denominar o referirse al *homeschooling* parece conveniente conocer y definir a que nos referimos específicamente cuando hablamos de este anglicismo. No existe una definición sencilla para la educación en el hogar (Rothermel, 2002), pero si una serie de conjeturas comunes en cada una de las aportaciones recogidas.

La Asociación para la Libre Educación (ALE) define en su página web¹⁷ que la educación en casa “significa asumir de manera integral la educación de nuestros hijos, tanto en los aspectos de la adquisición de conocimientos y habilidades, como en la transmisión de valores y principios sin delegar ninguna de estas funciones en instituciones educativas”.

¹⁷ <http://educacionlibre.org/wordpress/preguntas-frecuentes/>

Por su parte, Petrie (1995, p. 285) expone que la educación en el hogar se puede definir como la educación de los niños dentro y alrededor de la casa, entendiendo esto como comunidad, y que es llevada a cabo por parte de los padres o por parte de los designados por estos.

Según Valle-Aparicio (2012, p. 198) “el *homeschooling*, en sentido amplio, se concibe como una opción educativa que adoptan determinados ciudadanos que deciden educar a sus hijos en el hogar, al margen del sistema educativo tradicional que se sostiene en la educación obligatoria, y lo hacen siguiendo una metodología y una pedagogía propias”.

Goria (2012, p. 17) define la educación en casa como “la asunción directa y exclusiva de los padres de la responsabilidad sobre el proceso educativo de sus hijos [...] (lo que) significa que los padres que han optado por educar a sus hijos en familia, no delegan esta tarea en agentes externos, sean éstos públicos o privados”.

A su vez, Rodríguez (2015, p. 120) mantiene que es una opción educativa de algunos progenitores que participan de forma activa en la educación académica de sus hijos y que deciden dar a éstos una formación por un cauce distinto a la escolarización en un centro oficial, ya sea público o privado.

Lines (1993, p. 10) define el *homeschooling* como “aquella instrucción o aprendizaje que consiste en una actividad planificada, que tiene lugar primordialmente en el hogar con una padre o madre que actúan como supervisores y con uno o más alumnos que son miembros de la misma familia”.

Para Cabo (2012, p.23) “se trata de una práctica instructiva-educativa en la que los padres asumen en primera persona, (en ocasiones con la ayuda complementaria de otras personas o instituciones educativas) la responsabilidad formativa de sus hijos”.

Por otro lado, para Bellmunt (2015, p. 13) “el *homeschooling* es un método que fomenta la libertad y la autonomía del estudiante, respetando su ritmo e intereses, con una metodología en donde no existen horarios rígidos, ni libros de texto, ni exámenes”.

Por su parte OECD (2010, p. 427) expone que “el *homeschooling* implica la educación de los niños en el hogar, generalmente por los padres, pero a veces por tutores, que cumple con los requisitos de la escuela obligatoria. En todo el mundo, es común que los padres brinden instrucción suplementaria o tutoría en el hogar. Esto no es educación en el hogar si complementa o apoya la educación obligatoria impartida en una escuela. Donde esté permitido, la educación en casa reemplaza la educación obligatoria impartida en una escuela y califica a los estudiantes para la educación formal en niveles más altos”.

De estas definiciones podemos extraer, como hemos mencionado anteriormente, elementos comunes. Encontramos que el *homeschool* es la instrucción, educación, enseñanza o formación que reciben los hijos. Parece sensato diferenciar, como hizo Cabo (2012), entre este cuarteto de conceptos. El autor encuentra en la instrucción un componente doctrinario autoritario entremezclado con la propia transferencia de conocimientos. Percibe la enseñanza como el concepto renovado de la instrucción, donde se ha perdido el factor autoritario y se ha avanzado competencialmente. En la educación encuentra un valor holístico, la entiende, literalmente, como un todo, donde se concentran los procesos de enseñanza y los de aprendizaje y donde los conocimientos comprenden todos los aspectos del desarrollo de individuo. Por último, acierta en la formación un significado parejo al de educación, pero advierte que hay quién concede a la educación un espacio fuera del ámbito educativo formal, mientras que a la formación se le atribuye un espacio dentro de sistema educativo. Por lo tanto, en este proceso deben coincidir dos determinantes comunes; de un lado es necesario que exista una educación, es decir, que el proceso se produzca de forma global, afectando a todas las facetas del desarrollo personal y académico, y del otro, que esté propuesto para los hijos, que cubra sus necesidades educativas y parta específicamente de ellos y para ellos. Otro de los puntos comunes es el espacio de desarrollo. Queda claro que el hogar es el núcleo central en el procedimiento. Aun así, algunos autores no quieren encerrar el proceso exclusivamente entre los muros del hogar, sino que más bien, el término “hogar” haría referencia al espacio ajeno al aula o al centro escolar reglado. Los padres aparecen como elemento concordante. Se subraya su participación

como hecho fundamental y necesario en el proceso educativo. Los padres planifican la educación del menor y son los encargados de dirigir y supervisar el correcto desarrollo educativo de sus hijos. Algunos autores incluyen a tutores u otras personas como facilitadores en la educación del menor, pero como afirma Rothermel (2002), algunos *homeschoolers* cuestionan el llamar o dar el título de “educador en el hogar” a aquellos padres que se valen de tutores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, entienden la educación en primera persona y desestiman cualquier ayuda institucional o personal representada en la escuela o profesores particulares respectivamente (Cabo, 2012). Siempre que la educación sea supervisada y guiada por los padres, generadores de su propio plan de estudios, el uso de un tutor ajeno al núcleo familiar debe ser bien recibido. El menor aprende en su entorno y no solo de sus padres. Los hermanos, el resto de familiares, un monitor deportivo, etc. puede ser parte del crecimiento educativo del menor.

Por lo tanto, con las definiciones recogidas y desde la óptica que define esta investigación, se entiende

el *homeschooling* como la educación reconocida, que es proporcionada y supervisada por los padres, bien con ayuda institucional, privada (profesor particular, familiar, etc.) o que se lleva a cabo individualmente, que supone la ausencia administrativa del menor en el centro escolar, que es pensada y diseñada con el objetivo de desarrollar las capacidades y competencias académicas, sociales y cívicas del niño, bien a través del seguimiento del currículo nacional, de un plan de estudios personal e individualizado, o mediante la autodeterminación del propio hijo, sirviéndose para ello tanto de la comunidad y los espacios que ésta facilita como del hogar, entendido como escenario fundamental de dicha educación.

¿Por qué esta definición? En primer lugar, se hace referencia a que la educación en casa debe ser “reconocida”, pero ¿reconocida por quién? Principalmente por el Estado y por la legislación. Todo tipo de educación debe ser aprobada por el gobierno de tal forma que su práctica, a ojos de la ley e incluso de los propios ciudadanos, sea legitimada. Si el Estado no reconoce su desarrollo, esta educación estará al margen de cualquier precepto legal,



debilitando su valor y su salida en el mercado formal y laboral. Hablamos de educación, desde su enfoque más global como ya referimos anteriormente. Esta educación debe ser proporcionada y supervisada por los padres, como uno de los ejes cardinales de esta práctica educativa. Los padres forman parte fundamental del *homeschooling*, como poseedores del derecho a elegir la educación que quieren para sus hijos y como valedores de la salida del menor de sistema educativo. En ellos recae la responsabilidad de tal elección, así como del plan de estudios a seguir que, como ya se ha mencionado, puede basarse en el currículo nacional, en un plan de estudios personal o en la autodeterminación del menor. La autodeterminación es entendida como la elección educativa del niño, es decir, es el hijo quien según sus intereses y necesidades define el plan de estudios a seguir. Aun con todo, el *homeschooling* "permite más flexibilidad y una mayor adaptación curricular [...] donde el menor puede avanzar, retroceder, ampliar, reducir, profundizar, investigar o pasar por encima de contenidos según sus necesidades educativas" (Sotés, Urpí y Molinos, 2012, p. 65). Se entiende también el *homeschooling* como educación fuera del ámbito escolar pero no del sistema educativo. Esto aparece estrechamente relacionado con el reconocimiento, de tal forma que, si así ocurre, la educación en casa formaría parte del sistema educativo. Es importante aclarar lo que puede parecer un aspecto controvertido de esta definición. Por un lado, se acepta como *homeschooling* la educación facilitada por los padres con ayuda institucional, entendida ésta como la facilitada por los centros escolares estatales. Esta educación coordinada entre padres y escuelas representa el modelo más flexible de educación en casa. El *homeschooling* supone "sacar" al hijo de la escuela, pero entendemos que tal acto puede significarse con la ausencia de inscripción o matriculación en una escuela. Es cierto que cualquier definición de *homeschooling* puede no ser del todo precisa, pues en cada país se opera de forma diferente ante este fenómeno educativo. La expansión internacional de esta práctica educativa ha motivado su adaptación "a las diferentes idiosincrasias y culturas, tomando así elementos distintivos de cada lugar en el que se ha asentado" (Goiria, 2012a, p. 22). Con esta definición se ha intentado plasmar y agrupar de la forma más concreta posible todas las características y marcos de actuación que interfieren y desarrollan la educación en casa.

El *homeschooling* no responde a una metodología única, sino que en su práctica las opciones varían según la educación llevada a cabo. Podemos entonces hablar de tres modelos bien diferenciados: *homeschooling*, *unschooling* y *flexischooling*.

El modelo *homeschooling*, valga la redundancia al denominarlo como el propio fenómeno global, recoge en su seno diferentes formas de proceder educativamente. Esta tipología parece un saco donde todo cabe, pero donde se pueden diferenciar dos subtipos de educación en casa. De un lado se encontrarían aquellas familias que han optado por una educación en el hogar relajada o ecléctica y, por el otro, aquellas que han trasladado el modelo escolar al salón de sus casas, manteniendo así el modelo educativo convencional. El modelo ecléctico recoge una planificación donde se combinan diferentes prácticas educativas en función del momento y de las necesidades del menor. Pueden aplicar diferentes metodologías, utilizar libros de texto, trabajar por proyectos, etc., pero siempre tras planificar minuciosamente la actividad y la enseñanza que se va a llevar a cabo. El modelo de escuela en casa (*school at home*) o convencional es, con toda probabilidad, la representación social exterior de la educación en casa. Según este modelo, las familias siguen minuciosamente un currículum, bien sea el nacional, comprando los libros de texto utilizados en las escuelas o bien adquiriendo un currículum creado por alguna entidad privada con ánimo de lucro y donde se fijan todos y cada uno de los tiempos y aprendizajes. La distribución horaria en este modelo es clara, separando los tiempos de enseñanza de los tiempos familiares. Los padres ejercen de profesores y maestros, y en muchos casos gustan de diferenciar con claridad ambas facetas según el momento. En esta modelo, el menor puede incluso pasar pruebas de evaluación diseñadas por los padres o incluidas en el material derivado del currículum adquirido.

Unschooling es el modelo más radical de educación el hogar. La primera vez que este concepto aparece en la literatura lo hace de la mano de pensador John Holt (1982) en su libro "*Teach your Own*". Este modelo aboga por la completa desescolarización del menor y donde la educación

se guía en función de los intereses del niño. “Se presenta como una forma de oposición frontal y sin paliativos a la escuela. Quienes se identifican con esta denominación condenan la estructura, el modelo organizativo, los métodos y los objetivos de la institución escolar” (Cabo, 2012, p. 24). El motor del aprendizaje son los intereses y necesidades del niño, su curiosidad. Los padres deben funcionar como guías en el aprendizaje del menor, como facilitadores de las herramientas que éste necesita para alcanzar su meta educativa. Es el niño quien decide qué quiere aprender, cuándo quiere aprenderlo y cómo quiere aprenderlo. No existe ningún tipo de currículo y el aprendizaje aflora en la práctica diaria del niño con su entorno; este aprendizaje se regula según los ritmos del niño y no se imponen aprendizajes ni existen pruebas de evaluación. El objetivo es aprender a través de la vida.

El *flexischooling* podría entenderse como “una hibridación del movimiento, una mezcla de elementos de la escuela formal con el habitual modelo del *homeschooling* que enseña a los hijos” (Sotés, Urpí y Molinos, 2012, p. 58). Meighan (1988, p.2) define el *flexischooling* como “el término que se utiliza para denominar un acuerdo de escolarización a tiempo parcial por el cual la escuela y la familia comparten la responsabilidad educativa en un contrato de mutuo acuerdo y colaboración” (citado en Goiria, 2012b, p. 38). El decantarse por este modelo se puede deber a diferentes razones, desde un sentimiento de aversión hacia la escuela por parte del menor, o por necesidades educativas especiales, o por el simple hecho de poder hacer uso de recursos solo alcanzables dentro de ámbito escolar o, incluso, por una vuelta paulatina al sistema formal después de un periodo de desescolarización (Goiria, 2012b). Este tipo de educación permite al menor poder disfrutar de diferentes actividades ofertadas en el centro escolar, incluso el seguimiento de materias que pueden no estar al alcance de los propios padres. El contrato entre los padres y la escuela obliga a matricular al menor, pero los padres seguirán siendo los verdaderos supervisores del plan de estudios de su hijo. Ellos tomarán la decisión de cuáles son las actividades que el menor realizará en la escuela, por lo que en su plan de estudios ya lo habrán dispuesto con anterioridad.

Es difícil reconocer que los tres modelos presentados de educación en hogar completan toda la taxonomía de metodologías derivadas de esta práctica educativa, pero en cierta medida engloban el conjunto principal de mecanismos utilizados por los padres para educar a sus hijos en el ámbito del hogar.

3.5. FUNDAMENTACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CASA

La educación en el hogar ha respondido al interés inmediato de los menores y al propio deseo de los padres de prestar una educación individualizada y más próxima a las verdaderas necesidades de sus hijos alejados de lo que para ellos es, en muchos casos, un entorno hostil, la escuela. Un nuevo modelo educativo nació amparado en un ideal desescolarizador y en nuevo escenario de desconfianza que envolvía a los sistemas educativos internacionales. “En el ámbito territorial de la Unión Europea, el extendido sistema tradicional de escolaridad obligatoria comienza a hacer aguas. Estimamos que puede llegar a constituirse en una grave imposición estatal que cumplió con creces su misión social, pero que, actualmente se encuentra fuera del contexto histórico y social para el que fue ideado” (Llorent, 2004, p. 247).

Existen muchas razones individuales que favorecen la decisión de los padres de educar en el hogar, pero principalmente existen dos categorías que de forma más específica fundamentan tal decisión: (1) empírica, de mayor adecuación pedagógica, y (2) ideológica, promovida por una fuerte conciencia religiosa o política (Brewer y Lubienski, 2017). El recorrido histórico ha llevado a los padres a justificar su decisión de educar en casa, primero por motivos religiosos y, posteriormente, se ha avanzado hacia cuestiones con un mayor carácter pedagógico. Muchos padres han visto en la educación en el hogar un menú con diferentes opciones que les ha permitido seleccionar entre diferentes variedades pedagógicas, siempre con el objetivo de encontrar aquella que más convenía a sus hijos (Aurirni y Davies, 2005).

Los padres *homeschoolers* detectan una educación en crisis que “por todo el mundo moderno y en casi todas las esferas de la vida se manifiesta de un

modo diverso en cada país, afectando a campos diferentes y revistiendo diferentes formas” (Arendt, 1996, p. 185). Se está ante un “crisis estructural: pedagógica, epistemológica, socio-política y mucho más; es también ontológica, con lo cual se pone en juego la vigencia del paradigma básico o visión de mundo de una sociedad-civilización estructurada en torno a la separación hombre-mundo, al antropocentrismo y la jerarquía” (Mazorco, 2010, p.1).

Existen tres posiciones posibles para justificar la educación en el hogar o, por el contrario, oponerse a ella. De un lado, la visión liberal que se reafirma en la idea de un Estado poco controlador que permita la educación en el hogar a los padres que así lo crean conveniente; de otro lado, justamente en el otro extremo, el enfoque de aquellos que creen en un Estado totalmente intervencionista, capaz de decir que es aquello más conveniente para la sociedad; por último, el tercer argumento justificativo responde a la filosofía de John Locke, que viene a decir que hay ciertos derechos inalienables que poseen los individuos que ni el Estado y ni siquiera la persona misma, deberían poder arrebatarse (Montgomery, 2012). Surgen como problemas los miedos; miedo al adoctrinamiento que la escuela puede tener sobre los hijos o miedo al adoctrinamiento que pueden sufrir los menores de sus padres; miedo al acoso escolar; miedo a fracaso; etc.

Pero los padres alegan motivos y razones que les han llevado a tomar la decisión de desescolarizar y que, además, permiten clasificarlos en una nueva taxonomía.

3.5.1. TAXONOMÍA SEGÚN LOS TIPOS DE PADRES QUE EDUCAN EN EL HOGAR

Nadie se plantea ¿por qué se escolariza a los niños?, ¿por qué el Estado es el encargado de educar a los niños y niñas? No es necesario que nadie explique porque lleva a sus hijos a la escuela, pero sí parece necesario que cualquier padre que haya decidido desescolarizar deba explicar, justificar y defender su postura (Goiria, 2012). Los padres que toman la decisión de educar en casa lo hacen bajo sus propias convicciones y siempre después de haber meditado su postura. Por el contrario, la matriculación en la ense-

ñanza reglada oficial del Estado, siempre que no implique obligatoriedad, suele seguir los cauces tradicionales y socialmente aceptados.

¿Cómo son los padres que deciden desescolarizar? Es difícil plantear un escenario donde se puedan diferenciar tipos de padres que educan en el hogar, la realidad es mucho más diversa y compleja y los educadores en el hogar cubren un amplio espectro que va más allá de los estereotipos presentados a menudo (Morton, 2010). Aun así, diferentes autores —Blacker, 1981; Van Galen, 1988; 1991; Rothermel, 2003, Morton, 2010; Goiria, 2012— a lo largo de las últimas tres décadas se han propuesto identificar modelos de padres que educan en el hogar, principalmente a raíz de las motivaciones que les han llevado a decantarse por desescolarizar. Resulta interesante la taxonomía planteada por Goiria (2012), extraída del grupo de entrevistas desarrolladas en su estudio. Distingue cuatro tipos de padres: protectores, educadores, rebeldes y víctimas del sistema. Los “protectores” encuentran en el *homeschool* una forma para preservar los valores familiares gracias a la protección que supone el hogar y el propio núcleo familiar. Muestran cierto temor hacia las influencias exteriores que pueden dañar el que, según ellos, sería el correcto desarrollo del menor guiado según sus valores morales y las convicciones. Estos padres valoran notablemente el tiempo invertido en las relaciones familiares y el contacto con los hijos, aprovechando también los momentos educativos como tiempo empleado para el fortalecimiento de los lazos familiares y la creación del vínculo afectivo. El tiempo reclamado por el sistema educativo debilita las relaciones familiares basadas en la relación diaria. Ante esta afirmación nos preguntamos ¿y el tiempo que los padres invierten profesionalmente? ¿Solo uno de los progenitores establece este vínculo paterno-filial? En definitiva, en este grupo pesan mucho más las razones ideológicas de los padres que cualquier otro factor. Los “educadores” se caracterizan por una desconfianza plena en el sistema educativo al que no ven capaz de alcanzar que el niño potencie todas sus capacidades. Su visión de la educación sitúa al menor en el centro neurálgico del aprendizaje, donde el niño marca sus propios ritmos, se flexibilizan los procesos y se atiende a los principales intereses de éste. Su crítica al sistema educativo no adolece de justificación ni de propuesta alternativa, al contrario, ellos trabajan mediante una



guía de abordaje, pero siempre adaptada a cada momento, necesidad y situación. El tipo de padres denomina o por Goiria (2012) como “rebeldes”, concepto proveniente de la clasificación presentada por Blacker (1981) y que se analizará en líneas posteriores, se puede presentar como una escisión radical del modelo “educador”. Estos padres persiguen un modelo de vida completamente alternativo, alejado de las instituciones encargadas de pervertir la libertad individual de cada persona. Su postura es contraria a la escuela en un deseo y lucha por hacerla desaparecer. El último eslabón en esta clasificación representa a las “víctimas del sistema”. Este grupo no era detractor del sistema educativo, pero por diferentes razones el sistema no ha sido capaz de responder a las necesidades de sus hijos. La desescolarización se puede producir por diferentes razones, *bullying*, falta de adaptación, fracaso escolar, etc. El resultado es un desajuste en la relación niño, familia y escuela que termina forzando a los padres a sacar a su hijo del sistema.

Cuatro modelos de padres que parten de su relación con la educación y con el sistema educativo, todos ellos con algo en común, el descontento generalizado con la educación desarrollada en las escuelas, pero que es representado de distintas maneras por cada uno. Estas categorías elaboradas por Goiria (2012) parten de un estudio treinta años atrás. Blacker (1981), tras estudiar las motivaciones que empujan a los padres para decidirse a desescolarizar, confirmó la taxonomía planteada anteriormente por Kitto, basada en tres categorías: competidores, compensadores y rebeldes. Los “competidores” solían ser padres con altos niveles educativos y culturales, probablemente de familias acomodadas y que entendían que su trabajo al frente de la educación de sus hijos sería mucho mejor que el que pudiera desempeñar la escuela; son padres que compiten con la escuela por demostrar que la educación procesada en su hogar presenta mejores resultados. Los “compensadores” no son detractores del sistema, pero han tomado la decisión de desescolarizar por motivos relacionados con el entorno escolar. Con esta elección intentan compensar el fracaso escolar que supone para sus hijos continuar formando parte del sistema. Por último, los “rebeldes”, padres con un estilo de vida alternativo que rechazan las instituciones. Para Morton (2010) existen tres maneras diferentes en que los educadores del

hogar construyen su elección para educar en casa: natural, social o último recurso, aunque si bien es cierto, se puede observar un cierto grado de superposición y movimiento entre los tres grupos. Aquellos padres que consideran la educación en el hogar como una opción "natural" pretenden llevar a cabo una forma de vida alejada de las instituciones tradicionales. Son un grupo que muestra rechazo a la cultura de consumo enfatizada en el mundo globalizado. En el espectro de este modelo natural, se presenta, a la vez, un grupo de padres menos radical que intenta cambiar el modelo dominante y perciben a la familia como el núcleo central de la sociedad. Para los padres que perciben la educación en casa como una opción "social" la institución escolar no es el problema. El problema deviene de las interacciones entre alumnos y profesor-alumnos. Los padres quieren resguardar a sus hijos y educarlos en virtud de sus propias convicciones morales y en muchos casos religiosas. Son familias con altos niveles de protección, preocupadas por lo que sus hijos puedan "aprender" de otros compañeros. Por último, se presenta un grupo de padres para los que la educación en el hogar se había presentado como "último recurso", y por problemas de salud derivados de la estancia en la escuela no tuvieron otra opción que desescolarizar. Mayberry (1988) planteó otra clasificación, ésta fundamentada en cuatro categorías de padres: religiosos, académicos, socio-relacionales y *new age*. El tipo de padres "religiosos" ven en la educación un derecho que corresponde exclusivamente a los padres, encargados, según ellos, de inculcar en sus hijos sus valores, principios morales y convicciones. El motivo que les lleva a desescolarizar es su creencia negativa, que sitúa a la escuela como pública como un escenario laico donde se profanarán los valores religiosos. Por esto, a través del *homeschooling* podrán proceder con una instrucción centrada en los textos bíblicos. El modelo "académico" pone su punto de mira en los resultados académicos considerando la escuela como un escenario complejo incapaz de satisfacer las necesidades formativas de los menores. Ven en el *homeschooling* un modelo más eficaz y rigurosos a la hora de formar a los menores. Los padres "socio-relacionales" no creen en el modelo de socialización que plantea la escuela, dividido en grupos de edad, pero la realidad también es que ocultan el miedo a no poder controlar las relaciones de sus hijos. Es un modelo sobreprotector donde los padres cuidan

de las relaciones sociales de sus hijos a la vez que alimentan los lazos familiares. Por último, los padres clasificados como “*new age*” presentan una visión cósmica del mundo y profesan una ideología pacifista y difícil de conseguir a través de la escuela. Por último, es necesario indicar una clasificación, recogida por Cabo (2012) que aglutina las propuestas de Mayberry (1988) y Van Galen (1988). Establece dos tipos de padres: los ideólogos (familias religiosas y New Age) y los pedagogos (socio-relacionales y académicos). Para Van Galen (1988) los padres ideólogos no están conformes con los contenidos del plan de estudios y su principal objetivo es estrechar lazos con sus hijos. Quieren transmitir sus valores y creencias y están completamente seguros de que eso no pasará si el niño asiste a la escuela. Los pedagogos escogen educar en el hogar porque la forma en que enseñan las escuelas es inadecuada y están convencidos de que el proceso de aprendizaje debe basarse más en los intereses y habilidades del niño. En cuanto al método de aprendizaje, los ideólogos prefieren trasladar el modelo escolar al salón de casa, es decir, utilizando la mesa como pupitre, libros de texto o programas de educación a distancia. Los denominados pedagogos, al contrario, prefieren formas menos estructuradas, libros de texto de uso sólo cuando sea necesario, no tienen horario fijo y el contenido está ligado a los intereses del niño.

Tabla 10. Tipos de familia según los autores

Autores	Tipos de padres			
Blacker (1981)	Competidor	Compensador	Rebelde	
Mayberry (1989)	Académico	Socio-relacional	Religioso	New Age
Morton (2010)	Natural	Social		Último Recurso
Goiria (2012)	Educador	Protector	Rebelde	Víctima sistema
Van Galen (1989)	Pedagogo		Ideológico	

Fuente: Elaboración Propia

Las diferentes taxonomías mantienen puntos en común y de todas ellas se puede extraer una nueva clasificación recogiendo todas las propuestas analizadas. Por lo tanto, se plantea en esta investigación una taxonomía basada en cinco propuestas relacionadas con los modelos anteriormente señalados.

Gráfico 8. Taxonomía de padres *homeschooler*



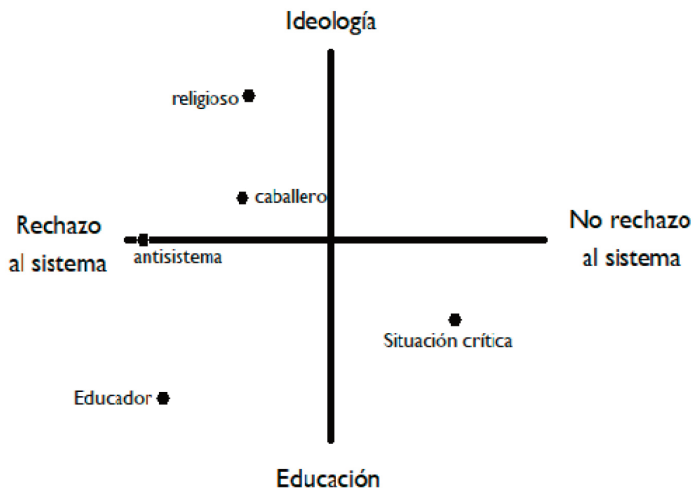
Fuente: Elaboración Propia

El modelo “Pedagógico o Instructivo” acoge a aquellos padres cuya principal preocupación es la educación y formación de sus hijos. Tienen en común la idea de que tanto la escuela como el propio sistema educativo no son capaces de responder a las necesidades de los niños, generan competitividad y no prevalece una educación individualizada centrada en las necesidades del menor. Los padres, en este caso, suelen poseer niveles educativos alto y creen en su capacidad formativa por encima de la escuela. Este modelo recogería las propuestas de padres Académicos, Competidores y Educadores. Se tipifica un grupo de padres cuya máxima es resguardar a sus hijos de los peligros del exterior. Se sirven del núcleo familiar como si de un escudo inquebrantable se tratase. Su temor reside en el daño que las influencias exteriores puedan causar en el niño. La nomenclatura de “Caballero” reside en esa labor continua de sobreprotección del menor y en los lazos afectivos que se fortalecen a través de una relación tan estrecha en la que se comparte la mayor parte del tiempo. En esta clasificación se recogerían los modelos social, protector y socio-relacional. El tercer tipo de padres son conceptualizados bajo el nombre de “antisistema”. Muestran un

rechazo total hacia cualquier tipo de institución pública, y en especial hacia la escuela. Creen que las instituciones educativas dañan la creatividad del menor y le hacen competir bajo unas reglas desiguales que benefician a unos por encima de otros. Llevan un estilo de vida muy particular, alejado de corrientes neoliberales en procesos donde prima la libertad individual. En este modelo tienen cabida los tipos de padres naturales, y rebeldes. En otro lado están los padres con fuerte y marcado carácter "ideológico". Lo padres que aquí se dan cita ha optado por el *homeschooling* con la firme intención de poder educar a sus hijos bajo sus creencias ideológicas, religiosas o de otra índole. Este grupo suele estar formado por padres muy religiosos que basan los preceptos educativos en la fe católica. Su máxima intención es alejar al niño de ambientes capaces de debilitar sus creencias religiosas o ideológicas. Aquí se agrupan los religiosos, New Age y la vertiente religiosa de los sociales. El último grupo son padres que han tenido que actuar, en este caso desescolarizar, ante una situación crítica vivida por sus hijos dentro del entorno escolar y que han sido catalogados en esta taxonomía bajo en nombre de "Situación Crítica". No son detractores del sistema educativo ni de los centros escolares, pero podrían llegar a serlo. La medida fue tomada en última instancia, cuando ya no había marcha atrás. La estancia continuada en la escuela estaba generando en los niños problemas socio-afectivos y relacionales, al sufrir situaciones de acoso o fracaso escolar irreversible. En este grupo se acomodan los padres clasificados como último recurso, compensadores y víctimas del sistema. Estos no son cerrados ni excluyentes. Lo padres pueden responder a modelos dentro de una escala e inclinarse hacia uno u otro, aunque siempre prevalezca un tipo dominante.

Esta nueva propuesta de taxonomía recoge de forma más concisa, a nuestro juicio, los grupos de padres según los motivos que les han llevado a desescolarizar a sus hijos. Creemos que la propuesta es completa, y está realizada teniendo en cuenta cinco modelos diferenciados en el tiempo desde los años 80 de siglo XX hasta la segunda década del siglo XXI. En un eje cartesiano donde el eje de abscisas recogería el nivel de rechazo hacia la institución educativa y el de ordenadas el margen de importancia entre ideología y aprendizaje se dibujaría un escenario donde poder situar a cada uno de estos modelos.

Figura 8. Eje cartesiano donde se ubican los tipos de padres *homeschooler*



Fuente: Elaboración propia.

El único tipo de padres posicionado en el espectro positivo de no rechazo al sistema es de padres en situación crítica. De este grupo, nadie puede asegurar un movimiento contrario que se aproxime hacia figuras que rechacen el sistema. El educador apenas tiene connotaciones ideológicas, pero si muestra rechazo a la escuela y su sistema, de ahí su posición en el eje. El grupo antisistema se encuentra inserto en el espectro rechazo-no rechazo muy próximo al punto de rechazo absoluto. Por encima de este eje de abscisas se encuentran los modelos caballero y religioso. El modelo caballero camina por el segundo cuadrante por las razones ideológicas que presenta, al igual que el tipo de padres religioso.

4. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL *HOMESCHOOLING* EN PERSPECTIVA EUROPEA

La educación en casa ha evolucionado a lo largo de los últimos 40 años de diferente manera en Europa. La división que en esta investigación se ha realizado del continente europeo en cuatro secciones —Europa Central, Europa Mediterránea, Europa Nórdica y Europa Anglosajona— permite estudiar individual y colectivamente el desarrollo del *homeschooling*. Ahora mismo, nos encontramos ante una fase de vital importancia dentro la metodología clásica comparativa. Es una etapa de apertura, donde las unidades de comparación se expresan libre e individualmente para que, posteriormente, se produzca la extracción de las semejanzas y diferencias que guiaran el proceso comparativo.

La educación en casa ha adquirido relevancia con el paso de los años en los países de la Unión Europea. La ilegalidad o “alegalidad” que en muchos países acontece y que cubre a este fenómeno bajo un aura de inseguridad jurídica, en ocasiones, dificulta la investigación. Esto supone que pocas familias se presten a participar en encuestas, cuestionarios o cualquier otro método de investigación similar. Así mismo, otra de las limitaciones ante las que el investigador se encuentra es la dificultad para encontrar textos académicos de valor referentes a la práctica de la educación en casa. Entonces, el estudio de páginas web, blogs, videoblogs, etc. se hace más que necesario para conocer de cerca algunos aspectos relevantes para nuestro estudio.

En esta sección se analizarán individualmente cada una de las unidades de comparación anteriormente seleccionadas, justificadas, fundamentadas y definidas. La regulación política del *homeschooling*, su marco institucional y organizativo, prestando especial atención a los espacios educativos, las

bases materiales que permiten su desarrollo e implementación, los actores que forman parte del proceso, el currículum que conduce el proceso de aprendizaje del menor y las consecuencias de llevar a cabo tal práctica educativa, y todo ello, dentro del marco general de los países que dan sentido y forma a la Unión Europea.

4.1. LA LEGISLACIÓN QUE AFECTA AL *HOMESCHOOLING* EN LA UNIÓN EUROPEA

La legislación reúne todo el conjunto de leyes que organizan el desarrollo y la convivencia de una determinada sociedad señalando las acciones que están bien y cuales nos son aceptadas y podrían conllevar un castigo para el infractor. La legislación va a determinar y regular una materia, en este caso la educación en casa. El *homeschooling* está enmarcado entre un conjunto de leyes que dirigen los diseños de esta oferta educativa. A nivel internacional la Declaración Internacional de los Derechos Humanos otorga a los padres el derecho preferente a escoger la educación que quieren para sus hijos, mientras que la Declaración Universal de los Derechos del Niño sentencia el derecho que los niños tienen a recibir educación gratuita y obligatoria que les permita desarrollarse, siempre en condiciones de igualdad, como ciudadanos de una determinada sociedad, pero a su vez expone que aquellos que tienen la responsabilidad de su educación y orientación, en primer término, son sus padres. Además, la Carta Europea de los Derechos Fundamentales articula el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.

Todos los países de la Unión Europea se adscriben a estos derechos promulgados internacionalmente. En esta investigación se diferenciarán dos formas legislativas; de un lado la Constitución, la Ley fundamental que fija la organización política de los Estados y, por lo tanto, la que regirá en la conformación de leyes de rango inferior. Del otro lado se repasarán las leyes, decretos y otros textos legislativos que ordenan el desarrollo nacional de la educación en el hogar.

4.1.1. LA EDUCACIÓN EN CASA COMO PARTE DE LOS TEXTOS CONSTITUCIONALES

Prestando especial atención a los desarrollos de las diferentes Constituciones, se observa que la mayoría de los principales países de la Unión Europea tratan en sus textos constitucionales el derecho a la educación y sus formas de desarrollo. En algunos casos el derecho de los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos ha sido promulgado en los textos constitucionales de los diferentes países.

En el caso de España, la Constitución de 1978 en su artículo 27 garantiza el derecho a la educación y se reconoce la libertad de enseñanza. El principal objetivo de la educación será el desarrollo del individuo a través de los valores relacionados con los principios democráticos y de respeto, ¿y la manera de conseguirlo? a través de una educación básica obligatoria y gratuita. El Estado será el encargado de garantizar el correcto funcionamiento del sistema educativo, dotándolo de los medios necesarios, y en virtud de garantizar la libertad de enseñanza permitirá la creación de centros docentes al margen de los establecidos por la red pública ayudando a todos aquellos que cumplan con los requisitos mínimos establecidos legalmente. Por último, cabe destacar también el derecho que este artículo 27 otorga a los padres para decidir sobre la educación religiosa de sus hijos según la raíz de sus propias convicciones morales. Es aquí donde los padres que educan en el hogar en España amparan su derecho a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos dentro del marco que dicho texto promulga al reconocer la libertad de enseñanza de tal forma que ésta es obligatoria y gratuita. Tal obligatoriedad hace referencia a la educación y no a la escolaridad. En los casos donde la administración ha actuado de forma contraria a los intereses de los padres estas han sido algunas de sus alegaciones para evitar males mayores.

Portugal, en su caso, atacaba el contenido educativo en su Constitución de 1976, revisada hasta en 7 ocasiones (1982, 1989, 1992, 1997, 2001, 2004, 2005), desde diferentes sectores. El artículo 9 en su apartado "f" encarga al Estado la misión de asegurar la educación de los ciudadanos, pero por su

parte, el artículo 36.5 informa del derecho y el deber que tienen los padres de educar a sus hijos. La libertad religiosa también es atendida en el texto constitucional portugués; el artículo 41 comprende la libertad de conciencia y religión y aquí es donde se garantiza la libertad de enseñanza religiosa, eso sí, siempre dispensada en ámbitos confesionales delimitados por la respectiva religión. El artículo 43 arguye sobre la libertad de aprender y enseñar. Aquí, la carta magna portuguesa aboga por garantizar la libertad de enseñanza y aprendizaje, reafirma un sistema educativo laico y avala la libre creación de centros educativos; continúa exponiendo, en los artículos 73 y 74, que todos los ciudadanos portugueses tienen derecho a la educación y a la enseñanza. El Estado fomentará la democratización de la misma a través del sistema reglado u otros medios, y estimulará, al mismo tiempo, la investigación científica. A su vez, a través de la política educativa, de la que es el máximo encargado, asegurará la enseñanza básica, que será obligatoria y gratuita, y atenderá a niños, adolescentes y adultos, personas con discapacidad e hijos de inmigrantes, permitiendo el acceso de todos ellos en igualdad de condiciones. Por último, el Estado sería el encargado de poner en marcha una red de centros públicos destinada a satisfacer las necesidades educativas de todos los ciudadanos portugueses, pero a la vez, permitiría la creación de centros privados y cooperativas bajo inspección pública, según lo dictado en el artículo 75. Para los padres que operan en el Estado portugués el artículo 36.5 reafirma su derecho a elegir, poner en marcha y llevar a cabo la educación que, según su opinión, puede ser mejor para sus hijos. Incluso el derecho que asiste a todos los ciudadanos portugueses tanto a la educación como a la enseñanza. La Constitución no dice cómo ni donde debe ser educado el menor, de ahí que la enseñanza en el hogar pueda ser un escenario posible en Portugal.

Alemania, a raíz de su Constitución definida en la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania, de 23 de mayo de 1949, concede a los padres la autoridad sobre el cuidado y la educación de sus hijos como derecho natural inalienable (artículo 6.2) y seguidamente, el artículo 7 sobre el sistema escolar, focaliza su estructuración a tenor de tres pilares, Estado y educación, religión y escuelas privadas. Se aclara que el Estado es el en-

cargado de supervisar el sistema educativo además de garantizar la autoridad de los padres a la hora de decidir sobre la enseñanza religiosa de sus hijos en los centros escolares, los cuales ofertarán la enseñanza de la religión como una asignatura ordinaria y, por último, se garantiza el derecho a crear escuelas privadas, previamente autorizadas por el Estado y siempre sometidas a las leyes de los *Länder* a los que pertenezcan. Tal autorización depende de diferentes factores, dejando fuera a aquellos centros que no puedan superar los niveles de la escuela pública en cuanto a programas e infraestructuras, a los que fomenten la segregación por razón económica y a los que no puedan garantizar las condiciones laborales y económicas del profesorado. Así mismo podrán autorizarse escuelas primarias privadas si la administración reconoce un interés pedagógico especial en ellas. Por lo tanto, “no importa que derechos tengan los padres para dirigir la crianza de sus hijos [...] pues esos derechos se ven eclipsados por el control de los Estados” (Martin, 2010, p. 241). Por lo tanto, si se analizan detenidamente los artículos que hacen referencia al marco educativo se observa rápidamente que la Constitución reconoce y concede autoridad a los padres para cuidar y educar a sus hijos. La realidad es que, posteriormente, a nivel legislativo esto no ocurre.

En el caso de Austria rige el texto coordinado de la Constitución de 1929, posteriormente enmendada en el año 2009, donde se dictamina, en el artículo 14, que la legislación en materia educativa y los principios básicos de la educación austriaca competen a la propia Federación, mientras que son competencia de los *Länder* la ejecución en referencia al régimen de servicio y representación de los maestros y profesores de los centros educativos de enseñanza pública, así como la aprobación de las leyes de aplicación de los principios reglamentados por el Gobierno general. El propio texto constitucional impone una educación obligatoria que tendrá una duración, como mínimo, de 9 años. Las leyes sobre las autoridades escolares, las de relación entre la escuela y la iglesia y con ello la educación religiosa en los centros escolares, así como todo lo que tenga que ver con escolaridad obligatoria, debe de ser aprobado por el Consejo Nacional (*Nationalrat*). El texto constitucional de 1929, en su artículo 149, informa de que además de la presente Ley regirá como ley constitucional, la Ley Fundamental del Estado

(*Staatsgrundgesetz*) de 21 de diciembre de 1867, sobre los derechos generales de los ciudadanos, que en su artículo 17, menciona por primera vez la instrucción en el hogar (*Häuslichen Unterricht*) de la cual dice que no deberá someterse a las obligaciones impuestas a las escuelas privadas y sus fundadores. Específicamente se hace mención y se legaliza la enseñanza doméstica en Austria que, según parece indicar este artículo constitucional, serán las leyes federales las encargadas de legislar la enseñanza en el hogar.

Reino Unido responde a una monarquía parlamentaria y a diferencia de otros países de la Unión Europea no presenta una Constitución tan firmemente sellada; se conoce como una Constitución “no codificada”, es decir, ha sido formulada en diferentes textos normativos consolidados y no en un texto único. Está conformada por la Carta Magna del Rey Juan de 1215, la Carta Magna de 1297, la Petición de Derechos de 1628, el *Habeas Corpus Act* de 1679, la *Bill* de Derechos de 1689, la *Act of Settlement* de 1701, la *Parliament Act* de 1911, el Estatuto de *Westminster* de 1931, la *Parliament Act* de 1949, la Ley de la Cámara de los Lores de 1999 y la Ley de Reforma Constitucional de 2005. La Carta Magna del Rey Juan es considerada como el documento fundacional de la Constitución de Reino Unido, pero actualmente no está vigente, al contrario de lo que ocurre con la enmienda de 1927. El análisis de los textos legales que conforman la Constitución británica desmascara una inexistente presencia de articulación legislativa en materia educativa. Desde hace años el debate sobre la creación de un texto constitucional escrito en Reino Unido ha estado en boca de todos, tanto a nivel político como social. La Cámara de los Comunes que responde a la cámara baja del Parlamento británico estableció en el año 2015 un Comité de Reforma Política y Constitucional y presentó un documento con las opciones de reforma para la codificación la Constitución de Reino Unido. La situación geográfica y administrativa de Reino Unido es muy particular. Dividida en cuatro países, Inglaterra, País de Gales, Escocia e Irlanda del Norte, establece normas regulativas generales, pero otorga a las autoridades locales gran poder administrativo. La Constitución codificada no establece un marco legislativo para la educación que será constituida por las diferentes leyes educativas nacionales.

En la República de Irlanda rige la Constitución de 29 de diciembre de 1937, que cuenta ya con 34 reformas desde su nacimiento. El texto constitucional dedica el artículo 42 a la educación. En primera instancia reconoce que el primer agente educador es la familia, y por ello se compromete a respetar ya no el derecho sino el deber de los padres a proporcionar la educación que consideren oportuna para sus hijos dentro de unos parámetros religiosos y morales, intelectuales, físicos y sociales. El artículo 42.2 sentencia que “los padres serán libres para proporcionar esta educación en sus hogares, en escuelas privadas o en escuelas reconocidas o establecidas por el estado”, y aún más, la constitución asegura que el Estado no podrá obligar a los padres, en contra de su voluntad y conciencia, a inscribir a sus hijos en una escuela pública de la red estatal, pero sí que inspeccionará el cumplimiento de un mínimo de educación (artículo 43.3). Por tanto, el *homeschooling* es una práctica comúnmente aceptada en la República de Irlanda y ya reconocida en su Ley Fundamental. Así mismo, el texto constitucional compromete al Estado a proporcionar una educación primaria gratuita y a ayudar, en la medida de lo posible, a los centros o iniciativas educativas privadas, a la vez que se asegura de procurar ayuda a los menores que sean desatendidos por sus padres, supliendo la función de estos (artículo 42.4 y 42 bis). En cuanto a la fe religiosa y su vínculo con la educación, se determina que el Estado Irlandés ayudará por igual a todas las escuelas confesionales sin discriminación alguna por razón de fe o culto. También se impone la obligación de no poder forzar a los alumnos matriculados en escuelas subvencionadas a seguir la formación religiosa que allí se imparta y que pueda ir en contra de sus creencias o las de sus progenitores (artículo 44.4). Por último, mencionar el salvoconducto que cualquier institución religiosa obtiene de la Constitución a la hora de no poder ser expropiada de sus bienes materiales (artículo 44.6). La República de Irlanda ha ido, en el transcurso de sus 80 años de vida, reinventándose de tal forma que ha adaptado sus textos para garantizar la libertad individual de los ciudadanos. Así se entiende la educación en casa, como una libertad individual de los progenitores que se amparan en su derecho de educar a sus hijos libremente, eso sí, siempre cumpliendo unos mínimos educativos.

En los países nórdicos, donde se han seguido caminos paralelos, la Constitución ha regido sus propuestas educativas desde una gestión pensada por y para el ciudadano. En torno a la implantación de un modelo de educación en el hogar todos los países del norte de Europa aceptaban este movimiento educativo como una opción legítima de formación, hasta que el en año 2011 Suecia, con la aprobación de una nueva Ley educativa prohibió de facto la educación en el hogar como medio de formación de los menores en edad escolar. La Constitución Sueca está compuesta por cinco leyes fundamentales: la Ley de Sucesión (1810), la Ley de Libertad de Prensa (1949), el Instrumento de Gobierno (1974), la Ley de Libertad de Expresión (1991) y la Ley del *Riksdag* (2014). De estos documentos legales, el Instrumento de Gobierno de 1974 es probablemente el más importante. No es hasta la promulgación de esta ley o texto constitucional cuando se puede encontrar algún artículo relacionado estrictamente con la educación. El artículo 21 sentencia la condición de amparo para los niños a través de la educación obligatoria, por la cual disponen del derecho a formarse en una escuela pública. Igualmente, la administración tiene el deber de asegurar educación superior para los ciudadanos suecos. De otro lado, se puede observar como en el capítulo 1, que recoge los principios de la Constitución del Estado, más concretamente en su artículo 2, se resuelve que las autoridades públicas deberán asegurar, entre otros, el derecho a la educación. Resulta muy escueta la Constitución sueca en referencia a la educación, pero sí que deja claro cuatro particularidades fundamentales: la educación es obligatoria, la escuela pública garantizará la formación de los niños, las autoridades públicas deben ofrecer educación superior y la educación, claramente, es potestad del Estado.

En el caso de Dinamarca son dos los textos que rigen como ley fundamental del Estado: la Ley Constitucional de Dinamarca y la Ley de Sucesión al Trono, ambas con fecha de 5 de junio de 1953. La Ley Constitucional afirma (artículo 76) que todos los menores que se encuentran en edad de formación educativa obligatoria tienen el derecho a recibir enseñanza gratuita en las escuelas puestas a disposición por el Estado y estarán exentos de matricular a sus hijos en las escuelas públicas aquellos padres que por sí mismos proporcionen una educación igual a la exigida en los centros edu-

cativos públicos. Por lo tanto, la Constitución permite a los padres hacerse cargo de la formación de sus hijos, sin impedimento legal alguno, reconociendo con ello la educación impartida o desarrollada en el hogar.

Los textos constitucionales establecen un marco de actuación que deberá, posteriormente, ser desarrollado legislativamente por los gobiernos de cada país. La Constitución ha anticipado determinados aspectos educativos que en algunos casos serán interpretados por los legisladores a la hora de establecer las leyes que los desplieguen y perfecciones. Es el caso de España o Alemania donde los legisladores no han interpretado el derecho que ampara a los padres a educar a sus hijos bajos sus propias creencias e intereses como una llamada a la permisión, legalización y regulación de la educación en el hogar como método válido dentro de la oferta educativa nacional, y por el contrario, han interpretado que la educación es potestad de Estado, que deberá velar por los intereses de los alumnos en edad escolar, de tal forma que para ello se establece un periodo de obligatoriedad escolar. Otros países como Reino Unido dejan en manos del gobierno toda la autonomía necesaria para legislar en la arena educativa, sin condiciones previas anteriores y superiores jerárquicamente que puedan constreñir su capacidad de decisión. Otros países como la República de Irlanda, Dinamarca o Austria sentencian en su Constitución la posibilidad de los padres a establecer una educación para sus hijos lejos de los centros escolares estatales o aprobados por el propio Estado. Se producen entonces diferentes situaciones legales que no muestran un nexo común entre países de una misma región y que impiden establecer lazos significativos.

4.1.2. EL DESARROLLO LEGISLATIVO DEL *HOMESCHOOLING* EN LA UNIÓN EUROPEA

Los principios constitucionales emergentes anteriormente vistos son el instrumento creado para mantener el orden de los estados-nación y terminan definiéndose en las leyes que posteriormente los ejecutarán dando forma al desarrollo político de los países. Las leyes que rigen la educación dan forma a un entramado que marca las directrices a la hora de implementar los procesos educativos.

En España la Ley que actualmente rige la educación es Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 9 de diciembre de 2013 que modifica la antigua Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de mayo de 2006. En total, España ha registrado siete Leyes Orgánicas de Educación desde que se aprobara en el año 1970 la Ley General de Educación (LGE): la Ley Orgánica por la que se Regula el Estatuto de los Centros Escolares (LOECE) de 1980, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Participación, Evaluación, y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Aunque no entrará en vigor, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 es importante en la historia educativa española, especialmente por el debate social que se suscitó a su alrededor. El *homeschooling* en el territorio español, hablando siempre desde una óptica legislativa y jurídica, podría decirse que vive en una situación de desamparo, inserto en un vacío reglamentario que ha llevado a definir este movimiento como “alegal” (Cabo, 2012; Goiria, 2012a). La LOMCE en su artículo 4¹ afirma que la enseñanza básica es obligatoria y que comprende diez años de escolaridad, de los 6 hasta los 16 años lo que sentencia a una asistencia presencial obligatoria en un centro homologado por el Estado. Aunque en realidad un gran número de familias eduque en el hogar en el territorio español, legalmente este tipo de educación no podría implementarse o permitirse. Aunque no se mencione legislación específica, la obligatoriedad escolar impuesta por ley fija las condiciones de asistencia a un centro estatal o aprobado por éste.

La LOMCE viene a garantizar la formación de personas autónomas, críticas y con pensamiento propio, mediante las condiciones necesarias para que todos los alumnos puedan expresar su talento, como así sentencia su Preámbulo. ¿El método para conseguirlo? Un sistema educativo que focalice sus esfuerzos en la calidad, que sea inclusivo y favorezca la igualdad de oportunidades. Esta ley observa que el cambio educativo debe pasar por

¹ Artículo que no fue modificado de la antigua LOE de 2006.¹⁰ El espectro izquierda-derecha proviene de los análisis políticos y es también conocido como el espectro político.

el esfuerzo de la sociedad, que debe asumir un papel activo. Así mismo, recuerda que “las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones” (Ley Orgánica 8/2013, 2013). Así mismo, entiende el Sistema Educativo español como el conjunto de las instituciones educativas, administración, profesorado, y agentes públicos y privados que participan de la educación, bien en su regulación, en su financiación o que prestan servicios para el correcto cumplimiento del derecho a la educación, donde los medios, acciones y estructuras también formaran parte (artículo 2 bis). El sistema educativo español se divide en diferentes enseñanzas² de las cuales la Educación Básica, conformada por la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, es obligatoria y gratuita, comprendiendo un total de diez años de escolaridad. La etapa que comprende la educación primaria (6-12 años) consta de 6 años de duración con bloques de asignaturas troncales y específicas, donde entre estas últimas se encuentra la religión o los valores sociales y cívicos. Los alumnos serán sometidos a evaluaciones que dictaminarán el paso al curso siguiente. Así mismo, la Educación Secundaria Obligatoria, que recoge a los alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, también se dividirá en asignaturas troncales y específicas por nivel, donde la religión vuelve a ser ofrecida junto con los valores éticos a fin de garantizar el derecho de los padres a que sus hijos reciban la educación religiosa y moral acorde a sus convicciones como decreta el artículo 27.3 de la Constitución española. Esta Ley en su texto general pretendía una evaluación final y estatal que certificará el logro de los objetivos y competencias de esta etapa. Esta prueba, en la actualidad, está paralizada tras las quejas de diferentes colectivos de estudiantes, asociaciones de madres y padres y partidos políticos en la oposición.

La etapa preescolar, según el artículo 12, que comprende de los 0 a los 6 años de edad, es una fase de carácter voluntario, es decir, no está sujeta

² Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación profesional, Enseñanzas de idiomas, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas, Educación de personas adultas, Enseñanza universitaria.

a normas de escolaridad obligatoria. Durante este periodo, los padres *homeschooler* podrán optar por poner en práctica la educación en casa sin preocupación de posibles represalias legales. Así mismo, la etapa de Bachillerato, que comprende 2 años (16-18 años) también es de carácter voluntario, ajena a dictámenes de obligatoriedad.

La LOMCE, de la misma manera que modifica la LOE, también varía determinados artículos de la LODE. La nueva redacción del artículo 4 otorga a los padres el derecho a que sus hijos reciban educación, a escoger centro docente, a que reciban formación religiosa de acuerdo a sus principios y convicciones y a participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, pero a la vez, les hace responsables de adoptar las medidas necesarias para que estos cursen las enseñanzas obligatorias asistiendo regularmente a un centro docente. La propia LODE reafirma el derecho a la educación básica de todos los españoles de forma obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica.

Por su parte, el Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil, cuya última modificación pertenece al 29 de junio de 2017, dispone en su Título VII sobre la relaciones paterno-filiales, que los padres deberán velar por sus hijos, educándolos y facilitándoles una formación integral (art. 154). A este artículo también se agarran los padres y madres *homeschoolers* a la hora de reclamar su potestad para educar a sus hijos en el hogar según sus propios intereses, velando de esta forma por la seguridad de sus hijos y cumpliendo con ello su patria potestad.

A nivel nacional, la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, vigente en la actualidad, entiende como situación de desamparo según su artículo 18, "la ausencia de escolarización o falta de asistencia reiterada y no justificada adecuadamente al centro educativo y la permisividad continuada o la inducción al absentismo escolar durante las etapas de escolarización obligatoria", lo que es, sin lugar a dudas, otro hecho más que ratifica una situación legislativa que dificulta, o casi impide, educar a los hijos en el hogar en España.



La descentralización regional presente en el Estado español a nivel administrativo y que otorga capacidad de decisión y transfiere competencias educativas a las Comunidades Autónomas (García, 2015) presenta un nuevo horizonte específico para la educación en casa. El caso más llamativo se produce en Cataluña, históricamente marcada y señalada por su tradición secesionista. En el territorio catalán, desde el año 2009, rige en materia educativa la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación que tiene por objeto regular el sistema educativo de Cataluña como así expone su artículo 1. Por primera vez en España, desde la instauración de la democracia, se encuentra de forma intencionada un extracto legislativo que trata sobre el *homeschooling*. La Ley de Educación catalana es, por tanto, pionera en este campo. Este texto, referenciado en el artículo 55 de dicha Ley, establece la normativa específica sobre lo que ha denominado “educación no presencial”. El objetivo principal de dicho artículo es facilitar el derecho universal a la educación. Esta nueva modalidad educativa solo puede desarrollarse en “las enseñanzas postobligatorias, las enseñanzas que no conducen a titulaciones o certificaciones con validez en todo el Estado, los cursos de formación preparatoria para las pruebas de acceso al sistema educativo, la formación en las competencias básicas, la formación para el empleo y la formación permanente” (Ley de Educación, 2009), pero “también pueden impartirse en dicha modalidad, excepcionalmente, enseñanzas obligatorias y las demás enseñanzas que, en determinadas circunstancias, establezca el Departamento”. Este punto garantiza el derecho de los padres a elegir para sus hijos el tipo de educación que consideren más adecuado. Se abre, por tanto, una nueva vía legal para las familias *homeschoolers* en Cataluña. El artículo 55, en su desarrollo, por ahora escaso, afirma que esta modalidad de educación no presencial debe ser variada, abierta y flexible con el fin de favorecer la accesibilidad y la complementariedad con otras enseñanzas. La Administración educativa tendrá la tarea de organizar la enseñanza no presencial a través la creación de un centro singular, a la vez que deberá proceder a la creación de un registro único donde se recojan los datos de los alumnos que han optado por dicho sistema de educación. El profesorado deberá poseer la titulación requerida para cada etapa educativa, así como la capacitación pedagógica necesaria para poder desarrollar una

educación centrada en la utilización de las nuevas tecnologías. La Ley de Educación de Cataluña, sentencia que “debe establecerse por reglamento el procedimiento de acreditación para obtener el título de graduado o graduada en educación secundaria obligatoria de los alumnos que constan en el registro al que se refiere el artículo 55.7” (Disposición Adicional Decimoséptima). Claramente este artículo define la posibilidad de que los alumnos cursen los estudios de educación secundaria obligatoria de forma no presencial, pudiendo, posteriormente, adaptarse a un modelo de evaluación que facilite la obtención del certificado académico correspondiente. Por último, se establece la necesidad de crear y regular un centro singular que administre y organice la educación no presencial, de tal forma, que en máximo de tres años desde la aprobación de citada ley el centro debería de estar constituido y establecida su denominación (Disposición Adicional Vigésima Octava) Tal centro pasó a ser el *Institut Obert de Catalunya* (IOC), aunque según la información facilitada por el Director General de Centros Públicos de la Generalitat de Catalunya, no existen alumnos, con alguna excepción, en edad de escolarización obligatoria matriculados en el IOC, ya que esta escolarización es presencial hasta los 16 años en centros del *Servei d'Educació* de Catalunya y centros privados. En años posteriores se suscriben nuevos acuerdos legislativos como, por ejemplo, la Resolución ENS/1432/2013, de 27 de junio, relativa a las materias de educación secundaria obligatoria y bachillerato de los centros educativos que se pueden cursar en la modalidad de educación no presencial y la Resolución ENS/1252/2014, de 30 de mayo, por la que se modifica la Resolución ENS/1432/2013, de 27 de junio, relativa a las materias de educación secundaria obligatoria y bachillerato de los centros educativos que se pueden cursar en la modalidad de educación no presencial. Según esto, el Departamento de Enseñanza pone a disposición de los alumnos matriculados en centros educativos la posibilidad de cursar determinadas materias de forma no presencial, a distancia. Esta Resolución pretende flexibilizar las opciones educativas internas de la Comunidad Autónoma catalana, de tal forma, que determinadas asignaturas puedan ser cursadas de forma no presencial. Está claro que no responde a los intereses y demandas de las familias *homeschoolers*, pero podríamos definirlo como un primer paso.

No todo queda en Cataluña; País Vasco también ha desarrollado medidas legislativas que sirven de amparo para las familias *homeschoolers*. La Comunidad autónoma vasca, también con una amplia tradición secesionista y con grandes competencias transferidas por el Gobierno central, formuló en el Decreto 152/2017, de 9 de mayo, por el que se aprueba la actualización del Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BALORA) y que, en el caso que nos atañe, en su Anexo, Parte II, donde define el Instrumento para la Valoración de la Gravedad de las Situaciones de Riesgo y Desamparo se hace eco de las tipologías de desprotección, catalogando entre ellas la negligencia hacia necesidades formativas. Existen, según este informe, cuatro niveles de gravedad: elevada, moderada, riesgo leve y adecuada. Se considera gravedad elevada la situación en la que “el niño, niña o adolescente está en edad de escolarización obligatoria (6-16 años) y no está inscrito ni se prevé inscribirle en ningún centro educativo oficial y el padre y la madre o las personas que ejercen su tutela o guarda no le proporcionan un programa educativo individualizado que responda a sus necesidades educativas”. En esta situación una nota a pie de página aclara que “Si (1) el padre y la madre o las personas que ejercen la tutela o guarda proporcionasen un programa educativo individualizado al niño, niña o adolescente que responde a sus necesidades educativas y (2) no hay otros indicadores de desprotección, se procederá al cierre del expediente. En estas circunstancias este tipo de situaciones no serán consideradas desprotección”. De la lectura de este texto se pueden extraer conclusiones sobre la práctica del *homeschooling* en el País Vasco, donde la no escolarización ya no representa situación de desprotección para los menores, ni riesgo para las familias, pues, a través de un programa de educación individualizado la administración pertinente dará “carpetazo” al expediente.

En el caso del resto de Comunidades Autónomas del territorio español no se encuentran signos ni medidas que favorezcan y/o permitan la implementación de la educación en casa. A continuación, se recogen algunas de Leyes de protección del menor a nivel regional que exigen la escolarización obligatoria y garantizan la asistencia al centro escolar.

En Castilla y León la Ley 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia en Castilla y León, sentencia en su artículo 141 como falta grave, la no gestión por parte de padres o tutores de una “plaza escolar para los menores en edad de escolarización obligatoria así como no procurar o impedir reiteradamente su asistencia al centro escolar sin causa justificada”, contradiciendo tal hecho al artículo 17 de dicha Ley sobre el derecho a la educación, donde se expone que las Administraciones Públicas velaran por el cumplimiento de la escolaridad obligatoria garantizando la asistencia a la escuela y, como obliga el artículo 46.2, la puesta en conocimiento a las autoridades competentes por parte de los profesionales de tal situación de riesgo o desamparo.

La Ley 1/2006, de 28 de febrero, de protección de menores en La Rioja promulga en su artículo 16 el derecho a la educación de los menores, de tal forma que si los servicios sociales detectaran la falta de escolarización de un menor deberá ponerse en conocimiento de la Consejería competente en materia educativa con el fin de evitar dicho absentismo escolar. Así mismo, se considera infracción leve, como así se tipifica en el artículo 118, la no gestión de una plaza escolar estando el menor en edad de escolarización obligatoria, la inoperancia a la hora de que el menor asista a la escuela y la falta de información a las autoridades por parte de los responsables y personal de los centros educativos de situaciones de absentismo escolar.

Así mismo, la Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid, expone el imperativo legal de asistencia a los centros educativos en los periodos obligatorios estipulados por la Ley de mayor rango, en este caso la LOMCE. En la región de Extremadura, mediante el Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura, se esgrime objetivo de garantizar la asistencia regular a los centros educativos de todos los alumnos en las etapas de escolaridad obligatoria y las medidas a tomar siempre que esta situación no cumpla. Por su parte, en la comunidad autónoma de Asturias, la Ley 1/1995, de 27 de enero, de Protección del Menor también ca-

taloga como situación de desamparo la ausencia de escolarización del menor (artículo 31.2), o la Ley 3/1995, de 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia que obliga a las administraciones locales y educativas a fomentar la asistencia regular a la escuela evitando así el absentismo escolar. La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía reafirma la enseñanza obligatoria hasta los 16 años a través de la escolarización en dicha comunidad y, así mismo, la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor considera como escenario de desamparo la ausencia de escolarización habitual del menor (artículo 23), como infracción leve la falta de gestión de una plaza escolar y el absentismo en periodo de escolarización obligatoria con consentimiento por parte de los padres o tutores (artículo 55) y como infracción grave que los padres o tutores impidan la asistencia del menor al centro escolar disponiendo de plaza y sin causa justificada (artículo 56). En consonancia con el resto de comunidades autónomas, Aragón, Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Islas Canarias, Galicia, Navarra, la Comunidad de Ceuta y la de Melilla, apelan a la escolarización obligatoria como forma de asegurar la protección del menor en el derecho a la educación que le corresponde según la Constitución española.

En España no se ha legislado de forma específica la educación profesada en el hogar, ni para permitirla ni para prohibirla explícitamente, pero sí que se ha asegurado la obligatoriedad escolar en todo el territorio como forma de conseguir que todos los menores tengan garantizado su derecho a la educación obligatoria. De esta forma se impide cualquier iniciativa al margen del centro escolar y que no esté garantizada de alguna forma por la administración correspondiente. Cataluña y País Vasco han dado los primeros pasos conscientes del crecimiento en el número de padres que han decidido educar en el hogar. El ejemplo de País Vasco es clarísimo; saben de la imposibilidad, pero advierten que ante tal situación de desescolarización, si se demuestra que el menor está recibiendo una educación suficiente en su hogar la causa quedará cerrada. Son avances que poco a poco se van asentando en las diferentes comunidades autónomas, que aprovechan la dispersión de poderes del Estado para garantizar la educación de todos los ciudadanos dentro de su territorio.

En Portugal actúa la *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 14 de octubre de 1986 modificada posteriormente hasta tres veces. Las dos primeras enmiendas, llevadas a cabo en los años 1997 y 2005, se centraron principalmente en el acceso y financiación de la educación superior. La última modificación, que data del año 2009, establece el régimen de escolarización obligatoria para todos aquellos menores en edad escolar y consagra la universalidad de la educación preescolar. Esta modificación de 2009 es alterada nuevamente en el año 2015.

La *Lei de Bases do Sistema Educativo* promulgada en el año 1986 reafirma el derecho a la educación (artículo 2.1) y acceso (artículo 2.3) de todos los portugueses con la plena intención de cumplir con la libertad de enseñar y aprender fijada en la Constitución, a la vez que garantiza el derecho a la creación de centros privados e instaura una educación no confesional. El sistema educativo queda organizado en tres niveles (artículo 4): educación preescolar, la educación escolar y la educación extraescolar. La primera nace con un carácter académico y complementario a la acción educativa en familia; la segunda comprende los *ensino básico, secundário y superior*; y la tercera, recoge todas las actividades formativas y culturales que se llevan a cabo en un marco abierto formal o no formal.

La *Educação Pré-escolar* (artículo 5) comprende la edad de entre 3 y 6 años y se caracteriza, principalmente, por un nivel de asistencia facultativo pues se reconoce en las familias su papel educativo esencial en esta fase vital. En el año 2009 la lei nº 85/2009 modifica la *Lei de Bases do Sistema Educativo* declarando la universalización de la educación preescolar para todos los niños de 5 años lo que supone que el Estado deba garantizar la existencia de una red pública de centros que permita la inscripción de todos los niños. El *Ensino Básico* en Portugal, referenciado en los artículos 6, 7 y 8, es universal, obligatorio y gratuito y se extiende en el tiempo desde los 6 hasta los 15 años, edad en la que se da por finalizada la obligatoriedad escolar. En el año 2009, la lei nº 85/2009, configuró la escolaridad obligatoria entre los 6 y los 18 años de edad, agrupando con ello las modalidades de *ensino básico y ensino secundário*. Este *Ensino Básico* se divide en tres etapas o ci-

culos, el primero, que comprende de los 6 a los 10 años, el segundo de los 10 a los 12 años y el tercero, de los 12 a los 15 años. La importancia que la *Lei de Bases do Sistema Educativo* tiene para las madres y padres *homeschoolers* radica en su artículo 21 regulador del *Ensino a distancia*. Éste alude a la posibilidad de practicar la enseñanza y aprendizaje bajo un modelo de educación a distancia centrado en las nuevas tecnologías y que puede “constituir también una modalidad alternativa de la educación escolar”, aunque en sus orígenes, como bien sentenciaba la ley, la figura institucional encargada o prevista para ejercer esta opción educativa era la universidad abierta. La *Lei de Bases* apenas ha hecho referencia al *homeschooling* pero a través de otras leyes, decretos, ordenanzas o reglamentaciones, el gobierno portugués ha regulado su práctica.

Con anterioridad, en el año 1949, la *Lei* nº 2.033 de 27 de junho era mucho más concreta, y decretaba en su *Base III* que el *ensino particular* (enseñanza/educación privada) podría realizarse individual o colectivamente, y además, por primera vez, mencionaba el *Ensino Doméstico*³, que podría ser impartido de forma individual en el hogar por familiares o personas que formaran parte del núcleo familiar. Con posterioridad a esta ley surgen nuevas leyes, decretos y órdenes. El Despacho nº 32/77 de 21 de marzo, establece las condiciones que deben de presentar los padres o tutores, o aquellos encargados de la formación del menor, para cada grado de enseñanza. Estos requerimientos exigen al responsable del proceso educativo tener superada una etapa superior de la que corresponda cursar al niño. En el año 1979 el Estado portugués implanta dos nuevas disposiciones; de un lado la *Lei* nº 65/79 sobre la libertad de enseñanza, con la que pretende desplegar los principios de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la Constitución, a la vez que garantiza el derecho de los padres a asegurar la educación y enseñanza que deseen para sus hijos de conformidad con sus convicciones; del otro lado, la *Lei* nº 9/79 relativa al *ensino particular e cooperativo* donde se insta al Estado a crear las condiciones necesarias que favorezcan el acceso de todos a la edu-

³ (1) O ensino particular pode ser ministrado [...] individualmente. (2) O ensino doméstico, ministrado individualmente no domicílio [...] por parentes até o 3º grau ou por pessoas que vivam na mesma economia familiar.

cación, siempre, respetando el ejercicio de la libre elección entre diferentes alternativas educativas y metodológicas. En relación, el *Decreto-Lei* 553/80, de 21 de noviembre aprueba el Estatuto de la enseñanza privada y cooperativa, donde nuevamente, en su artículo 2, se insiste en el reconocimiento por parte del Estado de “la libertad de aprender y de enseñar, incluyendo el derecho de los padres a la elección y orientación del proceso educativo de los hijos” y se encarga de separar enseñanza individual y doméstica de enseñanza privada y cooperativa. Así mismo, en su artículo 4 se definen los conceptos de *Ensino Individual* y *Ensino Doméstico*. Para el Estado, el *ensino individual* es aquel impartido por un profesor diplomado a un solo alumno fuera de los centros de enseñanza, mientras que el *ensino doméstico* es desarrollado en el domicilio del alumno por un familiar o una persona que forme parte de ese núcleo de habitabilidad. Posteriormente, en el año 2013, el *Decreto-Lei* nº 152/2013 modifica el anterior decreto de 1980 sobre el Estatuto de Enseñanza Privada y Cooperativa, en este caso, sin llevar a cabo ninguna transformación que haga referencia al *ensino doméstico*.

A nivel nacional también es necesario mencionar el *Despacho Normativo* nº 1-F/2016 de 5 de abril de 2016 que tiene por objeto regular el régimen de evaluación y certificación de los aprendizajes desarrollados por los alumnos de enseñanza básica, así como las medidas de promoción del éxito educativo que pueden adoptarse en el seguimiento y desarrollo de los aprendizajes de los alumnos de enseñanza básica (artículo 1). Según establece el artículo 14, las *provas de equivalência à frequência* se llevarán a cabo en los años terminales de cada ciclo de *ensino básico*, es decir, 4º, 6º y 9º año, y que conducen a la obtención de un certificado académico. Estas pruebas de equivalencia están destinadas a alumnos cubiertos por diferentes situaciones, entre los que se encuentran los alumnos matriculados en la modalidad de *ensino doméstico*. El artículo 15 establece una evaluación externa de los aprendizajes en la enseñanza básica, cuya responsabilidad recae en los servicios u organismos del Ministerio de Educación y comprenden unas pruebas de medición (*Provas de aferição*) y unas pruebas finales de ciclo. Las pruebas de medición son de aplicación universal y de realización obligatoria por todos los alumnos de la enseñanza básica al final del

2º, 5º y 8º curso, a no ser que el director del centro mediante un dictamen del consejo pedagógico exima a algún alumno de tales pruebas, habitualmente, a aquellos que se encuentran en otros recorridos u ofertas académicas. Los alumnos inscritos en el *ensino individual* o *doméstico* pueden realizar estas pruebas a petición del encargado de la educación del menor dirigiéndose al director de la escuela donde se encuentran matriculados. Por su parte, las pruebas finales de ciclo, como así se expone en el artículo 18, se realizarán en el 9º año de escolaridad y son de obligado cumplimiento para todos los alumnos de enseñanza básica. Ya con anterioridad, el *Despacho Normativo* nº 338/93 que aprobaba el régimen de evaluación de los alumnos de enseñanza secundaria fijaba en su artículo 44, que los exámenes de 12º curso adquirirían el carácter de final o equivalencia en diferentes supuestos, entre los que se encontraba el *ensino doméstico*.

Por su parte, el *Despacho Normativo* nº 24/2000 que define los parámetros generales relativos a la organización del año escolar y los periodos de matriculación, esgrime su intención de favorecer prácticas de gestión del tiempo escolar de modo flexible con la máxima intención de crear condiciones favorables para el éxito escolar y académico extendiendo su aplicación hasta el *ensino doméstico*. Así mismo, sentencia que a la hora de registrar o renovar la matrícula en la modalidad de ensino doméstico será el padre o tutor del alumno el encargado de formalizarla en el centro escolar destinado para él en función de la situación geográfica de la residencia familiar y siempre, bajo las mismas condiciones y plazos que el resto de educandos según el grado escolar.

La reglamentación que trata de alguna forma el *homeschooling* en Portugal es amplia. De una forma u otra, y siempre referenciado como *ensino doméstico*, se mantiene presente en la legislación portuguesa bien sea en leyes de carácter general, decretos ley o en decretos regionales, estos últimos con potestad de reglamentación en virtud de lo dispuesto por el Estado central. En la revisión de tal legislación se puede observar que con carácter nacional no existen leyes específicas sobre *ensino doméstico*, aunque es cierto que a nivel regional estas son más concisas y esclarecedoras.

El Decreto Legislativo Regional 26/2005/A, modificado por el Decreto Legislativo Regional 6/2008/A, emitido por la Asamblea Legislativa de las Azores y que aprueba el Estatuto de la Enseñanza Particular, Cooperativa y Solidaria, que establece el régimen jurídico de la relación entre la administración regional autónoma y los establecimientos de educación y enseñanza de los sectores particular, cooperativo y solidario, vuelve a definir, en el artículo 3, el *ensino doméstico* como aquellas enseñanzas impartidas en el domicilio por un familiar o una persona que cohabite. Este Decreto dedica un capítulo, en este caso el 12, a la enseñanza individual y doméstica configurada por el artículo 111 que autoriza su implementación y enumera las condiciones necesarias para la puesta en marcha de estas prácticas educativas. Cabe destacar, que los alumnos en edad escolar y sujetos a la normativa de obligatoriedad escolar deben ser inscritos en la escuela que, en función de su lugar de residencia, administre el ciclo de enseñanza que corresponda al menor. Así mismo, están obligados a aceptar las evaluaciones periódicas fijadas por el centro donde han sido inscritos al menos una vez por periodo lectivo. Posteriormente, en el año 2013 y mediante el Decreto Legislativo Regional 11/2013/A se amplía el periodo que permite el *ensino doméstico* hasta la finalización de la enseñanza secundaria. Este Decreto sentencia a su vez, que los encargados de la educación de los menores deben poseer titulación de nivel superior, y el alumno, por su parte, debe someterse a exámenes de evaluación al término de cada ciclo educativo.

En la región de Madeira, el *Decreto Legislativo Regional* nº 15/2011/M que aprueba el Estatuto de Educación y Enseñanza Privada de la región, define en su artículo 3 el concepto de *ensino doméstico* como el impartido en el hogar por un padre, madre o tutor, o individuo que cohabite de forma habitual. Así mismo, en el artículo 2 se afirma que dicho Decreto y lo contenga no será aplicado al ámbito del *ensino doméstico*.

La articulación de la educación en el hogar ha sido procesada legalmente desde el propio Gobierno estatal que mantiene el poder de forma centralizada. La leve descentralización muestra como regiones como Madeira y Azores no han hecho más que garantizar los derechos que desde el

Estado se otorgaron a los padres. Por lo tanto, en Portugal la educación en casa como oferta educativa está permitida, legislada y regulada, de tal forma que los padres deben inscribir a su hijo en un centro escolar en la modalidad de *ensino doméstico*, deben superar pruebas de evaluación y los padres o los encargados de la educación deben acreditar una formación como mínimo un ciclo superior al que cursaría el alumno. En la forma de la educación en el hogar subyace el ideal de la libertad de aprender y enseñar, tolerando todas las opciones posibles, de tal forma que Estado, a través de esta política, recupere para la familia el importante papel que históricamente ha tenido en el proceso educativo de los hijos. El Estado debe asegurar que los menores en edad escolar estimulen su desarrollo físico, intelectual y moral dentro de un escenario educativo capaz de conseguir tal objetivo. Este escenario puede ser el centro educativo, un espacio privado de educación o, por qué no, el propio hogar.

En Alemania el absentismo escolar representa un comportamiento desviado en la medida en que la asistencia escolar es una obligación, un comportamiento esperado normativamente (Spiegler, 2009; Baier, 2018). La educación en el hogar es, desde el punto de vista legal, una contravención de la ley escolar (Spiegler, 2009). Como el propio Ministerio Federal de Educación e Investigación (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) indica, la política educativa es un asunto de los *Länder*, aunque, a nivel nacional e internacional, el propio ministerio esté involucrado en cuestiones generales del sistema educativo. En el año 2014 se modificó el artículo 91.b de la Ley Fundamental de 1949 para fomentar, en casos de extrema importancia, la cooperación entre el Gobierno Federal y los *Länder* en la promoción de la ciencia, la investigación y la enseñanza. Por lo tanto, se puede decir que en Alemania existen 16 sistemas educativos diferenciados en cada uno de los *Länder* en los que se divide la República Federal. Cada *Länder*, según la Ley Fundamental de 1949, tiene derecho a legislar en materia educativa, organizando individualmente su sistema educativo. Aun así, “en todo el territorio alemán se garantiza una estructura básica común del sistema educativo” (Luzón, Torres y Jiménez, 2001, p. 303). Por lo tanto, como bien indica Martin (2010, p. 234) “Alemania mantiene un cierto control centrali-

zando de la educación gracias a su Ley Fundamental, aunque las leyes de educación se implementan a través de los *Länder*”. La Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de todos los *Länder* estableció, en el año 1964, una serie de acuerdos encaminados a la normalización del sistema educativo en Alemania. El organigrama que subdivide la educación en la República Federal de Alemania presenta cinco niveles educativos: Educación Infantil (Kindergarten), Educación Primaria (*Grundschule*) y Educación Secundaria (*Sekundärstufe*) básica o inferior (*Sekundärstufe I*) y superior (*Sekundärstufe II*). Debemos recordar que ya fueron seleccionados un conjunto de tres *Länder* considerados como representativos en este análisis: Berlín, Hamburgo y Renania del Norte-Westfalia. El *homeschooling* es considerado en todos los *Länder* como una infracción administrativa y puede ser castigado con una multa de hasta varios miles de euros (Rinio, 2001).

La Ley de Educación del *Land* de Berlín⁴, de 26 de enero de 2004, decreta el derecho a la educación (artículo 2) de todos los menores independientemente de cualquier razón y siempre bajo el marco de la igualdad de oportunidades. La Ley garantiza el modelo dual de centros, donde conviven escuelas públicas y privadas, estas últimas bajo supervisión de la autoridad competente (artículo 95). Las escuelas independientes (*Schulen in freier Trägerschaft*) o privadas, enriquecen el sistema educativo de Berlín a través de contenidos especiales y nuevas metodologías de educación. Existen dos modalidades de escuela privada: primero, las escuelas alternativas aprobadas por el Estado (*Ersatzschulen*), que lo son cuando sus objetivos educativos y competenciales son similares a los previstos en la Ley y, a su vez, son aprobadas por el *Land*, llegando a obtener el estatus de escuela de reemplazo reconocida por la inspección escolar. Al igual que están obligadas a aplicar las reglas del sistema público, reciben financiación del *Land* de Berlín; segundo, las escuelas suplementarias, caracterizadas por no servir de reemplazo a las escuelas públicas y que actúan con total autonomía, pero que sí que deben notificar su funcionamiento, programa de estudios, etc.

⁴ *Schulgesetz für das Land Berlin.*

La escolarización es obligatoria en el *Land* de Berlín³ para todos aquellos menores de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años (artículo 42), definiendo con ello el periodo obligatorio en diez años. Esta ley hace responsables a las madres, padres o tutores y a los propios maestros del cumplimiento, por parte del menor, de la escolarización obligatoria y la asistencia al centro escolar (artículo 44); si esto no se produce, es decir, el alumno en edad escolar no asiste al centro sin ninguna razón legítima, el consejo escolar competente decide, en consulta con el director, sobre las sanciones oportunas (artículo 45). En relación a la escolarización obligatoria, el artículo 46.5 expone que por razones justificadas el alumno puede ser liberado de la asistencia obligatoria a la escuela. Con la intención de definir cuáles son esas razones de peso, el *Land* de Berlín promulga en 2014 el Reglamento de Excedencia y Exención de la Educación (*Ausführungsvorschriften über Beurlaubung und Befreiung vom Unterricht*). Las ausencias justificadas responden a periodos temporales cortos y por razones médicas, familiares, profesionales, viajes o la participación en eventos educativos. El permiso de ausencia debe ser solicitado por los padres o tutores mediante un escrito a la dirección del centro, y en el caso de que exceda las cuatro semanas, su aprobación dependerá de una oferta formativa sustitutiva de la enseñanza escolar durante ese periodo, como enseñanza privada u online. Si la petición de permiso de ausencia es de un año o superior, será la junta escolar la encargada de proceder con su aprobación o denegación; en cambio, si la ausencia se produce de forma imprevista, los padres o tutores del menor deberán comunicárselo al centro escolar, bien por escrito, bien de forma oral, entre el primer y el tercer día de dicha ausencia. Por motivos religiosos las ausencias en determinadas fechas relacionadas con la religión que procesa el alumno no serán consideradas como tal. Por su parte, la enseñanza o instrucción religiosa (artículo 13) se considera asunto de las propias comunidades religiosas, representadas en asociaciones consideradas como las únicas capacitadas para transmitir la fe con garantía de legalidad. Las comunidades religiosas se encargan de la elección de los maestros, personas con acreditación para ejercer la docencia y que, además, se han enfrentado a un examen de doctrina o han completado estudios equivalentes. Es tarea de los padres o tutores informar del deseo de que su hijo participe de

la instrucción religiosa mediante una declaración escrita dirigida al Director del centro. Esta instrucción religiosa se llevará a cabo en las aulas escolares por dos horas semanales. Por último, el *Land* de Berlín (artículo 60) permite a todos aquellos que no hayan completado la educación obligatoria y no asistan a una escuela pública adquirir la acreditación posteriormente mediante un examen especial (*Prüfung für Nichtschülerinnen und Nichtschüler*⁵). Para estos “no alumnos” se puede establecer una edad mínima a la que se permita llevar a cabo este examen.

En el caso del *Land* de Hamburgo, en la actualidad, prevalece la Ley de Educación de Hamburgo⁶, de 16 de abril de 1997, modificada por última vez el 15 de septiembre de 2016. La primera parte de esta ley (artículos 1, 2, y 3) está dedicada al derecho a la educación y la misión de la escuela, donde se garantiza, a través del sistema educativo, el derecho de cada joven y niño a recibir una educación adecuada y en igualdad de condiciones independientemente del sexo, raza, o condición social. La escolarización es obligatoria para todos los menores en edad escolar que tienen su residencia habitual en Hamburgo. Se inicia a los 6 años de edad, con una duración total de 11 años, hasta como mucho los 18 años de edad (artículo 37 y 38). Dicha escolarización obligatoria debe cumplirse con la asistencia a la escuela y son los padres o tutores legales de los menores los encargados de que así se haga (artículo 41). Dicha Ley decreta en su artículo 39.2 que un alumno puede estar exento de la escolarización obligatoria si existe una buena razón que lo justifique y, a su vez, se proporcione la instrucción adecuada y acorde a su edad. Estrechamente relacionada con esta exención, el artículo 12.5 expone que los estudiantes que no puedan asistir por un periodo de tiempo prolongado a la escuela por motivos de enfermedad física o mental podrán ser instruidos en el hogar o incluso en el hospital si así se diera el caso. La formación religiosa se ofertará de acuerdo con los principios de las comunidades religiosas, pero siempre desde el respeto y la tolerancia hacia otras religiones, y los padres o tutores podrán decidir si su hijo es instruido en la fe que ellos procesen una vez este haya cumplido los 14 años de edad.

⁵ Examen para “no alumnos”.

⁶ *Hamburgisches Schulgesetz*.

Para todos aquellos que no quieran recibir educación religiosa el plan de estudios se ofertará una alternativa ética y filosófica. Así mismo, los maestros no pueden ser forzados contra su voluntad a impartir formación religiosa. Según la Ley de Educación de Hamburgo la educación escolar finaliza mediante procedimiento de examen final.

Por último, el *Land* de Renania del Norte-Westfalia⁷ ordena su sistema educativo a través de la Ley de Educación de 15 de febrero de 2005. Según esta Ley, todos los jóvenes y niños tienen garantizado el derecho a la educación escolar (artículo 1), mientras que la escuela respetará la autoridad parental (artículo 5.3) y colaborarán mutuamente en la consecución de los objetivos educativos. Esta Ley de Educación permite la convivencia de centros públicos e independientes (privadas), donde los centros de primaria se establecen como escuelas religiosas, escuelas ideológicas o escuelas comunitarias. La escolarización es obligatoria (artículos 34, 35, 37, 38, 39 y 40) para todos los alumnos con residencia habitual Renania del Norte-Westfalia y la asistencia obligatoria comienza cuando el menor tiene 6 años de edad y se alarga durante 9 o 10 años más. Los padres son los principales responsables de que sus hijos asistan regularmente al centro escolar, mientras que los maestros y los directores de escuela se encuentran en la obligación de poner en conocimiento de las autoridades pertinentes el incumplimiento de la obligatoriedad escolar. Tal incumplimiento puede desembocar en la detención de los padres de conformidad a lo expuesto en la Ley de Ejecución Administrativa del *Land* de Renania del Norte-Westfalia⁸, de 19 de febrero de 2003 (artículos 55 a 65). Así mismo, en situaciones muy excepcionales se permitirá la ausencia al sistema de escolarización obligatoria. Según el artículo 22, a petición de los padres o incluso de la propia escuela, la inspección podrá permitir la educación en el hogar para aquellos alumnos que tengan serias dificultades por motivos de enfermedad de asistir a la escuela en un periodo superior a seis semanas o en un largo periodo de tiempo y para aquellas alumnas con permiso de maternidad. Los alumnos ingresados en un centro médico por un periodo superior a cuatro semanas, y siendo, por tanto, imposible su asistencia a la escuela podrán acogerse a

⁷ *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen.*

⁸ *Verwaltungsvollstreckungsgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen.*

la escuela para enfermos. Así mismo, el cumplimiento del servicio militar, el acogimiento a un año de voluntariado o si la asistencia a la escuela pusiera en evidente peligro al menor podría producirse la suspensión de la asistencia obligatoria (artículo 40). En todas las escuelas, excepto en las de carácter ideológico, se produce la instrucción religiosa (artículo 31) siempre desde el respeto a todas las religiones, de tal forma que todas tengan cabida en el centro escolar, bajo el cumplimiento de unos requisitos determinados por el Ministerio y con un número de horas semanales estipuladas previamente. Los padres determinarán, bajo declaración escrita a la dirección del centro, la educación religiosa de sus hijos, o por el contrario, podrán eximirle de esta. Igualmente, ningún profesor podrá ser obligado a impartir docencia religiosa en contra de su voluntad.

El análisis detallado de las bases legislativas de tres de los *Länder* que conforman la República Federal de Alemania ofrece una serie de conclusiones comunes para todo el territorio. En Alemania, de forma legal y aprobada por el Estado resulta difícil o muy difícil llevar a cabo esta práctica educativa. De un lado, el derecho a la educación prevalece como uno de los ejes directrices de la educación alemana, donde los padres, como así detalla la Ley Fundamental de 1948, tienen el derecho y el deber de cuidar, criar y educar a sus hijos, pero, al mismo tiempo, el Estado Federal también se atribuye igual responsabilidad. La forma que el Gobierno Federal tiene de hacer frente a tal responsabilidad es a través de la escolarización obligatoria. La asistencia obligatoria a la escuela en Alemania comienza a los 6 años de edad y dura entre 9 y 10 años, dependiendo de las directrices aplicadas por cada uno de los *Länder*. Esta obligatoriedad escolar es llevada, según la ley, hasta el punto de fiscalizar la asistencia a la escuela. Los padres o tutores deben de dar explicaciones en el menor tiempo posible de la ausencia de su hijo al centro escolar, a la vez que los profesores, maestros y directores de centro tienen la obligación de informar a las autoridades sobre la falta de asistencia de un alumno. Las ausencias deben de ser justificadas y el permiso para tales faltas solo se producirá por enfermedades, motivos familiares o viajes repentinos. Aquellos padres que no justifiquen las ausencias escolares de sus hijos pueden verse involucrados en procesos judiciales por

incumplimiento del derecho a la educación que asiste a los menores que pueden desembocar en multas, penas de prisión o incluso la retirada de la patria potestad. El panorama para los partidarios del ejercicio de la educación dentro del hogar es más bien oscuro. Es cierto, que las leyes amparan la educación en el hogar por motivos extremadamente justificados como enfermedades de larga duración que impiden la asistencia a la escuela. Los padres o tutores deberán pedir por escrito a la dirección del centro escolar esta baja educativa, y la propia dirección deberá ponerse en contacto con la Junta Escolar, siempre que la duración vaya a suponer un año académico. Por lo tanto, aunque exista atisbo legal, las posibilidades de ejecutar el *homeschooling* en el territorio alemán son más bien nulas. En el *land* de Hamburgo, por ejemplo, la ley establece que un alumno que pueda estar sufriendo en el ámbito escolar podría ser desescolarizado, pero siempre que se le proporcione una enseñanza acorde a su edad, a la vez que garantice con ello el desarrollo personal, académico y social del menor. Este es uno de los pocos atisbos legales a los que pueden agarrarse los padres que quieren educar en el hogar en Alemania. Aun con todo parece extremadamente difícil alegar causas que puedan considerarse de extrema gravedad para el alumno. Aun así, educación en el hogar “no se acepta como una razón suficiente para la exención de la asistencia regular a la escuela” (Spiegler, 2009, p. 299), como tampoco lo son las razones religiosas (Spiegler, 2003). Con todo, en Alemania hay familias que educan en hogar. ¿Cómo es posible si la escolarización es obligatoria? Spiegler (2009) habla en su trabajo sobre la ineficacia de las sanciones que la mayor parte de las veces se aplican solo parcialmente o nunca llegan a aplicarse por que no se conocen los casos.

Austria, al igual que Alemania, es una República Federal, pero por el contrario dispone de leyes generales en materia educativa, situando la toma de decisiones y el poder de forma centralizada en el Gobierno estatal. La Ley Federal, de 25 de julio de 1962, sobre Organización Escolar⁹ favoreció la construcción de la estructura del sistema educativo austriaco basada en tres ciclos educativos: educación infantil (*Kindergarten*), educación primaria

⁹ Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (*Schulorganisationsgesetz*).

(*Primarbereich*), y Educación Secundaria. La educación primaria puede comprender una educación preescolar (*Vorschulstufe*) para niños que, aun estando en edad de escolaridad obligatoria, su grado de madurez no es óptimo para ingresar en la educación primaria, pero que de esta manera, atendiendo específicamente a su edad, forman parte de ella: la enseñanza primaria que ocupa 4 cursos escolares se desarrolla en la *Volksschule* y la *Grundschule*, cuya diferencia son los cursos que comprenden; mientras que en la primera los alumnos pueden llegar hasta octavo curso, en la segunda solo se imparte hasta cuarto. La enseñanza secundaria dividida en dos niveles, básico y superior, puede extenderse desde los 10 hasta los 19 años. La educación secundaria básica, con cuatro años de duración, se lleva a cabo principalmente en los *Hauptschulen*. Los dos primeros cursos, se estructuran de forma uniforme, pero en el tercer año se produce una escisión en tres niveles o modalidades educativas: el *Gymnasium* compuesto por estudios relacionados con el latín, el *Realgymnasium* centrado en las matemáticas y las ciencias, y el *Wirtschaftskundliches Realgymnasium*, más focalizado en los estudios de química. Por último, la enseñanza secundaria superior, que se ve condicionada por las elecciones en el ciclo anterior. Puede ser una continuación del ciclo básico, o se puede desarrollar el *Oberstufenrealgymnasium*, principalmente destinado a aquellos alumnos destacados en *Hauptschule*.

La Ley de Educación Obligatoria¹⁰, de 21 de febrero de 1985 dictamina la educación obligatoria para todos los menores que residen de forma permanente en el la República de Austria (artículo 1). Dicha educación comienza a los 6 años de edad y tiene una duración de nueve años (artículos 2 y 3) Desde el año escolar 2016/17 todos los jóvenes que aún no han alcanzado la edad de 18 años estarán obligados a participar en la educación o la formación después de completar la enseñanza obligatoria general. En su artículo 5 la citada ley expone que la educación obligatoria deberá cumplirse asistiendo a las escuelas de enseñanza general obligatoria, de tal forma que al inicio del periodo escolar los padres o tutores legales deben inscribir a sus hijos en una escuela primaria. Una vez que el alumno se inserta en el sistema

¹⁰ *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz.*

reglado de educación, el control de asistencia se endurece, y las ausencias deberán de ser justificadas por los padres o tutores al director del centro o al maestro de la clase (artículo 9.5). Estas ausencias durante el horario escolar se justifican por enfermedad del alumno, enfermedades con riesgo de transmisión, enfermedades de padres u otros familiares si se requiere de la ayuda del menor, eventos excepcionales en la vida del alumno o la inaccesibilidad a la escuela por motivos climatológicos (artículo 9.1).

Aun así, la Ley de Educación Obligatoria (1985) plantea una doble salida a la escolarización. El artículo 11 de la citada ley propone, por un lado, que la educación obligatoria pueda cumplirse en una escuela privada sin ningún tipo de financiación pública (11.1), o del otro, que la educación obligatoria se desarrolle mediante la participación en la educación en casa (11.2), a excepción de la *Polytechnischen Schule*, y ambas siempre que la instrucción sea equivalente a la de las escuelas nacionales. La legislación insta a los padres o tutores a notificar al Consejo Escolar Provincial, antes del comienzo del nuevo año académico, la intención de que sus hijos participen en cualquiera de los dos casos anteriormente citados. Si el Consejo Escolar Provincial decide que no existe equivalencia entre la modalidad educativa seleccionada y la enseñanza requerida podría vetar la participación del menor en esa educación alternativa. Al final de cada año, el niño matriculado en cualquiera de estas dos vías deberá examinarse para demostrar que se está cumpliendo con el nivel requerido en cada curso. Si el alumno no consigue pasar esta prueba, el Consejo Escolar Provincial debe ordenar la reinserción del menor en un centro educativo público. Los padres o tutores de los menores son responsables por ley, como así decreta el artículo 24, de que sus hijos asistan a la escuela. En el caso de los padres que se han decantado por educar a sus hijos en casa o en alguna escuela privada tienen el deber de facilitar que sus hijos pasen las pruebas de evaluación oportunas. Así mismo, los menores que acudan a la escuela deben de hacerlo en unas condiciones óptimas, portando sus libros de texto y los materiales académicos necesarios para su correcto aprendizaje. Ante el incumplimiento por parte de los padres o tutores de estos requisitos, la administración educativa competente podrá imponer sanciones económicas o incluso la retirada de la custodia.

Queda claro que el *homeschooling* está permitido y recogido legalmente en la legislación austriaca, pero ¿cómo pueden los alumnos educados en el hogar acreditar su formación? La respuesta es más bien sencilla; mediante exámenes externos, como así expone el artículo 42 de la Ley Federal sobre la Regulación de la Enseñanza y la Educación en las Escuelas, de 5 de septiembre de 1986¹¹. Dicho artículo sienta las bases normativas que regirán las pruebas externas, que superadas, permitirán al *homeschooler* obtener la certificación de la enseñanza llevada a cabo en el hogar o, incluso, acceder a niveles superiores de educación. La educación en casa en la República de Austria es entendida como un tipo de educación privada, sin financiación pública y a cargo de los progenitores. La Ley Federal sobre Escuelas Privadas, de 25 de julio de 1962¹², regula el establecimiento y la gestión de centros educativos privados, así como la concesión por parte del Estado de ayudas y financiación a dichos centros (artículo 1). Las escuelas privadas se establecen bajo la titularidad de una persona física o jurídica privada (artículo 2). El establecimiento de escuelas privadas se entiende bajo el particular prisma de las relaciones entre la iglesia y la educación y dependen del cumplimiento de las condiciones establecidas en los artículos 4, 5 y 6 de esta ley, relativas a la titularidad del centro, director y profesorado e infraestructuras y material didáctico. Las escuelas privadas deben denominarse de tal forma que se evite cualquier tipo de confusión con una escuela pública. Así mismo, el Estado Federal puede financiar o subvencionar este tipo de escuelas, si garantizan una enseñanza acorde al sistema escolar austriaco y los planes de estudio diseñados por el Ministerio Federal competente y su éxito se corresponde al de centros similares de enseñanza pública.

En definitiva, la República de Austria presenta una oferta educativa diversificada, donde conviven centros públicos y privados, de carácter religioso o no, y donde, además, el *homeschooling* es una opción educativa tan válida como cualquiera de las anteriores, eso sí, regulada mediante inscrip-

¹¹ *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen.*

¹² *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über das Privatschulwesen (Privatschulgesetz).*

ción y exámenes, de tal forma que el alumno siempre puede estar al amparo del Gobierno Federal. Los Consejos Escolares Provinciales son los encargados de atender administrativamente las demandas de los padres para educar a sus hijos en el hogar. Si un padre toma la decisión de desescolarizar sin informar a este Consejo puede incurrir en delitos de dejación de funciones de tal forma que el centro escolar informará de la ausencia del menor. Es importantísimo, por lo tanto, que los padres sigan estos pasos e inscriban a sus hijos como alumnos educados en el hogar. Austria, de esta forma, satisface las posibles demandas paternas de elección sobre la educación que quieren para sus hijos.

En Reino Unido el progreso y aceptación del *homeschooling* es tal, que algunos políticos apoyan firmemente a los educadores en el hogar, llevan al parlamento esta materia o toman iniciativas para garantizar que se mantengan o desarrollen las mejores circunstancias posibles para esta educación (Lees y Nicholson, 2017). La ley vigente en Reino Unido sobre educación es la *Education Act*, 2011, pero la primera Ley educativa en el Estado británico data de 1833. Con posterioridad aparece, transformándose en una de las leyes más importantes en materia educativa de la historia de Reino Unido, la *Education Act*, 1944 que organizaba el sistema educativo británico en tres etapas: educación primaria, secundaria y superior; donde además, se entendía Reino Unido como un sistema nacional administrado localmente y, por primera vez, aparecía la figura del Ministro, las pautas a seguir para su nombramiento y el establecimiento del Ministerio de Educación (artículo 1). Desde el artículo 35 hasta el 47 de la citada ley, la normativa hace referencia a la asistencia obligatoria a las escuelas primarias y secundarias (*Compulsory Education*), imponiendo una edad escolar obligatoria de 10 años, más concretamente, desde los 5 hasta los 15. La citada ley impone el deber a los padres de procurar una educación eficiente, a tiempo completo y adecuada a la edad y capacidad del menor, todo ello, mediante la asistencia a un centro escolar o bien mediante una educación “*otherwise*” o “de otro modo”. Ese “de otro modo”, que hace referencia a otra forma de procurar educación que no sea la asistencia a la escuela, supone la apertura a nuevos espacios de educación, como lo es el *homeschooling*. En definitiva,

lo que viene a decir, es que la educación es obligatoria en Reino Unido, pero no existe una única forma o medio para procesarla, de tal manera que nuevos escenarios privados tendrán la facultad de proveer educación, más allá de las instituciones educativas públicas del Estado.

El Estado, indulgente ante la aparición de nuevos escenarios privados, en cambio, vigilará y velará por los intereses educativos de los menores, de tal forma, que si los padres o tutores no cumplen con la obligación de administrar la educación oportuna para sus hijos, la Autoridad Educativa Local (LEA) tendrá la obligación de requerir a dichos padres o tutores que proporcionen una educación en concordancia a lo estipulado por la Ley. En el caso de que una vez notificados por la autoridad local correspondiente continúen con tal incumplimiento, ésta prescribirá orden de asistencia obligatoria para el menor en una escuela estatal, lo que obligará a los padres a matricular al niño en un centro educativo, eso sí, respetando el derecho de los padres o tutores a seleccionar el centro que ellos consideren oportuno en virtud de la libertad de elección que les amparan. Estas obligaciones paternas se especifican con mayor claridad en el artículo 39, donde se expone que si un niño en edad escolar y matriculado en un centro educativo incurre en continuas faltas de asistencia serán sus padres los responsables y culpables de tal infracción. Esta ley fue modificada por la *Education Reform Act 1988*, que estableció para todo Reino Unido un Currículo Nacional común para todos los alumnos en la educación obligatoria como se trata en el Capítulo 1 de la citada ley.

En el año 1996 se publicó una nueva ley educativa, la *Education Act 1996* como texto consolidado de la *Education Act 1944*, y donde, nuevamente, se reorganizaba el sistema educativo y las etapas obligatorias. Por lo tanto, con esta nueva reorganización, el sistema quedaba dividido en tres niveles, en concordancia con la ley de 1944: Primaria, Secundaria y Superior, esta última, diferenciada en *further education* y *higher education*. Existe un nivel anterior a estos, la Educación Infantil (*Nurse Education*) pensada para trabajar con los menores de entre 3 y 4 años. Desde otra perspectiva, el sistema educativo británico se divide, a su vez, en cuatro etapas clave (*Key*

Stage) fragmentadas en ciclos de edad; las dos primeras etapas, que comprenden toda la educación primaria, se corresponden con los dos primeros ciclos, de 5 a 7 años y de 7 a 11 años respectivamente. Las dos siguientes etapas, desarrolladas ya en la enseñanza secundaria, comprenden los ciclos de 11 a 14 años y de 14 a 16 años. Con la conclusión de este último ciclo se da por finalizado la enseñanza obligatoria, que como señalan los artículos 7 y 8 de la ley de 1996, quedará encuadrada entre 5 y los 16 años, aumentando en uno lo dispuesto por la antigua ley de educación. Además, en consonancia con la línea ya marcada por la anterior ley de 1944, el Estado inculca en los padres el deber que tienen con sus hijos en edad escolar para que éstos reciban, a tiempo completo, una educación eficiente y adecuada a sus capacidades y necesidades, ya sea asistiendo de forma regular a la escuela, o como ya se exponía en antiguos textos legislativos, lo hagan “de otra manera”. La línea temporal trazada por los diferentes gobiernos de Reino Unido ha mantenido el *statu quo* dentro de un orden donde las libertades individuales han prevalecido sobre, lo que se podría definir, el interés general estatal. En esta línea, tanto las diferentes leyes educativas promulgadas, así como el secretario de estado o las propias autoridades locales deberán respetar el derecho que asiste a los padres para educar a sus hijos de acuerdo a sus deseos, principios y convicciones (artículo 9).

La educación “*otherwise*” o “de otra manera” no establece los criterios específicos que deben guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el hogar más allá de lo que ellos definen como educación adecuada, que es, como se detalla, por ejemplo, en el artículo 19 o en el 437, una educación eficiente, adecuada a su edad, capacidad y aptitud y a cualquier necesidad educativa especial que el menor pueda tener. Los padres, como así indica el gobierno (UK Department for Education, 2018a) no están obligados a dejar constancia de aquellos menores que han sido desescolarizados, pero recomienda informar o comunicar a la autoridad local oportuna esta situación. Por el contrario, las escuelas sí que tienen obligación de informar a las autoridades locales acerca de aquellos casos en los que un menor ha causado baja en su registro de admisión. Ante esta situación, el gobierno recomienda a los padres comunicar a las autoridades locales la nueva situación

educativa del menor a fin de evitar posibles malentendidos posteriores en referencia al cumplimiento de la responsabilidad con la educación de sus hijos. Por el contrario, los padres que nunca han escolarizado a sus hijos no tienen que proceder con este hecho quedando así al margen del control gubernamental. También es cierto que la ley de 1996 establece un control gubernamental reflejado en la figura de las autoridades locales, a las que se le atribuye el deber legal (en virtud de la sección 436A) de tomar medidas que le permitan establecer las identidades, en la medida de lo posible, de los niños de su área que no están recibiendo una educación adecuada. Este último aspecto es el que puede afectar a los padres que no han dejado constancia de estar educando a sus hijos en el hogar. Pero, por su parte, los padres que sí han escolarizado a sus hijos y han decidido proceder con la desescolarización, sino comunican la nueva situación, pueden verse envueltos en una investigación que puede terminar con una orden de asistencia obligatoria a la escuela (artículo 437).

La legislación no es específica con la educación en casa y bajo el paraguas de la permisividad que cubre al país, especialmente potenciado por las políticas neoliberales, algunas opciones educativas son admitidas sin tener que ser legisladas como tal. En Reino Unido son los padres los principales responsables de la educación de sus hijos. El Estado ofrece alternativas, permite elegir entre diferentes opciones, pero el peso de la educación recae en la figura de los progenitores. El *Department for Education* ha promovido la publicación de diferentes documentos donde intenta ofrecer información pertinente para las autoridades locales y para los padres sobre esta casuística educativa. En abril de 2018 publicó el documento orientativo para autoridades locales "Elective home education: *Departmental guidance for local authorities: draft for consultation*". Este documento solo tiene carácter consultivo y no obliga a las autoridades locales. Aquí, el gobierno define la *elective home education* como la educación proporcionada por los padres en el hogar o de otra manera, pero siempre fuera del contexto escolar. Afirma que, siempre y cuando, la educación en el hogar nazca de las necesidades del menor, es una práctica buena y positiva. Ésta educación puede correr a cargo de un tutor privado contratado por la familia o incluso por

otros adultos, pero siempre con un fin claro y fijo en el horizonte, el de proporcionar una educación adecuada. En este documento se recuerda que no “existen requisitos legales específicos en cuanto al contenido de la educación en el hogar”, o lo que es lo mismo, la educación no tiene por qué seguir el currículo nacional. Así mismo, las autoridades locales no tienen poderes específicos sobre la *elective home education*, su regulación o su supervisión, por lo que las únicas directrices informadas desde el *Department of Education* les solicitan tener en su poder una declaración política escrita y consensuada con las familias *homeschooler*, ofrecerán orientación a todas las familias interesadas y apoyo a todas aquellas que educan en el hogar en su área de actuación y, por último, con el fin de actualizar sus registros, revisarán regularmente las políticas sobre *elective home education*. Las autoridades locales deben centrarse en las familias que educan en el hogar por primera vez y asegurarse de que la educación es completamente satisfactoria. En consecuencia, el documento facilitado por el *Department for Education* parece atentar contra los intereses de las familias *unschooling*. Concretamente, informa que las familias deberían aspirar a ofrecer una educación domiciliaria satisfactoria desde el principio. Por lo tanto, ante las alegaciones de muchos padres que consideran necesario un periodo de adaptación y en el cual la educación puede no cumplir con los requisitos planteados por la ley, el gobierno se muestra implacable. Así mismo, los menores educados en el hogar pueden acceder a los exámenes oficiales como candidatos externos en los centros habilitados para ello.

En el año 2017, como informa Foster (2018), se introduce la propuesta de reforma *Home Education (Duty of Local Authorities) Bill [HL] 2017-19*, proyecto de ley que asigna a las autoridades locales la función de supervisión del desarrollo educativo, físico y emocional de los niños educados en el hogar en su área de actuación. Según el apartado 1 de dicho Proyecto de Ley, las autoridades locales deberían, también, proporcionar asesoramiento a los padres que así lo soliciten, evaluar anualmente a cada menor educado en el hogar, de tal forma, que si es necesario, podrán visitar el hogar del niño, mantener una entrevista u observar el trabajo del menor o entrevistarse con los padres de este. Así mismo, esta modificación de la ley obligaría

a los padres que educan en el hogar a registrar a sus hijos como tales ante la autoridad local que le corresponda, a la vez que deberían proporcionar información relevante, siempre que le sea requerida, para facilitar los procesos de evaluación llevados a cabo por las autoridades locales. Durante décadas los padres que tomaron la decisión de educar a sus hijos en el hogar, han vivido bajo un modelo de desregulación que les ha permitido, bajo el amparo legal, desarrollar su acción educativa sin supervisión. Parece que en la actualidad esto puede dar un giro de 180 grados y poner en el punto de mira el desarrollo de la educación en el hogar, pero no como prohibición de la misma, sino como control y fiscalización de la actuación paterna.

Reino Unido ha mantenido con la educación en casa la misma permisividad que con cualquier otra iniciativa educativa privada. La máxima, como gobierno descentralizado regulado bajo la forma del cuasi-mercado, es favorecer la iniciativa privada de tal forma que se satisfagan las demandas de los padres. La ley de la oferta y la demanda regula un sistema educativo plural y diversificado que, de esta forma, pretende complacer a todos sus clientes potenciales. La educación en casa se desarrolla libremente siempre que se garantice una educación adecuada para los menores, pero ¿qué es una educación adecuada? Parece que en Reino Unido esto queda a interpretación de los padres por un lado y de las autoridades locales encargadas de velar por este cumplimiento por otro. No existe texto legal que acote cuales deben ser los contenidos y competencias que hacer adecuada esta educación. Sin legislación específica, una educación apropiada podría ser aquella señalada por el currículum nacional. Lo que queda claro es que el *homeschooling* es legal en Reino Unido y que con el paso de los años crece constantemente.

La República de Irlanda se ha caracterizado por una abundante legislación educativa desde su independencia de Reino Unido en el año 1922. Irlanda establece, a través de la *School Attendance Act*, 1926 y su posterior modificación, *School Attendance Act*, 1936, la asistencia obligatoria a la escuela de todos los menores de entre 6 y 14 años (artículo 2). La citada ley exige a todos los padres de niños que se encuentren entre las edades se-

ñaladas, el compromiso de hacer que estos asistan a una *state school* o *suitable school*, exceptuando aquellos casos en los que el menor este enfermo, que no exista una escuela afín a las doctrinas religiosas de los padres o porque reciban la instrucción primaria de alguna forma diferente, al margen de las opciones señaladas. Dicha ley, establece una serie de medidas sancionadoras para aquellos padres que, sin motivo justificado, se desentendían de sus obligaciones para con sus hijos y con la propia escolarización obligatoria. En el año 1967 se promulga una nueva enmienda a la *School Attendance Act* de 1926, justamente reformulando algunos aspectos, como el artículo 17, encargado de enunciar las medidas disciplinarias que los padres podrían sufrir si desatendían sus funciones. Todos los padres acusados de dejadez de funciones respecto al cumplimiento de la asistencia obligatoria de sus hijos a la escuela serían notificados de tal infracción, requiriéndoles en el plazo máximo de una semana la reincorporación del menor al centro escolar o las explicaciones oportunas sobre tal incumplimiento, informarle sobre el posible procedimiento judicial si persiste la falta o que en el plazo de tres meses desde la recepción de la notificación, y siempre que se mantenga la interrupción, se podrán establecer medidas legales en su contra, esta vez ya sin previo aviso. Las sanciones estipuladas son multas económicas.

Tras varias leyes educativas —formación profesional, obligatoriedad escolar, transferencias a las autoridades locales o universitarias— el Gobierno de la República de Irlanda proclama la *Education Act*, 1998. En ella se establecen los principios y las funciones de todos y cada uno de los actores que forman parte del sistema escolar y que están implicados en los procesos educativos. Se pretende una coordinación entre todos estos agentes a través del asociacionismo o mediante el establecimiento de Consejos de Administración en cada escuela. Esta ley nace con el objetivo de buscar el bien común atendiendo a la diversidad, facilitando el acceso de las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales, es decir, una educación para todos. A través de esta ley surge una nueva estructura escolar, a camino entre las escuelas públicas y las privadas; las *school recognised*, son centros escolares privados que reciben financiación pública. El Estado, y más concretamente en Ministerio encargado, tras la firme solicitud

por parte de la dirección de estos centros puede designar una *school recognised* siempre y cuando cumpla con la normativa estipulada por la ley (artículo 10). La financiación, al igual que ha sido concedida puede ser retirada, siempre que la escuela no cumpla con sus obligaciones legales. Posteriormente, dos años después, el gobierno irlandés aprueba la *Education (Welfare) Act, 2000*, que aumentó la edad de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años, como así se exponía en su artículo 31. El objetivo principal de esta ley era proveer educación mínima de todos los menores dentro de las fronteras del territorio irlandés y, en concordancia, pretendía crear un registro de niñas y niños educados en lugares distintos a las escuelas que permitiera al Gobierno, y más concretamente al Ministerio, controlar la formación de aquellos menores alejados de las aulas escolares. Para ello, se constituye la *National Educational Welfare Board*¹³, (Parte II, artículos 9-13) a la que se encarga el cometido de inscribir a todos esos menores en edad escolar que son instruidos fuera de las escuelas (artículo 14.1) en un registro único capaz de agruparlos y facilitar su inspección. Los padres de niños que han sido, están siendo o van a ser educados en lugares diferentes a los centros escolares, deben comunicarse con el Consejo Nacional para solicitar la inscripción de su hijo en este nuevo registro (artículo 14.2). Los padres que ya están ejerciendo una educación al margen de las escuelas (*State, suitable o recognised*) debían presentar tal solicitud en un plazo máximo de tres meses, siempre y cuando, quieran continuar con tales enseñanzas (artículo 14.3). En la solicitud, siempre por escrito, debe constar información sobre el lugar donde se desarrolla la instrucción, que debe cumplir con los requisitos, si corresponde, fijados por el Ministerio (artículo 14.4). Cuando el Consejo Nacional recibe la solicitud expresa, debe determinar si el menor recibe o va a recibir una educación mínima acorde a su edad y capacidad, analizando especialmente el programa educativo donde se desarrollan los puntos clave del proceso que guiará el aprendizaje del niño, los materiales que van a utilizarse y los tiempos previstos de formación (artículo 14.5). En caso de no poder determinar que la formación que recibe —o va a recibir— el menor es la más adecuada, podrá, con el consentimiento de los padres,

¹³ Consejo Nacional de Bienestar Educativo.

personarse en el lugar de instrucción para observar el método educativo aplicado e inspeccionar los espacios y materiales didácticos utilizados en el proceso, e incluso podrán evaluar las competencias y capacidades del niño para comprobar su progreso educativo. En el caso de que el menor este matriculado en una escuela y las faltas de asistencia se produzcan de forma persistente, y presuntamente bajo la aprobación o descuido paterno, el Consejo Nacional se verá en la obligación de informar de tal coyuntura a los padres mediante un aviso de asistencia escolar (*school attendance notice*). Si los padres, una vez notificados, prosiguen contraviniendo la orden de asistencia podrán incurrir en delitos sancionados económicamente o, incluso, con orden de prisión, esta nunca superior a un mes.

Posteriormente, y tras el cierre de la *National Educational Welfare Board* en enero de 2014, y por medio de la entrada en vigor de la *Child and Family Agency Act, 2013*, la responsabilidad de registrar a todos los menores educados en el hogar pasa a manos de TUSLA (*Child and Family Agency*). La citada ley considera a los niños y las familias como la base de una comunidad fuerte y saludable. Por otro lado, las funciones (artículo 8) de esta nueva agencia pasarían, principalmente, por apoyar y promover el desarrollo, el bienestar y la protección de los niños, y el funcionamiento efectivo de las familias. Esta agencia, por lo tanto, tendrá la tarea de asegurar que cada niño irlandés asista a la escuela regularmente o que, si por el contrario, es educado fuera del contexto escolar, reciba, una educación mínima¹⁴ adecuada como así sentencia la Constitución. La familia presentará una solicitud a la *Child and Family Agency* requiriendo que su hijo sea inscrito en el registro de personas educadas en el hogar. Esto abre paso a un proceso de evaluación, conocido como evaluación preliminar (*preliminary assessment*), llevado a cabo por un funcionario con experiencia en la arena educativa y

¹⁴ Que se adapte a la edad, capacidad, aptitud y personalidad del niño; Que sea receptiva a las necesidades individuales del menor expandiendo su potencial; que aborde las necesidades inmediatas y futuras de las niñas y niños; que proporcione una gama razonable y equilibrada de experiencias de aprendizaje; que desarrolle las habilidades personales y sociales de cada menor; que favorezca el desarrollo moral del niño.

que, básicamente, se centrará tres aspectos fundamentales: detalles educativos (plan de estudios), materiales educativos y tiempo dedicado. El funcionario, con los datos obtenidos, completará un informe que posteriormente será entregado a la familia y comentado por ambos. Si todo está orden, el menor será inscrito en el registro de menores educados fuera del ámbito escolar. Si, por el contrario, el funcionario, y por ende la *Child and Family Agency*, no pueden determinar si la educación que se está brindando o se brindará al menor corresponde con los parámetros de educación mínima estipulada por la ley, se procederá a llevar a cabo una evaluación integral (*comprehensive assessment*). Esta evaluación supone la observación directa e in situ del funcionario en el hogar familiar, inspeccionando todos y cada uno de los aspectos educativos.

Con posterioridad a la ley del año 2000 aparecen nuevas leyes con carácter educativo que modifican la *Education Act*, 1998, pero sin prestar atención a los temas tratados en esta investigación. Más concretamente, la última ley aprobada por el Gobierno de la República de Irlanda es la *Education (Miscellaneous Provisions) Act*, 2015, que enmienda la Ley de Universidades de 1997.

Los alumnos educados en casa en Irlanda también pueden presentarse a pruebas oficiales con el objeto de conseguir los certificados nacionales que acrediten la formación de los menores. Para obtener el *Leaving Certificate*¹⁵ o *O and A levels*¹⁶, los padres pueden llegar a acuerdos con Educational and Training Board, el Adult Education Classes o el Dublin Tutorial Centre. No existe normativa oficial, pero a través de estos o mediante el registro del menor en la escuela a principios del mes de enero del año en que se realizarán las pruebas es suficiente para poder acceder a ellas. Cabe decir que estos exámenes tienen un coste adicional.

Los países nórdicos han seguido caminos diferentes en esto del *homeschooling*. Suecia que durante años permitió la educación en el hogar ahora

¹⁵ Examen de acceso a estudios universitarios en Irlanda.

¹⁶ Examen de acceso a estudios universitarios en Reino Unido.

la prohíbe. Dinamarca, en cambio, permanece firme ante su propuesta de respeto hacia las libertades individuales de los padres y los ciudadanos. La paradoja sueca refleja un dilema que, por ahora, parece de no retorno; un retroceso en el progreso de los derechos y libertades individuales de los padres. La Ley de Educación de 1985¹⁷ comprendía la organización de todas las enseñanzas obligatorias, especiales, de adultos y la enseñanza privada. Dos textos en esta Ley articulaban el *homeschooling* en el territorio sueco; el capítulo 3 sobre obligación y derecho equivalente a la educación, configuraba el deber de asistir a la escuela como un derecho a recibir formación dentro del sistema público de educación. Así mismo, el capítulo 10, que versa en torno a las formas específicas de educación, en su sección 4, afirma que a todo niño en edad de escolarización obligatoria se le permitirá cumplirla de “otra manera” (*education otherwise*) a la estipulada en dicha ley, siempre y cuando, a las autoridades, les parezca una alternativa satisfactoria a la instrucción proporcionada por lo centros estatales. Las autoridades públicas serían las encargadas de aprobar los permisos, de no más de un año de duración, que darían luz verde a las familias para educar a sus hijos en el entorno familiar. La actividad educativa en el hogar sería inspeccionada, y el incumplimiento de la misma o la falta de transparencia podrían suponer la anulación o retirada de tal permiso. La sección 5 informa de que los exámenes e inspecciones que pretenden velar por el interés educativo del menor instruido fuera de la escuela, se llevarán a cabo por el Consejo de Escuela donde el menor hubiera tenido que cumplir con la escolaridad obligatoria.

Hasta el año 2010 las familias *homeschooler* pudieron disfrutar de la libertad necesaria para desarrollar su opción educativa. En ese mismo año se promulga la Ley de Educación 2010:800¹⁸ que entró en vigor en julio de 2011. La normativa es similar pues el capítulo 24 sobre Formas Específicas de Educación, en su apartado dedicado a las distintas formas de cumplir con la escolaridad obligatoria, y más concretamente en la sección 23,

¹⁷ Statens Författnings Samling 1985:1100. Skollag (1985:1100).

¹⁸ Svensk författnings Samling, 2010:800. Skollag (2010:800).

al igual que ya hizo la Ley de 1985, determina que los niños en edad de escolaridad obligatoria pueden cumplir con dichas obligaciones en otros espacios que no sean los estipulados por la ley, siempre bajo el consentimiento de las administraciones públicas encargadas. Tal consentimiento se dará —y aquí es donde el problema comienza a dilatarse— siempre que la actividad sea entendida como una alternativa satisfactoria a la escuela obligatoria, y exista transparencia en los mecanismos y métodos utilizados, así como de los posibles resultados. Hasta aquí todo es exactamente igual que la antigua ley, pero la nueva legislación incluye en esta sección un nuevo punto que informa de que para ser permitida alguna alternativa a la educación obligatoria “deberán de concurrir circunstancias excepcionales”. Este hecho plantea un nuevo escenario donde las convicciones religiosas o filosóficas de los padres, titulares de la patria potestad de sus hijos, ya no pueden ser utilizadas como base principal para esgrimir los motivos del ejercicio de la educación en el hogar. Las circunstancias excepcionales, en este caso, deben de responder a hechos de extrema gravedad como, por ejemplo, una situación continuada de acoso escolar o *bullying*. De la entrevista¹⁹ llevada a cabo con Jonas Himmelstrand, presidente de ROHUS, la “Asociación sueca para la educación en el hogar”, se pueden extraer una serie de conclusiones dentro del marco legislativo. Este líder del movimiento *homeschool* en Suecia afirma que, en la actualidad está prácticamente prohibida y que desde la asociación no han tenido constancia de ningún *homeschooler* que haya obtenido el permiso para educar en su hogar. Así mismo, apela a la falta de confianza en las familias y sus capacidades por parte de la socialdemocracia sueca, ahora mismo en el poder.

Además de este cambio y su consecuente prohibición para aquellas familias que educaban en el hogar, los maestros o profesores deben, por mandato del capítulo 7, sección 5, notificar al director del centro escolar si existen evidencias de la ausencia de un alumno de forma reiterada. El director, a su vez, deberá de notificar a la administración pública local

¹⁹ Entrevista realizada el 26 de mayo de 2016.

tal situación, dando lugar al comienzo de una investigación. Así mismo, la ausencia de un menor, sin previo aviso o causa especial, deberá de ser notificada de inmediato a sus padres o tutores (capítulo 7, sección 17). Como estipula la Ley (capítulo 7, sección 20), el cumplimiento de la escolaridad obligatoria por parte de cada niño, es responsabilidad absoluta de sus padres, lo que no evita que las autoridades locales (*Hemkommunen*) y el director del centro escolar se aseguren de que los alumnos y los padres cumplan con su deber de escolaridad obligatoria.

Según la Ley de Educación 2010:880, capítulo 7, sección 3, todos los menores de edad residentes en país sueco tienen derecho a la educación, como así se dictaminó en el Instrumento de Gobierno de 1974. La escolarización es obligatoria para los menores de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años (capítulo 7, secciones 10 y 12). El sistema escolar está organizado (Capítulo 1, sección 1) en: la educación preescolar (*Förskola*); la educación primaria (*Grundskola*) o enseñanza obligatoria, gratuita, y dividida en tres ciclos: primer ciclo (*lågstadiet*) que comprende del primer a tercer curso, segundo ciclo (*mellanstadiet*) que incluye del cuarto al sexto curso y, por último, tercer ciclo (*högstadiet*) que abarca del séptimo al noveno curso; y la educación secundaria superior (*Gymnasieskola*) que como la educación primaria es gratuita, pero no obligatoria. Dentro del sistema educativo sueco conviven dos tipos de escuelas, las públicas o estatales y las privadas o independientes (*fristående skola*). Estas últimas, de titularidad privada, son gratuitas y financiadas por cada una de las municipalidades a las que pertenecen. Estas pueden ceñirse a un perfil determinado donde tiene cabida el ámbito religioso.

El movimiento *homeschooling* ha sido casi exterminado en Suecia. El Estado decidió con la Ley de 2011 que la educación debería de ser promovida por administración pública que tendría la labor de hacer cumplir este mandato. La educación en casa ha sido perseguida con firmeza por el Gobierno obligando a todas las familias a emigran en busca de facilidades legales que les permitan mantener su estilo y forma de vida. Un país caracterizado por apoyar el progreso nacional e internacional ba-

sado en la libertad individual de sus ciudadanos dentro de un sistema educativo que cada de forma más explícita invita a los padres a elegir centro educativo para sus hijos, ha prohibido en un acto de intolerancia un movimiento educativo atípico pero que ayudaba a un grupo determinado de niños.

La educación danesa se rige actualmente por la Ley sobre la Escuela Primaria, de 30 de junio de 1993 (*Lov om folkeskolen, 30 juni 1993*), que sentencia, que dicha etapa educativa junto con los padres deberá promover la adquisición de conocimiento y habilidades (artículo 1) y que subdivide (artículo 3) la educación primaria obligatoria (*Folkeskole*) en tres niveles: un año de educación preescolar (*børnehaveklasse*), nueve años de educación básica (*grundskole*) y un décimo curso de un año de duración. Según el capítulo 5 de la Ley sobre la Escuela Primaria, la enseñanza en Dinamarca es obligatoria, pero como la propia ley indica en su artículo 33, el deber de instrucción implica que el niño debe formarse, bien en un centro de educación pública, bien en otro espacio de educación acorde a los requerimientos de la enseñanza primaria; por lo tanto, los menores que reciben educación en casa, y según informa la subsección 2 del artículo 33, no tienen que asistir a ningún centro o escuela pública. El periodo de obligatoriedad educativa (artículo 34) comienza a los 7 años y termina cuando el menor cumple los 17. Así mismo, los padres o tutores del niño deben contribuir con el cumplimiento de la educación obligatoria, sin obstrucción alguna, y en virtud de esto, si el menor se encuentra matriculado en una escuela, ante una ausencia continuada por enfermedad de más de dos semanas, la dirección del centro escolar puede requerir un certificado médico que confirme esta falta (artículo 39).

La libertad que el gobierno danés ofrece a los ciudadanos a la hora de elegir el tipo de educación y el centro escolar que quieren para sus hijos pasa por una regulación estatal, y para ello promulga la Ley de Escuelas Privadas Independientes, etc. (*Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v.*) cuyo último texto en vigor data de 12 de enero de 2018, propuesto para modificación el 1 de marzo de 2018. Esta Ley de Escuelas

Privadas viene a dictaminar que la educación impartida en estos centros de titularidad privada podrá ser organizada libremente y de acuerdo a sus creencias, pero deberá de corresponderse con los principios de convivencia daneses y será financiada por la administración pública no superando el 80% de sus gastos totales. Estas escuelas son gratuitas, y deben contar con al menos nueve estudiantes en las clases de preescolar, seis entre los grados de tercero y cuarto y nueve entre el quinto y séptimo grado. Así mismo, las escuelas independientes deberán de comunicar al comité local del propio municipio donde se instalen, así como al Ministerio de Educación, la creación de tal establecimiento. Dentro de esta ley el capítulo 8, configurado por los artículos 34, 35 y 36 arroja información destacable sobre la educación en hogar. Cualquier padre puede optar por proporcionar a sus hijos una educación dentro del hogar, en el núcleo familiar, pero para ello, deberá de informar de tales intenciones, por escrito, al Consejo Municipal o Local antes del comienzo del curso académico. En este escrito deberá de figurar quienes son los niños que no asistirán a las escuelas públicas, donde se implementará la instrucción y quien será el encargado de llevarla a cabo. Así mismo, las autoridades locales podrán requerir información de los padres relativa a las razones que han llevado a tomar esta elección o la formación del encargado de la educación, aunque los padres no estén obligados a responderla (Rambøll Management Consulting, 2018). En el caso de que la educación en el hogar tenga como motivo principal la discapacidad física o mental del menor, el gobierno a través del Consejo Municipal, ofrecerá a los padres la orientación y la ayuda educativa necesaria. De igual forma el Consejo Municipal deberá de inspeccionar, a través de la figura de un supervisor habitualmente el líder de la escuela del distrito a la que el niño debería de estar asociado si fuera educado en el sistema reglado, a los niños y niñas que reciben educación en casa y si lo considera oportuno y necesario podrá realizar pruebas anuales que determinen que el grado de competencias y conocimientos adquiridos es acorde al requerido en la escuela primaria. La supervisión, según declaran los consultores de cada municipio, se lleva a cabo en su mayoría (33%) dos veces por año (Rambøll Management Consulting, 2018). Principalmente el menor educado en el hogar debe poseer, como así señala

el capítulo 2 de la ley citada anteriormente, conocimientos ajustados a su edad sobre danés (idioma materno), matemáticas e inglés. Si el Consejo Municipal considera que la educación no ha sido adecuada o no ha seguido las pautas nacionales, deberá de informar a los padres que con posterioridad a tres meses deberán proceder a un nuevo juicio, y en el caso de que los resultados fueran los mismos, el menor deberá ser matriculado en una escuela pública. Por último, la ley menciona la potestad que recae sobre el Ministerio de Educación a la hora de establecer la normativa que considere oportuna para la realización de las pruebas que conducen a la obtención de certificados que acrediten la formación de los menores. En la educación primaria, a raíz de la última ley de educación se establecieron pruebas evaluadoras del progreso académico de los alumnos en 2º, 4º, 6º y 8º curso, así como en el 10º que daba acceso a la obtención del certificado de escolaridad. En este caso los alumnos educados en el hogar podrán acceder a la prueba de evaluación del 10º curso para obtener la certificación necesaria.

Dinamarca ha sido un país que ha optado claramente por favorecer las libertades individuales de todos sus habitantes. Los padres mantienen sus derechos educativos a la hora de decidir que educación creen que es la más correcta para ellos. Pueden educar en el hogar siempre y cuando cumplan con requisitos mínimos de formación y así pueda acreditarlo en menor en los procesos de evaluación y supervisión a los que deba enfrentarse. ¿Libertad individual, educación en casa? Sí, pero no a cualquier precio.

4.1.3. COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LA LEGISLACIÓN REFERENTE A LA EDUCACIÓN EN CASA

El desarrollo analítico de la legislación que afecta a la educación en el hogar requiere de un proceso donde la yuxtaposición de la información trabajada acierte a mostrar las semejanzas y diferencias entre los diferentes países según las propias leyes, su carácter y rango.

Tabla 11. La legislación detallada que regula la educación en el hogar.

Países	Constitución	Ley General	Decreto Ley	Leyes Complementarias
España				<ul style="list-style-type: none"> • Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (Cataluña). Art. 55: educación no presencial. • Decreto 152/2017, de 9 de mayo, por el que se aprueba la actualización del Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BALORA). No existe negligencia al no escolarizar si los padres o tutores proporcionan un programa educativo individualizado al niño, niña o adolescente que responde a sus necesidades educativas.
Portugal		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lei</i> nº 2:033, 1949. Por primera vez se permite el Ensino Doméstico. • <i>Lei</i> nº 65/79 sobre la libertad de enseñanza, que garantiza el derecho de los padres a asegurar la educación y enseñanza que deseen para sus hijos. • <i>Lei</i> nº 9/79 relativa al <i>ensino particular e cooperativo</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Decreto-Lei</i> 553/80, de 21 de noviembre aprueba el Estatuto de la enseñanza privada y cooperativa. Derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos. Art. 4: Ensino Individual y doméstico • <i>Decreto-Lei</i> nº 152/2013 modifica el anterior, pero mantiene todo al respecto de <i>ensino individual y doméstico</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Despacho nº 32/77 de 21 de marzo (1977), establece las condiciones que deben de presentar los padres o tutores, para educar en casa según grado de enseñanza. • <i>Despacho Normativo</i> nº 1-F/2016 de 5 de abril de 2016. Establece pruebas de evaluación externas. • <i>Despacho Normativo</i> nº 24/2000 define los parámetros generales relativos a la organización del año escolar y los periodos de matriculación, El padre debe matricular a su hijo en <i>ensino doméstico</i> en el centro escolar destinado. • <i>Decreto Legislativo Regional</i> 6/2008/A emitido por la Asamblea Legislativa de las Azores y que aprueba el Estatuto de la Enseñanza Particular, Cooperativa y Solidaria regula <i>ensino doméstico</i> en esa región. • <i>Decreto Legislativo Regional</i> nº 15/2011/M que aprueba el Estatuto de Educación y Enseñanza Privada de la región de Madeira regula <i>ensino doméstico</i>.

<p>Alemania</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hamburgisches Schulgesetz</i>, 1997. Art. 39.2 un alumno puede estar exento de la escolarización obligatoria si existe una buena razón que lo justifique y, a su vez, se proporcione la instrucción adecuada y acorde a su edad. • <i>Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen</i>, 2005. En situaciones muy excepcionales se permitirá la ausencia al sistema de escolarización obligatoria. 		
<p>Austria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Staatsgrundgesetz</i>, de 21 de diciembre de 1867. Art. 17, menciona la instrucción en el hogar 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz</i> de 1985. Art. 11.2: la educación obligatoria puede desarrollarse mediante la participación en la escuela en casa. Los padres deben notificarlo al Consejo Escolar Provincial y el menor debe examinarse cada año. 		
<p>Reino Unido</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Education Act</i>, 1944. Art. 35-47: los padres pueden educar a sus hijos “de otro modo” (<i>education otherwise</i>), es decir, educación en casa. Las LEA tiene obligación de requerir a los padres que eduquen a sus hijos adecuadamente. • <i>Education Act</i>, 1996 mantiene la “<i>education otherwise</i>”. Establece control gubernamental a través de las LEA. 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Home Education (Duty of Local Authorities) Bill</i> [HL] 2017-19 (Proyecto de Ley). Asigna a las autoridades locales la función de supervisión, de asesoramiento hacia los padres y de evaluación.
<p>Irlanda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de 29 de diciembre de 1937. Art. 42.2 sentencia que “los padres serán libres para proporcionar esta educación en sus hogares, en escuelas privadas o en escuelas reconocidas o establecidas por el estado”. Art. 43.3. El Estado inspeccionará el cumplimiento mínimo de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Education (Welfare) Act</i>, 2000. El Estado evalúa la educación en el hogar a través de TÚSLA. 		

<p>Suecia</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Svensk författnings Samling</i>, 2010:800. Skollag (2010:800). Secc. 23. Los niños en edad de escolaridad obligatoria pueden cumplir con dichas obligaciones en otros espacios que no sean los estipulados por la ley, siempre bajo el consentimiento de las administraciones públicas encargada y siempre que la actividad sea entendida como una alternativa satisfactoria a la escuela obligatoria. 		
<p>Dinamarca</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La Ley Constitucional de 1953. afirma art. 76: estarán exentos de matricular a sus hijos en las escuelas públicas aquellos padres que por sí mismos proporcionen una educación igual a la exigida en los centros educativos públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lov om folkeskolen, 30 juni 1993. Art. 39. La educación es obligatoria. • <i>Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v</i> de 2018. Art. 34, 35, 36: cualquier padre puede proporcionar educación en casa; se debe informar al Consejo Municipal. 		

Fuente: Elaboración Propia.

El desarrollo legislativo de la educación en el hogar presenta una serie de semejanzas y diferencias entre los países pertenecientes a las regiones analizadas. En este caso no se puede ofrecer un marco global por regiones o áreas, pues el análisis legislativo implica el estudio individualizado.

La educación en casa aparece reflejada en los textos constitucionales de tres países, cada uno perteneciente a una región diferente: Austria (central), Irlanda (anglosajona), y Dinamarca (nórdica). Dentro de estos países que recogen Constitucionalmente la educación en el hogar como metodología válida y equivalente a la educación reglada dotada por el gobierno se pueden observar, a su vez, otras diferencias. Dinamarca permite que se eduque a los hijos en el hogar, pero la educación que allí se ofrece debe ser, como mínimo, igual a la exigida para los centros educativos públicos. En cambio, en Irlanda, la Constitución establece la libertad de los

padres a la hora de proporcionar la educación que consideren oportuna para sus hijos y que ésta, además, podrá ser proporcionada en los hogares. Por último, en Austria se menciona la Instrucción en el hogar como una forma válida de desarrollar la enseñanza de los menores. Estos países han elevado a la educación impartida en el hogar al rango supremo legislativo, la Constitución o Ley Fundamental del país. Esto garantiza plenamente el derecho de los padres a educar a sus hijos bajo sus deseos y convicciones; esto puede ser bajo su tutela en el hogar, en centros privados o en la educación pública, es decir, a través de todas las opciones posibles que se contemplen en el país.

Parece que leyes generales de cada país manifiestan una mayor difusión y concreción en relación con la práctica de la educación en el hogar. Todos los países, a excepción de España, tratan, en mayor o menor medida, el *homeschooling* en alguna ley con carácter general, pero más allá de esta semejanza global, todo parece ser diferencias. Mientras que en Austria, Reino Unido, Portugal y Dinamarca estas leyes imponen un sistema de educación es obligatoria (no escolarización) donde los padres pueden dar a sus hijos dicha educación en el hogar, siempre bajo previa notificación a la autoridad local específica. En otros como Irlanda prevalece el texto constitucional y la legislación general solo informa sobre aquellos posibles requerimientos de supervisión de la educación hogareña. Por último, se observa un tercer bloque de países, conformado por Alemania y Suecia, donde las leyes generales hablan de la posibilidad de educar en el hogar siempre que se hayan dado condiciones extremas o muy justificadas que requieran una atención especial para el menor, y siempre bajo la aprobación de la autoridad correspondiente. Esta semejanza deriva en otra que supone la intransigencia estatal a la hora de conceder estos permisos, pues las causas religiosas antes válidas, ya no son aceptadas por las como un motivo de fuerza mayor. Esto, lo que supone es un escenario donde la educación en casa no es autorizada y que dispondrá de medidas más estrictas para aquellos padres que desescolarizan en función de la interpretación legislativa de las autoridades judiciales. Esto hace de Alemania un país permisivo como España, sobretodo en comparación con Suecia donde la persecución a los *homeschoolers* ha sido total y con el objetivo exclusivo en mente, terminar con esta práctica educativa.

Portugal es el único país que normativiza más específicamente la educación en el hogar a través de *Decretos-Ley* u otras leyes suplementarias donde se establecen más concretamente las pautas a seguir cuando se decide educar en el hogar. Mediante *Decreto-Ley* se implanta normativa básica y general sobre educación en el hogar, y bajo Despachos Normativos (Decretos) se instauran las condiciones que los padres deben poseer para educar en casa, la normativa sobre las pruebas de evaluación externa o las formas de matriculación y comunicación a las autoridades.

El caso español es el más denostado. Solo a nivel autonómico se encuentran los primeros vestigios contemporáneos de legislación referida a educación en el hogar. Es cierto que España responde, en líneas generales, a un modelo similar al alemán, en lo que a educación en casa se refiere, pero no legislativamente. Dependientes de la legislación general en educación aprobada por el Ministerio de Educación, las Comunidades Autónomas de Cataluña y País Vasco han dejado sembrada la semilla de una aproximación al movimiento *homeschool*. La primera a través de su Ley (autonómica) de Educación y la segunda, mediante el Decreto (autonómico) BALORA.

En definitiva, cada país ha legislado según conveniencia individual amparándose en casos concretos en los textos constitucionales (Austria, Irlanda y Dinamarca) y en otros muchos a través de leyes generales en educación (Austria, Reino Unido, Portugal, Dinamarca, Alemania y Suecia). Otros países han sido mucho más concretos y a través de Decretos Ley o leyes suplementarias han desarrollado más profundamente la educación el hogar como medio de formación equivalente al sistema reglado de educación. Así mismo, como rasgo común, se percibe la falta de legislación específica que concrete realmente cuales son los requisitos y las demandas que se exigen hacia los padres que educan y los menores que son educados en el hogar.

4.2. LA REGULACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA A TRAVÉS DE LA ÓPTICA DEL *HOMESCHOOLING*

En apartados anteriores se han presentado los modelos de regulación más comunes en el continente europeo. Se ha partido de la clasificación presentada por Green, Leney y Wolf (2001) donde se descubre un claro movimiento descentralizador resguardado en cuatro modelos de regulación: centralización con concesiones, cesión regional por comunidad lingüística y región, control local y cuasi-mercado. Estos modelos de regulación derivan de un primer acercamiento teórico donde se distinguen las diferentes formas de descentralización que han imperado y operado en Europa. Recordemos que la descentralización ha sido subsumida por los procesos de regulación, dispersión de poderes y toma de decisiones por los gobiernos de los Estados-nación europeos. Parece que se ha instaurado una pensamiento común sobre las limitaciones que tienen las formas de gobierno tradicionales basadas en el centralismo desde los niveles superiores (Pierre y Peters, 2005) Los seis estadios descentralizados que Green, Leney y Wolf (2001) son: dispersión de los poderes de los actores sociales, cesión de poder a nivel regional (autoridades regionales elegidas, comunidades lingüísticas y delegaciones regionales del gobierno), desconcentración regional, localización, autonomía institucional y cuasi-mercado, de los cuales, cada país puede abrazar más de un escenario. Según Moss (2014) existen una serie de motivos que estimularon los procesos de descentralización en el continente europeo. En primer lugar, la democratización en base a la asociación que se genera entre la descentralización y la renovación de la toma de decisiones políticas en inferiores; en segundo lugar la eficiencia, favorecida por la descentralización que conduce a una mejor asignación de recursos; y por último el profesionalismo que supone un control más férreo y profesional de los contextos escolares provocado por la descentralización.

Estos autores van aún más allá y proponen, a nivel europeo, cuatro modelos de regulación y gobernación educativa. A través de los enfoques de descentralización surgen políticas de cambio que “han desplazado en eje de poder, así como el control en los Estados” (p. 90). Estos cuatro modelos

que proponen Green, Leney y Wolf son: sistemas centralizados con elementos de cesión de poder y elección de centro, sistemas regionales con alguna pequeña cesión de poder y elección de centro, control local con dirección nacional y cierta autonomía escolar y sistemas de cuasi-mercado educativos.

4.2.1 LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA

Los países de la región mediterránea, en este caso Portugal y España, han percibido la descentralización de formas diferentes. El estado español, con la aprobación de la Constitución española de 1978 cedió una importante parcela de control educativo a las comunidades autónomas en un claro ejemplo de cesión de poder a nivel regional según comunidades lingüísticas, llegando a considerarse “uno de los países de Europa con mayor grado de descentralización en materia educativa” (Bonal, Rambla, Calderón y Pros, 2005, p. 30). La Constitución, a través del artículo 27, sentó las bases futuras de cualquier intervención legislativa en educación, pero a la vez, definió una nueva organización geográfica condicionada a los intereses territoriales representados en los grupos parlamentarios con capacidad de voto en el Congreso, lo que supuso la redacción de un documento ambiguo abierto a diferentes interpretaciones que con el paso de los años ha dado lugar a diferentes marcos educativos según cada comunidad autónoma (Puelles, 2004, Bonal et al, 2005). La descentralización en España fue un escenario confuso, siempre visto como la manifestación de las tensiones ideológicas que nacieron entre el gobierno central, valedor de la cohesión y la unidad nacional, y una serie de territorios empeñados en conseguir una clara diferenciación individual (Bonal, et al, 2005). El proceso descentralizador se va haciendo cada vez más visible y las comunidades autónomas ven incrementadas sus competencias con el transcurso de los años mientras que Estado central español mantiene el poder legislativo con la intención de preservar el tan ansiado derecho a la educación. La descentralización se traduce en un funcionamiento autónomo en la gestión del servicio educativo donde las autonomías con mayores cotas de financiación han podido aumentar su gasto público en educación (Pérez y Morales, 2012). Las comu-

nidades más beneficiadas, tradicionalmente, se han correspondido con las denominadas “históricas”, es decir, “aquellas que habían plebiscitado estatutos de autonomía debido a sus especificidades de carácter histórico-cultural y lingüístico” (Bonal et al, 2005, p. 31). Aun así, el Estado español ha mantenido, según dictado de la Constitución española, las competencias relacionadas con la regulación de las condiciones necesarias para mantener la igualdad y ejercicio del derecho a la educación, la regulación en la expedición de títulos acreditativos, el establecimiento de las enseñanzas mínimas y el control de la aplicación legislativa en las comunidades autónomas. El resto de competencias recaen en las comunidades autónomas, especialmente en aquellas que no cuentan con oficinas educativas del gobierno central, y que se encargan de desarrollar la normativa fijada por el Estado, de gestionar la educación en su territorio, de mantener y construir los edificios que albergarán los centros educativos o de la elección del personal docente (Green, Leney y Wolf, 2001).

La descentralización en España también puede establecerse dentro de los parámetros del escenario de dispersión de poderes de los actores sociales a través de la implementación de mecanismos capaces de mejorar la participación de los diferentes agentes sociales (padres, profesores, alumnos) en la toma de decisiones a través de la creación de cuerpos consultivos. Estos órganos se distribuyen tanto a nivel nacional como autonómico, e incluso pueden descender a niveles locales y de centro. La creación del Consejo Escolar de Centro, que en su seno alberga al director, al jefe de estudios, al secretario y a un representante del personal de administración y servicios del centro, un representante del ayuntamiento y un número determinado de profesores, padres y alumnos, o las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAs) que dan poder a las familias son algunos de estos ejemplos claros de participación en los niveles más bajos del sistema; estos serían, como los definen Green, Leney y Wolf (2001, p. 71), “cuerpos para la toma de decisiones que comparten con los directores la responsabilidad sobre ciertos aspectos de la gestión escolar”. A nivel nacional, España cuenta con el Consejo Escolar de Estado, órgano de participación y labor consultiva y de asesoramiento creado en el año 1985 como resultado de los acuerdos alcanzados

en la Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE). En este mismo perfil, pero a nivel regional, se dan cita los Consejos Escolares Autonómicos, con funciones semejantes, pero en un nivel más bajo de gestión y toma de decisiones. Así mismo, también a nivel nacional, se creó en año 1986 el Consejo General de Formación Profesional, órgano consultivo y de participación donde tienen cabida las organizaciones sindicales y empresariales y cuya función es aconsejar al gobierno en temas relacionados con la Formación Profesional. Como podemos observar estos tres órganos consultivos cumplen funciones destinadas a potenciar la participación de los actores educativos o de aquellos interesados en la educación. El equipo directivo de un centro escolar, los profesionales del centro, bien sean profesores o personal administrativo, los padres y los propios alumnos, los representantes políticos locales, los miembros de los Consejos Escolares autonómicos y de Estado, así como las empresas, entidades privadas o sindicatos, toman parte de las decisiones que tienen espacio en la esfera educativa del país, ampliando así las cotas de participación a nivel estatal.

De otra manera, en España la descentralización también toma formas de desconcentración. La desconcentración en España se configura a través de diferentes oficinas provinciales “responsables de aquellos aspectos de la educación que siguen controlados por el Estado central” (Green, Leny, Wolf, 2001, p. 75). Es por lo tanto una transferencia de poderes de arriba hacia abajo dentro de la misma administración, en este caso la central del Estado, como quedó recogido en la Ley Orgánica 30/1992 de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, que favorece la cesión de la titularidad o de competencias entre órganos jerárquicamente dependientes y que reciben el nombre de Delegaciones del Gobierno autonómicas o de las subdelegaciones del gobierno a nivel local.

Se percibe en España un proceso dual donde las comunidades autónomas disponen de poder y toma de decisiones en un amplio abanico de competencias, concedidas a través de la descentralización estatal en su nivel regional, pero donde el Estado no ha querido perder comba y ha mantenido, a través de la desconcentración, niveles de gestión y legislación edu-

cativa. España, por lo tanto, ha intentado contentar a todos los frentes en conflicto, dispersando el poder de control y la toma de decisiones. Las comunidades autónomas y el propio Gobierno tienen capacidad suficiente para gestionar diferentes aspectos educativos que en ocasiones se superponen provocando situaciones de incertidumbre. Así mismo, en este intento de contentar a todos por igual, el gobierno encontró en los actores sociales educativos una fuente de asesoramiento y consulta, principalmente localizada en los niveles más bajos de la estructura educativa, pero a la vez más cercanos a los problemas diarios.

Portugal, históricamente, ha seguido el camino contrario, posicionándose como uno de los pocos países europeos donde el Estado conservaba, en buena medida, el control total de la educación. Tomó cuerpo la idea de que el poder político, en este caso el Estado, debía de velar por los intereses educativos de la nación (Barreto, 1995). Como señala Barreto (1995), los profesores portugueses nunca vieron con buenos ojos una transferencia de poder o una posible dependencia funcional o contractual de otros organismos o administraciones diferentes al Estado central. Los docentes no se oponían a la descentralización pedagógica y administrativa de las escuelas, pero exigían que ésta ocurriera dentro del sistema centralizado. El sistema centralizado o cuasi-centralizado en Portugal se ha ido perpetuando con el paso de los años, gracias, entre otras razones, a la inexistencia de grupos locales o regionales nacionalistas. Por ejemplo, la unidad de la lengua nacional se ha garantizado marginando los diferentes dialectos territoriales. Los deberes y obligaciones del Estado, así como la universalidad del sistema educativo están completamente garantizados (Barreto, 1995).

Tradicionalmente, sobre el Estado central portugués ha recaído el poder sobre la elección docente, la construcción de nuevos centros educativos y la gestión y mantenimiento de todos los establecimientos ya en marcha. Con el transcurso de los años la marcada centralización ha ido perdiendo fuerza y abriendo camino a nuevos mecanismos que han intentado liberar algo de poder. Uno de los primeros pasos fue potenciar y aumentar la oferta de elección para los padres con la creación de escuelas y universi-

dades privadas, a la vez que se transfirió a los municipios parte de las responsabilidades sobre el *ensino básico* primario, dando lugar a una descentralización funcional (Barreto, 1995). Estos procedimientos permiten a Portugal situarse en alguno de los escenarios de descentralización propuestos por Green, Leney y Wolf (2001).

Con la aprobación en el año 1986 de la *Lei de Bases do Sistema Educativo*, el gobierno portugués defendió una mayor autonomía para las escuelas e inició un proceso descentralizador enfocado en la transferencia de decisiones referidas al sistema educativo, al mismo tiempo que proclamaba la participación real de la comunidad (Ventura, Castanheira y Costa, 2006). Escuchar a los actores sociales educativos resultó un elemento importante de participación en Portugal, lo que ha permitido a Green, Leney y Wolf (2001) encuadrar al país luso dentro del escenario de descentralización basado en la dispersión de los poderes de los actores sociales. En el año 1999 el Estado portugués estableció el marco de transferencia de atribuciones y competencias para las autoridades locales, dando comienzo a un paulatino proceso descentralizador. Entre las reformas más actuales introducidas en el sistema educativo ha destacado el *Decreto-Lei (75/2008)* que implicaba el desarrollo de la "autonomía de la escuela y los modelos organizativos de administración y gestión [...] abriendo los centros educativos públicos a la participación de los padres, de los ayuntamientos y de las fuerzas relevantes de la comunidad donde se encuentran" (Silva, Rodrigues, Silveirinha, Mineiro y Felício, 2016, p. 197). El Estado central, por lo tanto, ha tenido que abrir mecanismos de participación para dar salida a las demandas sociales de la población, de tal forma, que a nivel de centro escolar creó los *Conselhos de Escola* conformados en un 50% del total por profesores, además de alumnos, personal de administración y servicios (personal no docente), encargados de educación y otros miembros relevante de la comunidad, cuya función principal sería la elección del director de centro, siempre a través de concurso público. La figura del director, órgano unipersonal sustituye al órgano colegial que había regido desde la restauración de la democracia (Silva et al, 2016). Con un perfil nacional, se establece en Portugal en el año 1987 el *Conselho Nacional de Educação*, órgano independiente con funcio-

nes consultivas cuya misión en abrir los canales de participación necesarios para que las diversas fuerzas sociales, culturales o económicas puedan colaborar para mejorar los aspectos político-educativos del país. A la vez, le compete emitir opiniones, dictámenes y recomendaciones sobre temas educativos, con el fin principal de ayudar a la Asamblea de la República y el Gobierno. Otro organismo que actúa a nivel nacional es el *Conselho de Directores Gerais*, órgano de coordinación que pretende armonizar las diferentes tareas llevadas a cabo por los diversos órganos centrales, regionales y locales. El *Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo* actúa como órgano de consulta del Ministerio de Educación y le corresponde la tarea de proponer al Ministro de Educación las medidas que viabilicen la participación de la enseñanza particular y cooperativa en el sistema educativo. Entre sus miembros destaca la presencia de representantes de asociaciones de padres, profesores, alumnos y representantes de las asociaciones de centros de la enseñanza particular y cooperativa. También tiene cabida en este grupo el *Conselho para a Cooperação Ensino Superior-Empresa* (CESE) cuya función es proponer al Gobierno la definición de las bases en que deberá basar la política nacional de cooperación entre los centros de enseñanza superior y las empresas. La educación es una de los agentes potenciales de cambio más importantes; los gobiernos europeos dieron cuenta de ello al hacerse con la administración y gestión de la educación a nivel nacional, pero en la actualidad no solo ellos quieren ser partícipes. Los padres, los alumnos, las empresas, el mercado, los docentes, los centros, todos quieren participar de los procesos de regulación educativa. Aunque en Portugal las decisiones más importantes sobre educación sigan recayendo en el Estado central, los diferentes actores sociales han entrado con fuerza en el terreno educativo, reclamando su presencia en los consejos y agencias de decisión y asesoría ministerial.

La transferencia de poderes y competencias en Portugal está constitucionalmente consagrada como un medio institucional de separación vertical de poderes, es decir, que se ha llevado a cabo de arriba abajo dentro de un mismo eje jerarquizado representado en el gobierno central (Silva et al, 2016). Esto, en la práctica no es más que una reorganización del rol esencial



que juega el Estado en la regulación y las decisiones políticas educativas. Con la Revolución de los Claveles que puso fin a la dictadura salazarista en el año 1974, se dio lugar a un nuevo escenario democrático cargado de derechos para el pueblo. Parecía que la única manera de proteger la democracia y con ella la libertad y los derechos de cada portugués era llevar a cabo un proceso centralizador donde el poder y la toma de decisiones recaería sobre el gobierno estatal. Solo el Estado sería capaz de mantener la libertad. Este pensamiento ha prevalecido en Portugal con el paso de los años aun observándose necesidades que desde un poder central no podrían ser resueltas. Portugal ha intentado resolver y dar salida a estos problemas derivados de la centralización a través del proceso de desconcentración en el que las cinco *Direções Regionais de Educação* han asumido “algunas responsabilidades sobre la gestión de los recursos humanos y materiales, aunque el ministerio central sigue determinando los currículos nacionales y la política de empleo del personal docente” (Green, Leney y Wolf, 2001, p. 75). La desconcentración se entiende así, como un instrumento de reequilibrio entre las competencias y las responsabilidades del Estado y las autoridades locales y el sector privado.

En cuanto a la posibilidad de transferir competencias desde las estructuras del Ministerio hasta las escuelas, se mantiene el principio del desarrollo de la autonomía bajo contrato, con carácter progresivo, en función de la evaluación externa relativa a la capacidad de la escuela (Silva, 2016, p. 198). El nuevo modelo se aparta de los anteriores, más centralizados, donde el Estado ostentaba el poder normativo, de gestión y financiero. Pero como dice Barroso (2004, p. 49) “la autonomía ha sido una ficción, ya que raramente ha salido del discurso político y su aplicación ha estado siempre lejos de la concreción efectiva de sus mejores expectativas”. “Más que una función instrumental para la efectiva resolución de problemas, esas políticas tenían, sobre todo, una función simbólica de movilización” (p. 67) social. Como señala Silva et al (2016), el problema final de transferencia de poderes y autonomía a los centros educativos es que estos procesos son el resultado de una relación vertical entre el Gobierno central y los centros dependientes del mismo.

Portugal ha mostrado, en los últimos años, los primeros pasos en el camino descentralizador de poderes. Ha quedado claro en el territorio luso que la fuerza del Estado central no puede dirigir eficazmente la educación sin contar la ayuda de otros agentes educativos, en este caso, con los centros educativos. Por eso mismo, el Ministerio de Educación “promovió la celebración de contratos de autonomía, tras un procedimiento de evaluación externa de las escuelas” (Decreto Lei nº 75/2008), con el propósito de establecer vínculos que favorecieran la transferencia de poderes a los centros educativos, pero, aun así, la mayor parte del control sobre la educación sigue en manos del gobierno central. Estos acuerdos conceden niveles competenciales y una autonomía gestora y organizativa en función de los objetivos que el centro educativo pretende alcanzar y también, en base a su plan de acción, (Silva, 2016). La dictadura ha dejado marcado durante años al pueblo portugués y a su educación. En la actualidad más reciente, los niveles educativos han comenzado a elevarse ante las nuevas políticas del tripartito de izquierdas y sus intentos por dar autonomía a los centros, fomentando su gestión interna, organización, gestión de los gastos del edificio y actividades, pero su política educativa y sistema pedagógico está cimentado sobre la base de un sistema educativo regido bajo un modelo único, homogéneo y centralizado.

Los países del sector centroeuropeo analizados, en este caso Alemania y Austria, presentan modelos de descentralización fundamentados en la redistribución de poderes a nivel regional, más concretamente sobre las autoridades regionales. Resulta un elemento característico de estos países federales donde los *Länder* han monopolizado la gestión y toma de decisiones en materia educativa. La Ley Fundamental de la República Federal de Alemania de 1949 transfirió todos los derechos y deberes del Estado central sobre los *Länder*, pero en el año 2006 el *Bundesrat* (Consejo Federal) aprobó la modificación de dicha Ley Fundamental mediante la aprobación de la *Föderalismusreform-Begleitgesetz*. Esta nueva ley pretende clarificar el modelo de reparto competencial entre el *Bundestag* (Parlamento Federal)

²⁰ Kultusministerkonferenz.



y los *Länder* (Martín, 2006). El Gobierno alemán lleva años intentando recuperar poder en un intento centralizador en detrimento de los *Länder*, reacios a tal escenario. Históricamente ha existido una lucha, como indica Martín (2006), que avanzó hacia un escenario donde los *Länder* reforzaron su poder a través de la aprobación de continuas leyes federales, de tal forma que conseguían retrasar cualquier intento legislador del gobierno central, transformando de esta forma al *Bundesrat* casi en un “contraparlamento”. Por este motivo, la reforma o modificación de la Ley Fundamental tenía sentido en el hecho de reducir el número ingente de leyes federales. Por lo tanto, se puede deducir que la intención del Gobierno alemán no es terminar con el poder que los *Länder* han desplegado durante casi ya 70 años y que supone la forma de administración alemana, pero sí disminuirlo en favor del *Bundestag*.

En referencia a la política educativa, la planificación, administración, gestión, legislación y supervisión educativa ha recaído en cada uno de los 16 *Länder* que dan forma al Estado Federal alemán. El *Bundesrat*, órgano de representación de los dieciséis estados federados alemanes, y más concretamente la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de Alemania²⁰ (KMK), han procurado alcanzar un consenso que definiera una estructura uniforme para el sistema educativo alemán en duración, denominación y organización de los centros, y las competencias mínimas adquiridas por el estudiantado para acceder al ciclo superior a través de estándares de calidad. La KMK, a su vez, sirve como órgano de representación de los *Länder* ante el Gobierno central.

La dispersión de poderes de los actores sociales también se produce en el Estado alemán y más concretamente en cada uno de sus *Länder*. Cada estado federado tiene su propia *Schulkonferenz* o Conferencia Escolar. Ante los 16 estados que conforman el territorio alemán, en este estudio se tendrán en cuenta, por su representatividad territorial y poblacional, tres *länder*, Berlín, Hamburgo y Renania del Norte-Westfalia. La Conferencia Escolar es el órgano máximo de coordinación en las escuelas e incluye entre sus filas a maestros, padres y estudiantes, en un intento claro de dar voz y voto a todos los colec-

tivos representativos en el escenario escolar. Cada *Länder* regula sus propios comités de escuela a través de sus leyes escolares pudiendo encontrarse diferencias en la composición y derechos de participación.

En líneas generales estas conferencias escolares suelen estar compuestas por el director del centro, el presidente del *Elternbeiratsvorsitzende* o Consejo de Padres y los representantes de los estudiantes. Más específicamente, el Land de Berlín regula que la presencia de miembros en el Consejo Escolar sea de un total de 14. El director, cuatro representantes de los docentes, cuatro alumnos elegidos democráticamente como representantes, cuatro padres y un miembro del personal de servicios y administración. En el caso del estado federado de Hamburgo, además de los miembros que conforman el consejo de administración de la escuela, tres miembros de Consejo de Padres y otros tres representantes de alumnos y un representante del personal de administración y servicios. En el otro caso estudiado, el de Renania del Norte-Westfalia, el número de representantes varía en función del número de alumnos que tiene el centro, pero donde los docentes, padres y alumnos siempre se verán representados, así como el director del centro. Estas Conferencias Escolares suelen distinguir entre sus tareas acuerdos relevantes sobre temas específicos de la escuela, presupuestos, normativa disciplinaria del centro, calendario escolar y vacaciones y elección del director del centro. Las Conferencias Escolares también son representadas en las Oficinas Escolares locales, municipales o de distrito. En el caso de Berlín los distritos son los responsables de la educación y de los asuntos escolares externos, así como de la planificación, organización escolar y transporte escolar. En Hamburgo esta figura se representa en la *Behörde für Schule und Berufsbildung* (Autoridad para la Escuela y la Formación Profesional) y en Renania del Norte-Westfalia son las Juntas Escolares las encargadas de esta función. El grado de dispersión en el Estado alemán alcanza unas elevadas cotas. Esto nos permite observar, como ya señalaron Green, Leney y Wolf (2001), un ligero cambio en una dirección más local. Cada *Länder* regula y sentencia su propia normativa, actuando como estados individuales coordinados en diferentes materias a nivel nacional como en el caso de la educación. Pero en los últimos 20 años se han producido transferen-

cias de los propios estados federados a órganos municipales, locales o de distrito. Parece que la política nacional de descentralización se traslada también a los propios *Länder* que distribuyen el poder y la toma de decisiones en nivel inferiores de gestión donde los actores sociales pueden ser representados de una forma más específica.

Pero en Alemania no solo son representados los padres, los alumnos o los docentes en diferentes consejos de decisión educativa. A nivel nacional el *Hauptausschuss der Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) (Comité Principal del Instituto Federal de Formación Profesional) actúa como órgano asesor legal del gobierno federal en cuestiones fundamentales de Formación Profesional. En él tienen cabida los representantes electos de los empleadores, los sindicatos, los *Länder* y el gobierno federal. Su función principal es asesorar al Gobierno Federal sobre cuestiones fundamentales de la Formación Profesional, a la vez que da voz a las empresas y los sindicatos en cuestiones de educación.

En definitiva, Alemania es un estado descentralizado regionalmente, donde los dieciséis *Länder* que lo conforman actúan como estados independientes. Más que hablar del sistema educativo alemán deberíamos de hablar de dieciséis sistemas educativos, uno por cada estado federado. La descentralización ha causado un problema nacional, donde el Gobierno Federal ha perdido fuerza, dando lugar a una confrontación entre *Bundestag* y *Bundesrat*. El Estado apenas tiene competencias en educación y los *Länder* hacen y deshacen, legislan, gestionan, administran, financian, etc. mientras el Estado supervisa sin apenas poder entrar en el juego. Es difícil plantear rasgos comunes exactos pero los estados federados han trabajado conjuntamente por mantenerse coordinados y cohesionados dotando a Alemania de unas directrices educativas comunes.

Austria responde al modelo de República parlamentaria y está conformada administrativa y geográficamente por nueve *Länder*, respondiendo así al modelo federal que se le asigna. Presenta un modelo similar al alemán, pero donde dichos *Länder* no disfrutaban de un poder tan elevado debido a su Constitución fuertemente centralizada. Esto se puede observar en una legislación centralizada en favor del principio de subsidiariedad, un poder

débil de la segunda cámara del parlamento y una constitución fiscal centralista (Strohner, 2017). Dentro de los escenarios de descentralización planteados por Green, Leney y Wolf (2001), al igual que su vecino germano, Austria podría encajar entre los países que utilizan una estrategia de cesión de poder en niveles de autoridad regional mediante acuerdos federales, y a su vez, incluso en un escenario de desconcentración como así señalan Cifuentes, Holz, Astudillo y Donoso (2017). El Estado central, a través del *Bildung und Bundesministerium für Frauen* (BMBF) (Ministerio Federal de Educación y de Asuntos de la Mujer) establece la política referente a toda la educación austriaca, proponiendo el marco legislativo y el currículum estatal. Las competencias legislativas y ejecutivas se reparten entre el Estado Central y los *Länder*, pero las más importantes a nivel político, nacional, social y económico recaen en el Estado Central. Los *Länder* ejercen competencias ejecutivas propias sólo en el ámbito administrativo y están obligados a acatar las normas que proceden del Gobierno central. La descentralización corre el riesgo de distorsionar los mercados internos y gravar la competencia entre las diferentes jurisdicciones (Strohner, 2017).

En Austria tiene lugar una situación curiosa; en el país se concentran dos tipos de escuela pública, la federal (*Bundesschulen*) y la estatal (*Landesschulen*). Como señala Cifuentes (2017), de esta forma, el gobierno central administra las escuelas federadas a través de las Juntas Escolares en el nivel regional, lo que supone la creación y mantenimiento de los centros y la contratación del personal docente. Además, es el responsable principal de la formación de maestros, de la formulación de los planes de estudio y de la elección de libros de texto. En cambio, las competencias de los *Länder* austríacos recaen en las escuelas estatales, encargándose de su financiación, en su mayoría con fondos procedentes del Gobierno Federal en base a acuerdos de ajuste fiscal firmados cada cuatro años. Gracias a estos acuerdos presupuestarios, contratan a los docentes, pagan sus salarios y apoyan a los municipios en la creación y mantenimiento de los centros educativos. Por último, el nivel municipal o local, se atribuye competencias sobre el mantenimiento de las escuelas estatales y se encarga de la contratación del personal no docente de administración y servicios. La controversia gene-



rada en Austria condujo a una compleja distribución de competencias entre los niveles central y provincial donde, en muchos casos, es necesaria una mayoría cualificada para poder acometer reformas (Strohner, 2017).

Austria ha ajustado y promocionado la participación de los actores educativos mediante la dispersión de poderes en estas figuras representativas. Para ello, se crean organismos consultivos amparados legislativamente en la Ley de Educación Escolar (BGBl, nº 472/1986, modificada por la BGBl. I nº.20/2006) tanto para la educación primaria como para la secundaria. Estos órganos con funciones esencialmente consultivas son responsables de asesorar al director. En el nivel primario, en la ley de educación austriaca se diferencian dos órganos consultivos según el grado de dispersión. En el aula se crean los *Klassenforum*, formados por el tutor de la clase y los padres o tutores legales de los menores. También pueden ser parte de este foro los profesores que impartan docencia a ese grupo escolar, pero solo en calidad de asesores. Con este “foro de clase” se pretende reducir al máximo el nivel de participación dentro del centro protegiendo los intereses de los padres. Este foro se reúne por convocatoria del tutor de la clase dentro de las primeras ocho semanas de cada año escolar, y sirve como foro de consulta entre los padres y la clase. Entre sus tareas destaca elegir democráticamente un representante para participar del órgano superior, el *Schulforum* (Foro Escolar). Este incluye al director, todos los maestros del centro y los representantes de los padres para cada grupo de la escuela. Por la edad de los alumnos, todos menores, no presentan representación alguna que no sea la de sus padres como tutores legales. A nivel de educación secundaria, existen los *Schulgemeinschaftsausschuss* (SGA) o Comités de Comunidad Escolar. Estos Comités están conformados por el director del Centro y un representante del cuerpo docente, otro de los estudiantes y otro de los padres. Las reuniones deben realizarse como mínimo dos veces por año escolar. Este organismo tiene poder de decisión sobre temas relacionados con el centro escolar, como eventos, proyectos escolares, el programa autónomo del centro, regulación sobre el tiempo escolar, las directrices sobre la reutilización de los libros de texto y la cooperación con otros centros o instituciones extracurriculares. A su vez, puede asesorar sobre cues-

ciones importante de enseñanza, planificación de eventos, elección de materiales, recursos presupuestarios o medidas de construcción o reforma del centro. Por lo tanto, se puede observar que los centros educativos en Austria poseen una mínima autonomía, apenas para cuestiones en muchos casos nimias a nivel de centro. El poder y la toma de decisiones están en niveles superiores. A nivel nacional y con la pretensión de dar voz a los actores ajenos al sistema educativo, pero con intereses en él, se creó el *Bundesberufsausbildungsbeirat* (Comisión Consultiva Federal para la Formación Profesional). A nivel federal, como señala Euridyce (1996), el consejo consultivo más importante es la *Schulreformkommission* (Comisión de Reforma Escolar). Esta Comisión incluye entre sus miembros a los representantes de los partidos políticos en el Consejo Nacional, a las autoridades a nivel de *Länder* (Landesschulräte), a los representantes de padres, alumnos y profesores de centro escolar o universidad y a otros agentes sociales de interés. El objetivo principal de esta Comisión es asesorar al Ministro de Educación sobre todos los temas referentes al sistema educativo austriaco.

En definitiva Austria presenta un modelo centralizado con ciertos aspectos que conducen hacia una descentralización focalizada en los *Länder*, que con el paso de los años han ido ganando cierta autonomía. Es característico el caso austriaco pues el Gobierno central mantiene la responsabilidad y mayores competencias en las materias más relevantes gracias, como se ha mencionado anteriormente, a su Constitución fuertemente centralizada, lo que genera dudas y desconcierto en algunos casos, en especial en los *Länder* que en ocasiones encuentran dificultades para distinguir o saber enmarcar cada una de sus competencias. Es cierto, que el país se mueve hacia un modelo cada vez más descentralizado donde los *länder* ganan mayor poder de decisión aproximándose de esta manera, lentamente, hacia un modelo federal como el alemán.

Los países que conforman la vertiente anglosajona europea, en este caso y con especial atención a Reino Unido e Irlanda, poseen unas características descentralizadoras particulares. Reino Unido es un Estado complejo; se presenta como la unión de cuatro naciones (Inglaterra, País de Gales, Es-



cocia e Irlanda de Norte) con vínculos bien diferenciados ante el poder central, donde se puede percibir, de un lado, la supremacía parlamentaria que otorga al gobierno central de Reino Unido capacidad legislativa en cualquier espacio de la nación, y del otro, el principio de nacionalidad que otorga a los países que conforman el Estado el derecho de autodeterminación. Por lo tanto, aunque existan directrices comunes enmarcadas en un plan nacional de educación, se pueden diferenciar tres subsistemas educativos, Inglaterra y Gales, Escocia e Irlanda del Norte. Es cierto que Inglaterra y Gales suelen seguir directrices comunes, lo que nos ha llevado en esta investigación a seleccionarlos como modelo de referencia, al contrario que Irlanda del Norte y, especialmente, Escocia con sistemas educativos más específicos. Inglaterra es el único de estos cuatro países que no cuenta con un Parlamento o Asamblea descentralizados y se rigen bajo los principios estipulados por el Parlamento de Westminster.

Reino Unido a lo largo de la historia reciente, pero más concretamente desde principios de la década de los 80 del siglo XX, se ha distinguido como uno de los países liberales por excelencia tanto dentro del continente europeo como a nivel mundial. La privatización y la libre elección han regulado, desde el mandato de Margaret Thatcher, los procesos político-educativos del Reino Unido. En el año 1997, con la victoria de Tony Blair en las elecciones generales, da comienzo uno de cambios más ambiciosos a nivel constitucional que ha sufrido Reino Unido en el último siglo. A través de un proceso de devoluciones, denominado "*devolutions*", el gobierno británico, fuertemente centralizado, comienza una imparable carrera descentralizadora (Cantero, 2001) que supone la transferencia de competencias del gobierno central a cada una de las naciones. Esta cesión de poderes se lleva a cabo de abajo arriba, es decir, son las propias naciones las que solicitan el traspaso de aquellas competencias que han sentido tradicionalmente como propias, y donde la educación es una de las más importantes. Las *devolutions* son definidas, según afirma Cantero (2001, p. 363), "como una delegación de poderes del Gobierno central sin renuncia de la soberanía". Por lo tanto, y siguiendo las palabras de la autora, la devolución no es más que una transferencia de poderes y competencias del Gobierno central a los dis-

tintos Gobiernos nacionales de cada país que conforma Reino Unido, los cuales siempre estarán subordinados al poder central salvaguardando de esta forma el principio de soberanía parlamentaria. “La devolución es un proceso altamente complejo y heterogéneo que opera en muchos y muy diferentes niveles de gobierno, involucra actores dispares y puede enfrentarse a una multitud de diversas formas (Rodríguez-Pose y Gill, 2005, p. 417).

En Inglaterra no había existido Ministerio de Educación hasta la aprobación de la *Education Act* 1944 (Puelles, 1991; Gairín, 2005). Desde la entrada en vigencia de esta ley, Inglaterra y Gales se encuentran ante un “sistema nacional administrado localmente” (Gairín, 2005, p. 60). La descentralización en Reino Unido, entonces, se afianza bajo un modelo de “localización” como así lo definieron Green, Leney y Wolf (2001), focalizado administrativamente en la figura de las autoridades locales. Desde 1944 se intentó en Reino Unido fortalecer los poderes de un Gobierno central, mermando tradicionalmente, en detrimento de las Autoridades Educativas Locales (LEAs) de las cuales ha dependido siempre la creación de escuelas y su mantenimiento, la contratación del profesorado, planes de estudio o ayudas a estudiantes. Para ello, como señala Gairín (2005), a través de la Ley de Educación de 1988 se establecería una estrategia con una doble vía; fortalecer las atribuciones tanto de gobierno central como de los propios centros educativos. Muy acorde a estas estrategias, pero dentro ya de un nuevo panorama político basado en las devoluciones del gobierno central, con la formulación de la *Education Act* 2011 las escuelas dependientes de las autoridades locales pueden transformarse en escuelas de gestión privada, conocidas como *Academies*, financiadas con fondos públicos estatales, pasando de esta forma a depender del Gobierno central. Las *Academies*, tienen la capacidad, por ejemplo, de establecer los términos diferentes términos y condiciones como el salario para todo su personal. La autonomía de los centros escolares daba lugar al inicio de un nuevo modelo educativo que introducía formulas según las cuales los presupuestos escolares pasarían a depender del número de alumnos matriculados por centro, se harían públicas tablas oficiales sobre el rendimiento escolar de los centros en base a los exámenes públicos y se crearían incentivo con el fin de maximizar los

ingresos de las escuelas dentro de un cuasi-mercado en reciente formación (West, Jutta y Barham, 2010), y todo ello bajo la apertura de nuevos procesos de elección por parte de los padres, bajo un paraguas informativo que les permitiría seleccionar la mejor educación para sus hijos. Davies (2011) encuentra una serie de “megatendencias” relacionadas con el sistema educativo británico; Afirma que el gobierno central atestigua un papel muy poderoso, especialmente en la formulación de objetivos y rendimientos, buscando siempre responder a través del plan de estudios y del sistema educativo a las necesidades nacionales dentro de la economía global.

Es difícil, según la organización territorial y política de Reino Unido establecer un modelo claro de descentralización. A raíz de lo expuesto anteriormente, Reino Unido podría, por momentos, responder, en mayor o menor grado, ante cualquiera de los escenarios planteados por Green, Leney y Wolf (2001). Probablemente, como los propios autores certifican, Reino Unido forme parte de un escenario de localización donde las LEAs regentan un poder y toma de decisiones muy amplio. Al descender el nivel en la toma de decisiones se pretenden resultados más democratizados y acordes a las necesidades locales. Pero la descentralización en Reino Unido no se queda ahí, aún se desciende un peldaño más, como ya se ha mencionado en líneas anteriores, hasta un nivel de fuerte autonomía escolar delegando en los centros fuertes partidas presupuestarias y autonomía para contratar y despedir profesores y personal del centro. La autonomía escolar parece rendirse ante un sistema o un escenario donde Reino Unido es su principal valedor, los cuasi-mercados educativos. Las escuelas tienen que verse en la obligación de competir por clientes activos que se mueven dentro del cuasi-mercado, e incluso por los recursos (Green, Leney y Wolf, 2001). Esto podemos entenderlos como un ciclo interconectado, donde la financiación y los recursos de los centros educativos dependen de su número de alumnos y la forma de conseguirlos es diversificando una oferta capaz de atraer al centro al mayor número de estos en función de rendimientos, infraestructuras, etc. Por último, la dispersión de los poderes de los actores sociales sitúa a Reino Unido ante un claro intento por aumentar la representación de los padres y los empresarios en las decisiones educativas

(Green, Leney y Wolf, 2001), a través de “organismos escolares de gobernanación que asumen responsabilidades formales e independientes para la gestión de las escuelas y de sus recursos (p. 71).

Reino Unido ha sido pieza clave en la construcción de los modelos de cuasi-mercado a través de una descentralización que ha ido afectando a cada uno de los niveles, desde el Gobierno central hacia los países que componen Reino Unido y de ahí a las tradicionales autoridades locales hasta los centros educativos. El cuasi-mercado, con la ayuda del gobierno y su política nacional ha explotado la competencia entre los centros escolares en lo que pareció ser un claro intento por mejorar en sistema a través de la introducción de las leyes del mercado. Poco a poco, diferentes países van siguiendo los pasos británicos en un intento por fortalecer los sistemas educativos nacionales.

Irlanda ha trazado su camino desde una clara tendencia centralizadora en educación con una notable falta de distribución territorial del poder político (Puelles, 1992). Al Ministerio de Educación y Capacitación (Ministry for Education and Skills) le compete la financiación, la dirección, la ordenación, currículo y regulación del sistema educativo. El Estado es el encargado de aportar los fondos necesarios para pagar los salarios de los docentes, se encarga a su vez de la construcción de las infraestructuras escolares necesarias, así como de su mantenimiento, se reserva las competencias en planificación del currículo, en los requisitos que deben acreditar los docentes o la organización de los exámenes públicos (Monreal y Viñao, 1982). Irlanda, hasta finales de la década de 1980 no contaba con un nivel regional de gobierno, y solo disponía de condados como unidad principal de gobierno local. Posteriormente en el año 1987, en respuesta a la política estructural de la UE, se establecieron siete regiones de desarrollo, posteriormente ocho, que actuaban como puestos avanzados del Gobierno central, pero que carecían y carecen de capacidad legislativa. Estos órganos desconcentrados y la *National Council for Curriculum and Assessment* (NCCA), creada en el año 1987, asesoran, como órganos consultivos, al Ministro de Educación en cualquier tema referido a la política educativa del país y facilitan el debate sobre el



currículo y las cuestiones de evaluación del conjunto general del sistema educativo. El consejo está formado por 25 miembros y acoge a socios, a actores con intereses puestos en la educación provenientes del mundo laboral, a representantes sindicales, organizaciones de madres y padres y dos representantes, uno del Ministerio de Educación y Capacitación y otro del Ministro de Infancia y la Juventud. Así mismo, los centros educativos disponen de un *Board of Management*, o Junta de Gestión o Consejo de Administración, en todos los niveles educativos, que “se encarga de administrar el centro y, concretamente, de seleccionar al personal” (Eurydice, 1996). En el nivel primario, donde la mayoría de los centros irlandeses son de titularidad privada, pero subvencionados con fondos estatales, el presidente del Consejo es elegido por el titular del centro, al que acompañarán entre 5 y 7 personas. El 50% de los miembros son, al igual que el presidente, elegidos por el titular del centro y el otro 50%, seleccionados por los padres, donde además debe figurar un profesor elegido entre todos los profesionales del centro. Este Consejo tiene la función de gestionar la escuela en nombre del titular y mantener el espíritu característico del centro respondiendo ante el titular y el propio Ministerio. El director del centro es el responsable de la gestión del día a día de la escuela, incluyendo la orientación y dirección de los maestros y del resto del personal del centro (Eurydice, 1996). En la escuela secundaria, el Consejo de Administración estará formado por un Presidente elegido por miembros del propio Consejo, el director del centro y representantes de los administradores, de los padres y del profesorado. Los alumnos no tienen representación en ninguno de los dos Consejos, quedando alejados de cualquier posibilidad de luchar por sus intereses dentro de los organismos habilitados en los centros educativos.

Actualmente, el sistema educativo es administrado por el Gobierno central representado en la figura del Ministro de Educación y Competencias que, de forma coordinada con las propias instituciones escolares, gestiona el desarrollo de la enseñanza. Los centros escolares pertenecen a las autoridades locales, que han ido ganado relevancia en la toma de decisiones, pero la gestión alcanza a grupos privados, casi en su totalidad de carácter religioso (OECD, 2016) encargados de la gestión administrativa del centro

y la selección del profesorado, así como de la elección de libros de texto y el diseño de programas, estos siempre dentro del marco de referencia. El Gobierno Irlandés planteó un programa para consecución de diferentes grados de autonomía escolar entre los años 2011 y 2016. El objetivo es lograr una mayor participación democrática en las escuelas, mejorar la eficiencia del sistema escolar y, fundamentalmente, mejorar la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes. Este plan pretendía garantizar la autonomía en referencia al establecimiento de las necesidades de personal, mayor libertad para las Juntas y equipos directivos a la hora de asignar y gestionar el personal, dotar de más voz a los padres y dotar mayor control local sobre las infraestructuras educativas (Department of Education and Skills, 2015).

Por lo tanto, atendiendo a los escenarios planteados por Green, Leney y Wolf (2001), Irlanda podría situarse, como punto de partida, en un escenario de autonomía escolar y local. La regulación parte del centro, del Gobierno nacional como organismo principal encargado de dictar las normas que prevalecerán en el sistema educativo, pero las localidades y, más aún los propios centros educativos aúnan un gran poder de gestión y decisión. Cumplen así uno de los primeros preceptos de los escenarios de cuasi-mercado, pero el país adolece de otros factores necesarios para avanzar en este modelo administrativo.

Los países que conforman la Europa nórdica —Suecia, Dinamarca, Noruega y Finlandia— han sido objeto de deseo a nivel político, social, educativo e incluso en términos de bienestar. Estos países se han caracterizado por su estabilidad política gracias a gobiernos democráticos consolidados, en algunos casos como Dinamarca o Suecia, desde mediados del siglo XIX. El sistema de bienestar nórdico, o modelo de bienestar socialdemócrata, se identifica por una fuerte intervención estatal en cuestiones económicas y políticas y por altos niveles de participación de la sociedad. Por lo general, estos países han desarrollado en torno a la educación las medidas necesarias para fomentar el progreso nacional. Es, sin lugar a dudas, una clara apuesta por la educación desde todos los niveles sociales, políticos y económicos. Por lo tanto, los fuertes sistemas educativos públicos han poten-

ciado el desarrollo económico de los países nórdicos. Dos de los grandes baluartes a nivel de estado-nación del sistema nórdico son Suecia y Dinamarca. El país sueco, independiente desde el año 1523, ha cimentado su política nacional en una monarquía parlamentaria y constitucional. Suecia, históricamente, ha sido uno de los países de la Unión Europea con mayores cotas en protección social. Dinamarca, uno de los estados más antiguos del continente europeo, se sostiene políticamente, al igual que Suecia, bajo una monarquía parlamentaria y democrática. La educación se ha posicionado como motor del país, donde se pretende que todos los alumnos alcancen las cotas más altas dentro sistema educativo.

En la década de 1980, se fraguó un nuevo consenso político en favor de la descentralización y la toma de decisiones locales reforzado por una investigación pública en 1989 que documentó una sensación generalizada de impotencia entre los ciudadanos suecos con respecto a su capacidad para influir en la escolaridad de sus hijos (Pettersson, Westholm y Blomberg, 1989). En Suecia las autoridades locales poseen plenas competencias en materia educativa desde que en el “año 1989 el *Riskdag* (Asamblea Legislativa) hiciera responsables a los ayuntamientos de nombrar y pagar a todas las categorías del personal en el sector escolar, así como de asignar los fondos a las escuelas” (Green, Leney y Wolf, 2001, p. 77). Para ser más concretos, en el año 1991 el Gobierno central mediante la aprobación de la Ley de Administración Pública Local transfirió gran parte de la responsabilidad educativa a los Ayuntamientos (García-Zarza, 2014). El caso de Suecia presenta un antiguo modelo de Estado fuertemente centralizado que transitó hacia un modelo de transferencia de poderes sobre las autoridades locales y un aumento en la participación del sector privado. Históricamente, como señala Rojas (2005), Suecia se había caracterizado por ser un prototipo de Estado Benefactor, pero desde hace tiempo, luchó por abandonar un modelo que terminó en quiebra. El Estado aun cumple con importantes funciones y asume un rol decisivo, pero nuevos actores sociales y económicos se dan cita con el fin de “crear una sociedad del bienestar que le otorgue a los ciudadanos una sólida base de igualdad y seguridad social combinada con una real libertad de elección” (p. 16). La quiebra del Estado benefactor supuso

el nacimiento y crecimiento de un modelo con clara inspiración liberal. La tradición del modelo educativo sueco llevaba al Gobierno central a garantizar la equidad dentro un escenario democrático donde todos los alumnos debían de tener las mismas posibilidades en un sistema educativo igualitario gestionado y administrado por el poder central. En la actualidad, el modelo sueco ha transgredido sus propios principios con un desenlace, que como bien expone O'Dowd (2013), se ha previsto en base al fortalecimiento de la eficiencia, la búsqueda de la calidad educativa y la libertad de elección de los padres. Parece, por lo tanto, que Suecia ha ido pasando por diferentes escenarios de descentralización según las formas señaladas por Green, Leney y Wolf (2001). De un escenario centralizado ha transitado hacia un espacio de localización donde las autoridades municipales han visto aumentado su poder de decisión. Pero esto no termina aquí, sino que desde el año 1992 cuando el Gobierno central introdujo el "cheque escolar", Suecia se ha ido transportando, poco a poco, hacia un escenario donde priman determinadas leyes del mercado. "Los programas de elección de centro están fomentando la competencia inter-centros, pero también están introduciendo el espíritu empresarial en los mismos" (García-Zarza, 2014, p. 206), y todo, en parte, gracias al modelo de privatización facilitado desde instancias centrales, a través del cual se permite la creación de centros educativos de titularidad privada, conocidos como escuelas libres o independientes, que deben ser aprobados por la inspección educativa, y son financiados con fondos públicos, como consecuencia de su adaptación a las directrices curriculares nacionales. Estas escuelas se liberaron del control de la autoridad local y adquirieron la capacidad de establecer sus propios salarios y las condiciones laborales del personal del centro, así como la libertad de decisión sobre su plan de estudios. Estas escuelas, mayoritariamente, han sido establecidas por entidades privadas que han utilizado un modelo de mercado como forma de gobierno. Con la intención de favorecer la neutralidad de competencia las escuelas independientes están sujetas a requisitos similares a los de las escuelas públicas, a excepción de casos donde las solicitudes de admisión superen las plazas existentes; en este caso, la Inspección de Escuelas Suecas la encargada de procesar estas solicitudes, que en caso de ser escuelas estatales correspondería a las municipalidades

(Heller, 2016). Las escuelas independientes se han visto obligadas, como señala Heller (2016), a seguir el currículo nacional lo que resta impacto internacional en los resultados, convirtiendo a Suecia en uno de los países con niveles relativos de autonomía sustancialmente bajos.

La descentralización en Suecia se caracteriza también por el intento de dispersión de poderes en los actores sociales, de tal forma que se ha dado voz a los actores implicados en los procesos educativos, especialmente a los padres y los alumnos. A nivel nacional, los padres son representados por la *Hem och Skola*. Esta asociación de madres y padres sirve como organismo consultivo para el Gobierno central y permite la presencia de éstos en los debates sobre educación (Eurydice, 1996, 1997). En los niveles inferiores, municipal o centro escolar, existen diferentes Consejos que han procurado fortalecer la participación de los padres en las decisiones educativas. Los *Förvaltningsråd* poseen, principalmente, poderes consultivos, aunque en algunos casos disponen de competencias específicas que, por ejemplo, a nivel de centro, pueden acabar vetando propuestas procedentes de la dirección del centro. Por su parte, los Consejos Municipales nombran a uno o varios comités que tienen la responsabilidad de garantizar que las actividades educativas se desarrollen en conformidad con los reglamentos y con las líneas directrices del Estado.

En definitiva, Suecia ha trazado un camino que desde la década de los 90 del siglo XX ha transitado desde la centralización estatal hacia modelos de transferencia local y de cuasi-mercado. En menos de 30 años, Suecia ha pasado del control total del Estado en cuestiones educativas a una dispersión de poderes que ha permitido a las leyes del mercado avanzar dentro del sistema educativo.

Dinamarca, siguiendo la tónica general de los países europeos, también ha transferido poderes a niveles inferiores por debajo del Gobierno central. Existe, por lo tanto, una gran descentralización en referencia a la dirección y reparto de competencias que se ha llevado a cabo hacia tres niveles: autoridades locales, centros educativos y cuasi-mercados, pero siempre, sin perder parte del poder central del Estado. Desde el año 1982

hasta 1993 la coalición formada por partidos conservadores²¹ que gobernaba en Dinamarca estableció dos directrices educativas claras: “(1) la gobernanza por objetivos que suponía reducir la concentración de poder en el gobierno centralizado; y (2) aumentar la orientación al mercado dando mayor poder a los actores educativos a través de juntas escolares y la libre elección de las escuelas” (Wiborg, 2013, p. 417). Continuando con el discurso de Wiborg, (2013), estas medidas iniciaron el proceso descentralizador, que implicó la transferencia de recursos económicos a las escuelas, la aprobación de una Ley de Juntas escolares que aseguró la presencia de los padres en los consejos escolares y la aplicación de estándares educativos mediante la regulación del plan de estudios. El giro neoliberal se produjo durante la década entre el año 2001 y 2010 con la coalición conservador-liberal asentada el Gobierno. En el año 2005 se aprobó una Ley sobre la elección de escuelas que permitió a los padres, además de poder optar por una educación privada, poder seleccionar una escuela en particular a través de distritos escolares y municipalidades. La descentralización estaba en marcha y para afianzar sus pasos, en el año 2007, el Gobierno reestructuró la organización territorial danesa reduciendo el número de municipalidades de 271 a 98, generando con ello una nueva estructura de gobierno local favoreciendo estrategias que permitan la participación de todos los actores educativos en la toma de decisiones (Moss, 2014). Desde que se inició la reforma en 2007, se ha evidenciado una tendencia hacia la expansión de los puestos de mandos intermedios en todo el sistema de gobernanza (p. 435). La descentralización a niveles locales ha supuesto la demanda de mayores niveles de rendición de cuentas de estos organismos para con el Estado y los ciudadanos. A esta relación entre las agencias locales y el Gobierno central se la define como un modelo de gobernanza mixto o *hard-soft*, que como explica Moss (2014), supone la imposición de medidas de rendición de cuentas cuando se produce la cesión de libertad a las autoridades locales y las escuelas para gobernarse.

²¹ Desde el año 1982 hasta el año 1988 los partidos políticos que formaron coalición fueron el Partido Popular Conservador, el Partido Liberal Danés, los Demócratas de Centro y los Demócratas Cristianos. Desde el año 1988 hasta el año 1993 la coalición conservadora estaría formada por tres partidos, el Partido Popular Conservador, el Partido Liberal Danés y el Partido Social Liberal.

En Dinamarca el Ministerio de Educación e Investigación es el máximo responsable de la educación a nivel nacional y entre sus funciones destaca la organización estructural del sistema educativo y el establecimiento de cuestiones generales sobre el currículum (Ferrer, 1994). En cambio, las escuelas públicas son gestionadas por las autoridades locales hasta el nivel secundario superior. La reforma estructural del año 2007 no solo cambió la organización del sistema local, sino que también influyó notablemente en la transferencia de competencias. Las regiones perdieron cualquier tipo de competencia en educación, mientras que el Estado se encargaría de la educación superior y los temas estructurales y de administración y planificación curricular, mientras que los municipios tendrían a su cargo las competencias en materia de instrucción primaria donde las propias escuelas son las encargadas en dar forma a las prioridades interpuestas por el Estado.

La libertad de elección ha sido otro de los ejes centrales del nuevo sistema educativo danés desde la década de 1990. La autonomía transferida a las escuelas debería de valerles para organizar su “producto” y atraer a su centro al mayor número de clientes posibles. Una de las políticas que llama la atención y que acerca más si cabe al país danés a las formas de cuasi-mercado tiene que ver con la aprobación de la Ley de Transparencia y Apertura en la Educación del año 2001. Este Ley obligaba a los centros escolares a hacer públicos los resultados promedio de todas las pruebas finales ejecutadas por sus alumnos, obligando, a su vez, a publicar un documento con la declaración de los principios pedagógicos del centro como medio de información para los padres. Con estos dossiers, los padres dispondrían de la información necesaria para seleccionar el centro que considerasen más adecuado para sus hijos y se generaría una competencia productiva entre centros. La *The Act on the Folkeskolen de 2006*, cambia el discurso educativo tradicional en Dinamarca, donde describe el propósito de la educación como la forma de proporcionar una educación dirigida a crear una excelente fuerza laboral, olvidando los propósitos de equidad educativa tan firmemente defendidos con anterioridad. De igual forma que en Suecia, en el Estado danés se puso en marcha el cheque escolar, conocido como sistema taxímetro, como medida de financiación estatal de la educación, pero

no de gestión. El sistema taxímetro es un método de financiación basado en el subsidio individual (por estudiante) para las instituciones. De esta forma se favorece la posibilidad de elección de centro por parte de los padres, evitando así una discriminación económica y de clase.

Por lo tanto, atendiendo a las formulaciones de Green, Leney y Wolf (2001), se puede afirmar que la transferencia de competencias a las autoridades locales les ha concedido la responsabilidad de administrar todas las escuelas de su territorio, la apertura o cierre de centros, la contratación de personal o la adaptación del currículum nacional que posteriormente deberá ser aprobado por el Ministerio. Las escuelas, dotadas de autonomía, se sitúan, por ende, en un escenario de fuerte tradición comunitaria lo que supone una estrecha relación con el entorno vecinal que las rodea. Los actores sociales también han visto aumentada su presentación y poder de decisión. Se crearon *Skolebestyrelse* (Consejos o Juntas Escolares) que comparten con los directores las decisiones sobre el centro escolar. Estas Juntas estar formadas en su mayoría por padres de alumnos y, así mismo, el presidente también debe de ser un padre. Los empleados del centro, profesores o personal de administración, así como los alumnos también tendrán representación. Así mismo se crean Consejos de Formación Profesional, conocidos como *Erhvervsuddannelsesrådet*, que pretenden favorecer el contacto entre las empresas, el sistema educativo y la formación.

Es evidente que, durante las últimas dos décadas, Dinamarca se ha alejado del tradicional estado de bienestar nórdico hacia un nuevo estado competitivo y orientado al mercado (Moss, 2014). Parece que se las políticas estatales conducen, por ahora, hacia un modelo de cuasi-mercado mínimo, que fue definido por Green, Leney y Wolf (2001) como “aquel en el que las escuelas se mantienen como propiedad pública, pero se ven obligadas a responder a las presiones de mercado”. Es un cuasi-mercado donde se activan mecanismos de elección que permitan a los padres tomar las decisiones educativas pertinentes sobre la educación de sus hijos y donde la financiación de los centros escolares debería de ir ligada al número de matrículas anuales, donde esta última premisa no parece el caso de Dinamarca.

Por lo tanto, en líneas generales puede observarse que los países europeos en mayor o menor medida se han inclinado hacia la descentralización de poderes en la toma de decisiones educativas. Esto puede ofrecer un mapa de las formas de descentralización asumidas por las regiones europeas estudiadas.

Tabla 12. Formas de descentralización en Europa.

Formas de Descentralización	Regiones de Europa			
	Europa Mediterránea	Europa Central	Europa Anglosajona	Europa Nórdica
Dispersión de poderes	Existen organismos consultivos a nivel nacional, autonómico y de centro, que dan voz a los actores sociales educativos en las decisiones sobre educación.	Existen organismos de representación a nivel regional, local, nacional y escolar donde docentes, padres, estudiantes, empresas y sindicatos están representados.	Existen organismos consultivos a nivel nacional y de centro y en algunos casos, como en Reino Unido, asumen responsabilidades en algunos aspectos de la gestión escolar.	Existen organismos consultivos donde los padres son los principales agentes de presión, especialmente a nivel nacional, pero también a nivel local y escolar.
Regionalización	España se caracteriza por una descentralización regional por comunidades lingüísticas, pero aún, a nivel global existe un fuerte poder centralizado.	La descentralización de poderes y competencias recae sobre las regiones. (Länder en Alemania y Austria) aunque existe poder central.		
Desconcentración	Algunos estamentos como las Oficinas Estatales en España o las Direções Regionais de Educação en Portugal, atestiguan espacios de desconcentración.			
Localización	No existen criterios que puedan permitir afirmar la existencia de descentralización en este nivel. Apenas Portugal entregó competencias básicas sobre ensino básico a las municipalidades y gestión del centro y actividades a las escuelas.	En algunos casos las autoridades locales se encargan del mantenimiento de los centros y la contratación de personal no docente.	Gran impacto de las autoridades locales. En el caso de Reino Unido las LEA poseen grandes competencias. En Irlanda apenas han comenzado a adquirir relevancia.	Las autoridades locales, como en el caso de Dinamarca presentan un mayor nivel de competencias que a su vez les supone una rendición de cuentas más estricta para con el Estado.
Autonomía Escolar			Las escuelas ganan especial autonomía para poder mantenerse dentro del sistema de cuasi-mercado. En Irlanda el Estado ha otorgado autonomía a los centros y juntos gestionan el sistema educativo.	Existe autonomía escolar que varía en función del país. Parece que Suecia presenta un grado mayor donde determinadas escuelas pueden establecer salarios, condiciones laborales o plan de estudios. En Dinamarca los centros se hacen cargo de la redistribución de sus recursos.

Cuasi-mercado			Fuerte tendencia al cuasi-mercado radical en Reino Unido. Se fomenta la Libertad de elección, la competencia entre centros y la financiación de las escuelas en base al número de alumnos. Se crean rankings de centros educativos según los resultados de sus alumnos y se ofrece información a los padres para facilitar su elección.	Existe una clara tendencia hacia modelos de cuasi-mercado mediante la libre elección, búsqueda de la eficiencia y la calidad educativa, competencia entre centros, publicación de resultados promedio e información a los padres así como cheque escolar.
---------------	--	--	---	---

Fuente: Elaboración Propia.

Llegados a este punto, parece complejo encajar a cada una de las regiones europeas objeto de estudio dentro de una sola de las formas de descentralización planteadas por Green, Leney y Wolf (2001). Las tendencias, en algunos casos, conducen hacia modelos más o menos comunes, pero nunca idénticos. Como se mencionó en apartados anteriores, la evolución de los sistemas educativos europeos ha evidenciado claras diferencias estructurales entre unos países otros, en parte, como consecuencia del desarrollo de políticas educativas diferentes. En líneas generales, muchos países han sido testigos de un cambio que ha ido del control altamente centralizado a través de la legislación y la financiación, hacia un sistema de responsabilidad descentralizada para el gobierno local y las escuelas auto-reguladas, además de la introducción de mecanismos de mercado en la educación.

La descentralización es un proceso que durante los últimos tres décadas ha estado en constante ebullición, y en mayor o menor medida se ha confirmado en todos los países de la Unión Europea. Probablemente, la región más reticente a esta descentralización ha sido Europa Mediterránea. Aunque no formen parte de esta investigación parece necesario indicar que la mayoría de países que constituyen esta región fortalecen y gestionan su sistema educativo a través de procesos de centralización. Portugal, Francia, Italia o Grecia, cuatro de los cinco países más representativos de esta región mediterránea son un claro ejemplo de ello (Gairín, 2005). Solo España se

aleja de este patrón común hacia un modelo de descentralización regional por razón lingüística muy acentuada. Según el *Regional Authority Index*, España (33,6) es el segundo país del mundo con más autonomía política en manos de gobiernos regionales, solo superado por Alemania (37), pero incluso por encima de Austria (23,5) (Hooghe et al, 2016). Por lo tanto, aunque con ciertos grados de descentralización educativa, Europa Mediterránea debería de ser catalogada como una región centralizada.

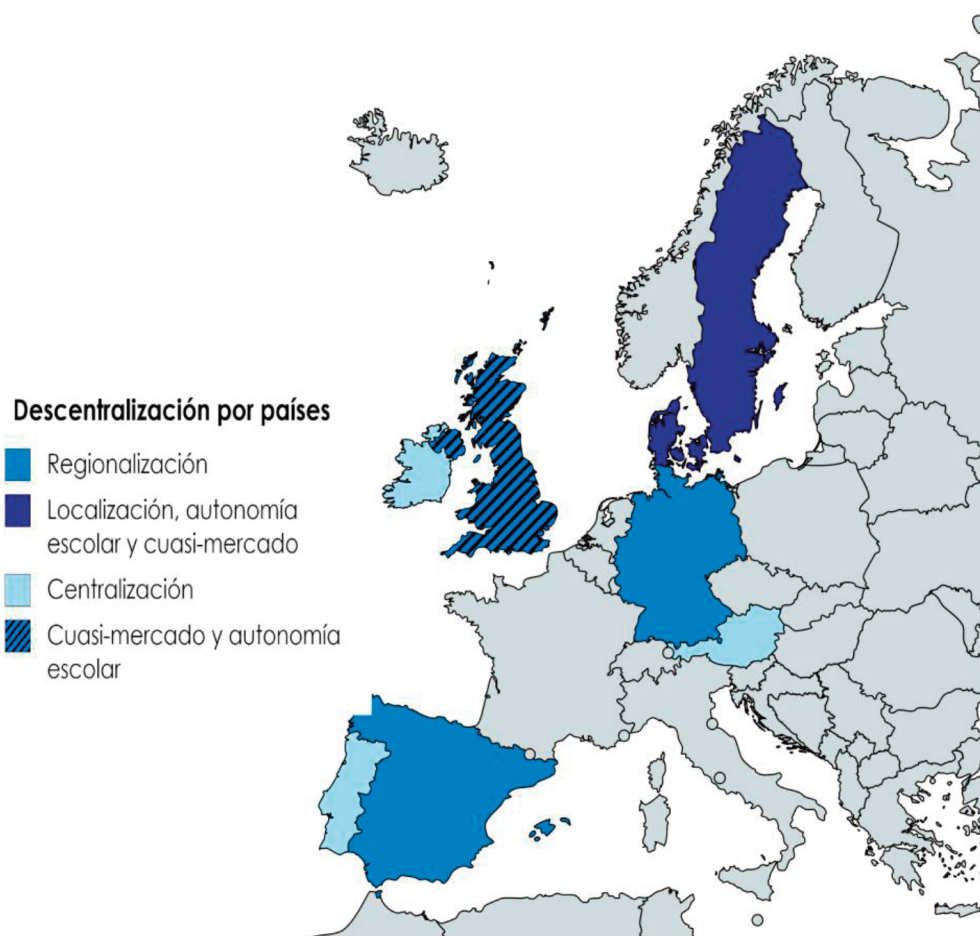
En el mundo occidental, y más concretamente en Europa, han tomado forma y han evolucionado un conjunto de tendencias enfocadas en los avances tecnológicos y las nuevas formas de gestión y dirección basadas en los mercados globales y la lógica empresarial. Todas las regiones analizadas han evidenciado la existencia de organismos de representación con funciones consultivas o, incluso en algunos casos, con poder decisión. Estos organismos se han desarrollado en los diferentes niveles político-administrativos nacionales, desde el estatal, al regional, local, y de centro escolar, llegando en algunos casos, como en Austria, hasta niveles de aula. Los principales beneficiados han sido padres, estudiantes y profesorado que han visto cumplidas sus expectativas a la hora de poder ser representados en los consejos donde se toman habitualmente las decisiones, a la vez, que pueden ser escuchadas sus quejas y demandas. Europa Central ha desarrollado principalmente cuerpos consultivos a nivel regional, justamente donde reside el grueso de poder de decisión, mientras que en Europa Mediterránea se pueden observar dos vertientes, una más centralizada y otra más regional, aunque, si bien es cierto, a todos los niveles existe representación. La Europa Anglosajona ha tendido a una representación de actores sociales muy focalizada en las regiones locales, más aún con la fuerte tradición de los países británicos por traspasar poderes y la toma de decisiones a sus autoridades locales. Por último, la Europa Nórdica, al igual que la anglosajona, ha centrado la representación de actores sociales en el terreno local, aunque también con presencia a nivel nacional. La representación de actores sociales, como parte de organismos consultivos en todos los niveles, es el único hecho que se ha podido constatar cómo común en todas regiones europeas. Se entiende que, ante las nuevas tendencias mercantiles, que

irrumpen en los modelos de gestión y administración educativa, los estados-nación quieren tener cerca a los clientes potenciales de su producto. Los alumnos, y por consiguiente los padres, son los clientes primarios, es decir, son los principales consumidores de la oferta educativa propuesta por los países y, más concretamente, por los centros educativos que compiten por obtener el mayor número de usuarios. El mercado laboral es el cliente secundario, y las empresas serán las encargadas de acoger entre sus filas a los alumnos una vez formados en el sistema educativo. Por lo tanto, todos los actores que forman parte de estos organismos tienen presencia directa en el proceso educativo y en el mercado derivado. Los padres exigen la mejora de la educación a través de centros escolares de excelencia, los alumnos reclaman sus derechos como principales consumidores y las empresas y el mercado laboral exigen una formación educativa de acuerdo a sus intereses como demandantes de personal cualificado. En consecuencia, parece acertado afirmar que la incursión y dispersión de poderes en actores sociales por parte de los poderes estatales se encuentra estrechamente relacionado con la incursión de las tendencias empresariales y la creación, o posible creación, de un cuasi-mercado escolar.

Extendiendo el análisis exploratorio de la descentralización en Europa se pueden extraer las posiciones tomadas por las diferentes regiones respecto a la dispersión de poderes. Cabe recordar que las formas de descentralización pueden darse, en algunos casos, de forma conjunta y coordinada en un mismo Estado. Europa Mediterránea, a excepción de España, se vería posicionada en un espacio centralizado donde los procesos de descentralización vendrían ligados a formas de desconcentración donde los Gobiernos centrales transferirían algunas competencias a organismos de niveles inferiores pero dependientes de ellos, ampliando de esta manera su espectro de actuación. España estaría ubicada en un claro escenario de regionalización donde las comunidades autónomas han recibido importantes competencias de manos del Gobierno estatal. Europa Central se caracteriza por una transferencia de competencias justo hacia el nivel inferior justo por debajo del central, es decir, a las regiones. En este caso, y concentrándonos en los dos países previamente estudiados, los *Länder* o estados federales,

como ha ocurrido en Alemania, han recogido históricamente las competencias que el Estado ha transferido llegando incluso a tener un poder real superior al del Gobierno estatal. El caso de Austria es más complejo. Aun con una cesión de poderes a los *Länder* que la conforman, la mayor parte de las decisiones recae el Gobierno central. Por lo tanto, la ubicación general de la Europa Central estaría a camino entre una descentralización regional y una centralización con ciertas formas de desconcentración.

Mapa 2. Mapa de descentralización por países objeto de estudio.



Fuente: Elaboración Propia.

Europa Anglosajona, tampoco puede encajar en un modelo de descentralización exacto. Constituida por Reino Unido e Irlanda, el peso de esta región europea recae en el Estado británico, por tamaño, historia y población. Reino Unido ha caminado entre una descentralización a local, donde las LEAs históricamente han copado las competencias educativas, y una autonomía escolar y de cuasi-mercado, estas dos últimas muy relacionadas entre sí. Por su parte, Irlanda es un país centralizado donde el gobierno decide planes y programas educativos. La descentralización, aquí, ha descendido hasta los niveles de centro educativo motivada por la autonomía educativa en torno a los centros de titularidad religiosa, la mayoría en el país. Por último, hay que hablar de la región nórdica europea. En esta región los procesos de descentralización han tomado forma en el desarrollo de la autonomía escolar, conectados a una evolución notable del cuasi-mercado. La autonomía real de las escuelas favorece el avance del cuasi-mercado dando lugar a medidas que potencian.

4.2.2. LA REGULACIÓN EDUCATIVA EN LA UNIÓN EUROPEA

La regulación hace referencia, como ya se mencionó anteriormente, a la intervención burocrática, a los mecanismos y estrategias planificadas a nivel estatal para gestionar y administrar la educación del país. Con el desarrollo, en mayor o menor medida, de la descentralización en los países europeos y con el proceso de globalización como eje cardinal de la nueva política europea, seis tendencias definidas por Maroy (2012) han avanzado la nueva regulación educativa en el continente. El autor habla de un proceso de (1) devolución de competencias que dé lugar a una autonomía real de las escuelas y centros educativos. El incremento de la autonomía es una medida política que responde, según Bolívar (2009), a dos lógicas de acción; una orientación neoliberal, según la cual se transfieren a la escuela herramientas de gestión empresarial y privada y una orientación pedagógica, que busca incrementar la capacidad de las escuelas para responder a las demandas de su entorno. La autonomía escolar ha sido potenciada especialmente en Reino Unido, Suecia o Dinamarca, y en menor medida en países como Portugal o Irlanda. Así mismo, considera necesario la (2) consecución del equilibrio entre los procesos de centralización y desentra-

lización en autoridades intermedias. Países como Alemania o Reino Unido, históricamente descentralizados en autoridades regionales (*Länder*) y locales (LEAs) respectivamente han intentado, en los últimos años, fortalecer los mecanismos de toma de decisiones del Gobierno central, manifiestamente desfavorecidos, mientras que, por el contrario, los países tradicionalmente más centralizados, como Portugal, Austria o Irlanda intentan ceder competencias a espacios intermedios en la escala jerárquica. Otra tendencia que ha tomado fuerza en Europa es el (3) aumento de las evaluaciones externas tanto a escuelas como sistemas escolares. La proliferación de estudios sobre competencias como el Informe PISA o el Informe TIMSS generan rankings internacionales que se cuelan en las agendas políticas de cada país. Estos informes afectan globalmente a todos los sistemas educativos de los países más importantes o con mayor preponderancia en el mundo. A nivel nacional, el ejemplo de este tipo de regulación es Reino Unido. El establecimiento de inspecciones sistemáticas de los centros escolares o la evaluación del desempeño docente llevada a cabo anualmente por la Oficina para Estándares en Educación (OfSTED), mantienen informados a los ciudadanos sobre los mejores y peores centros de país y permiten corregir la labor docente de determinados profesionales. La regulación educativa muestra una cuarta tendencia, (4) la promoción de mecanismos de elección de centro escolar o de educación por parte de los padres. Por lo tanto, estamos ante una doble vía. En un lado se encuentra la libre elección de centro por parte de los padres. Esto genera competencia entre centros por atraer al mayor número de alumnos. Los padres deben tener libertad para elegir el centro en el que quieren que sus hijos se eduquen, sin restricciones estatales. La otra vía, favorece la elección educativa de los padres según sus propias convicciones. Esto favorece una educación alejada del marco reglado, favoreciendo ofertas educativas como la educación en casa o pedagogías libres y alternativas. De los países estudiados solo Alemania no ha desarrollado mecanismos de elección más o menos libres para los padres. En cuanto a la elección educativa, a excepción de Alemania y Suecia, todos los países analizados han permitido la educación a través de formas diferentes a la educación reglada institucional. Además, se está produciendo (5) una diversificación en la oferta educativa. Los centros escolares persiguen una diversificación en su oferta que les haga

más atractivos para los padres. Esta tendencia parece propia de los países donde actúa el cuasi-mercado como en Reino Unido. La última tendencia que recoge Maroy (2012) tiene que ver con (6) el incremento de control docente. En un nuevo escenario de autonomía escolar la rendición de cuentas parece inamovible. Esto acaba erosionando la autonomía del profesor sujeta a formas cada vez más variadas de supervisión de sus prácticas. Las seis tendencias analizadas por Maroy se aproximan a la regulación característica de los cuasi-mercados. Parece que la inclinación continental es ir, poco a poco, hacia posiciones más cercanas a estos modelos de desregulación.

La regulación y la gobernación educativas están fundamentadas en los procesos de descentralización y las tendencias o medidas que se han observado en el párrafo anterior, y responden a cuatro modelos planteados por Green, Leney y Wolf (2001, p.91): sistemas centralizados con elementos de cesión de poder y elección de centro, sistemas regionales con alguna pequeña cesión de poder y elección de centro, control local con dirección nacional y cierta autonomía escolar y sistemas de cuasi-mercado educativos. En su estudio, llevado a cabo en el año 2003, los autores ofrecían una figura comparativa que situaba a los países en el modelo de regulación que mejor le correspondía en el año 1975 y 1995.

Tabla 13. Modelos de regulación y gobernación.

	1975	1995
Centralizado (con algunas cesiones)	Portugal Austria España Suecia	Portugal Austria
Cesión regional	Alemania	Alemania España
Control Local	Dinamarca Reino Unido Irlanda	Dinamarca Suecia Irlanda
sistema de cuasi-mercado		Reino Unido

Fuente: Green, Leney y Wolf (2001, p. 91).

La tabla presentada puede resultar vetusta después de más de veinte años, por ello, se procederá, después del análisis pertinente, a situar los países en cada modelo de regulación de acuerdo con este periodo temporal.

España hasta el año 1978 fue un país totalmente centralizado en la figura de un Jefe de Estado que durante más de 30 años instauró una dictadura política donde el poder residía en el Estado central. Con la Constitución de 1978 se produjo la descentralización de competencias hacia las regiones autonómicas que conforman el territorio español. La expresión de la educación fue a parar a manos de las autonomías, con potestad para desarrollar los planes planteados desde el gobierno central que aun en la actualidad sigue organizando la estructura de la enseñanza. La última ley de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), intentó, en algunos aspectos, fortalecer el control del Gobierno, por ejemplo, fijando los contenidos de las asignaturas troncales, y en otros, acercándose a posiciones más próximas al cuasi-mercado, introduciendo planes de mejora de la calidad educativa o dando más poder a los directos en detrimento de los consejos escolares. Así mismo, introduce medidas que regulan la educación en lenguas cooficiales, colocando al castellano como lengua vehicular en todas las Comunidades Autónomas. Tradicionalmente, el Estado ha delegado en la Comunidades Autónomas competencias clave para el desarrollo social del país, pero como afirma Embid (1983, p. 186) “la Constitución otorga al Estado, sin duda, el papel preeminente sobre la instrucción tanto pública como privada”. En el año 1990 la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) amplió las competencias educativas de las Autonomías reforzando su identidad cultural y lingüística, a la vez que permitió la posibilidad de incluir materias propias de la cultura de cada región. Este fue el comienzo de una carrera descentralizadora que otorgó a las comunidades amplia potestad reguladora en educación. España es, por lo tanto, un país donde las Comunidades Autónomas han ido ganando poder y decisión en materia educativa, quedando el Estado en un segundo plano, especialmente desde la aprobación de los diferentes Estatutos de Autonomía, en los que, en muchos casos, las propias comunidades se encomendaban la competencia del desarrollo

legislativo y ejecución de la enseñanza. Solo la Constitución pone freno al desembarco de competencias en las regiones autonómicas. “Las competencias estatales (fijadas en la Constitución) actúan como límite a las competencias que los Estatutos de Autonomía pueden atribuir a las Comunidades Autónomas” (Aragón, 2013, p. 193). Además, diferentes medidas se están tomando a nivel autonómico, como es el caso de la Comunidad de Madrid, pionera en este ámbito (Prieto y Villamor, 2012) para liberar la elección de centro de los padres. Por lo tanto, dentro de los cuatro modelos propuestos por Green, Leney y Wolf (2001), España se mantendría, en la actualidad, en el grupo de sistemas regionales con alguna pequeña cesión de poder y elección de centro.

Portugal, en su caso, ha mantenido su poder central desde la década de los años 70, pero en la actualidad, como indica García (2016) existe una nueva forma de entender la forma de gobierno de sus instituciones educativas, en este caso, alejado de las rígidas estructuras que lo habían caracterizado; por lo tanto, de las últimas reformas que han acaecido en el sistema educativo portugués, destacan, por su importancia y cambio de dirección tradicional, aquellas que se han centrado en dotar de autonomía a las escuelas mediante un cambio en los modelos de administración y gestión (Silva et al, 2016). “Las instituciones escolares se conciben, hoy por hoy, como organizaciones gestionadas y no como organizaciones administradas en las que interviene un mayor número de protagonistas de la educación” (García, 2016, p. 18). Con esta nueva legislación se ha pretendido que a través de un nuevo modelo de gestión los centros escolares vieran aumentado su liderazgo, pero tal previsión parece errónea, pues se orienta dentro de un eje vertical, del Gobierno central directamente a los centros escolares, lo que parece, por lo tanto, una forma de conservar la centralización (Silva et al, 2016). En Portugal, pese a que la normativa que regula la matriculación y la distribución de alumnos por centro no expresa con total claridad la libertad de elección, no se ha podido impedir de forma práctica que los padres hayan encontrado la forma de acceder a los centros clasificados como excelentes (Sá y Antunes, 2013). La situación en Portugal es interesante, especialmente en los últimos dos años, desde la entrada en el Gobierno del

tripartito de izquierdas. La escuela privada ha sufrido un importante recorte de fondos públicos que han ido a parar a la escuela pública. La idea del Gobierno, como así informó Antonio Costa, Primer Ministro de Portugal es terminar con estos acuerdos puesto que “las escuelas privadas son redundantes, no sirven a la red pública salvo para que unos pocos hagan negocio con el dinero de todos” (El Boletín, 2016). Estos argumentos encierran una visión pública y centralizada de la educación donde el Estado se siente el garante principal para el pueblo. Aunque hayan existido en Portugal intentos por dotar de autonomía a las escuelas, la realidad es que el gobierno mantiene su poder y es el encargado de regular el sistema educativo. Estamos entonces ante un sistema centralizado con elementos de cesión de poder y elección de centro.

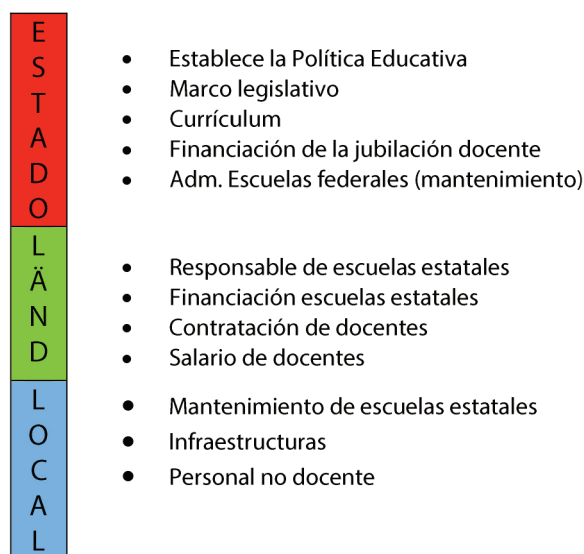
El caso de Alemania es, probablemente, uno de los más claros. Alemania es un sistema regional con alguna pequeña cesión de poder y elección de centro. El Estado está dividido en *Länder* que asumen las competencias y el poder en educación, con capacidad legislativa y donde pueden escoger, los contenidos de las materias, la estructura de los ciclos y hasta los tipos de escuela. Existe una estructura global que agrupa una representación educativa de todos los *Länder*, la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de Alemania, y que tiene el propósito de llegar a acuerdos globales que permitan mantener un orden estructural y organizativo del sistema educativo alemán. Solo, por encima del poder de los *Länder* se encuentra la Ley Fundamental de 1948. Cada estado federal puede determinar su propio sistema de educación. Pero como han expuesto Riedel, Schneider, Schuchart y Weishaupt (2010) la división federal alemana y la transferencia de competencias ha dado lugar a 16 sistemas educativos más o menos diferenciados en Alemania, con una gran variación entre los estados federales. Como expone Glowka (1989), Alemania posee un sistema educativo centralizado a nivel regional. Es un sistema estático que apenas ha mostrado cambios desde su organización. Como informan Green, Leney y Wolf (2001) los niveles de regulación dentro de cada *Länder* responden a una jerarquización donde la cabeza visible es el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales, el Departamento Escolar Regional y las

Oficinas Escolares de las Autoridades Locales. Las responsabilidades de cada ministerio van desde la aprobación de normativa sobre currículum, elección de libros de texto o determinación y administración de los salarios para el personal docente. La República Federal Alemana se ha caracterizado por una inexistente política de elección de centro basada en la libertad de los padres. La presión de los padres ha servido de poco en este caso, y los *Länder* han mantenido una política por la que el ingreso al *Gymnasium* (Institutos de enseñanza media con perspectiva académica) exige la recomendación de los profesores que han atendido y formado a los menores en la educación primaria o mediante la aprobación de exámenes al finalizar la enseñanza primaria. Como señalan Riedel, Schneider, Schuchart y Weishaupt (2010), la elección de centro está limitada a la existencia de distritos escolares en el nivel primario de la enseñanza, pero algunos *Länder*, como, por ejemplo, Renania del Norte-Westfalia, analizado en este trabajo, permite la existencia de escuelas confesional financiadas con fondos públicos, lo que permite a los padres la opción de elegir una escuela al margen de las asignadas por el distrito escolar. Este *land*, como señalan estos autores, eliminó en el año 2005 los distritos escolares. La elección de centro no es, ni puede considerarse, una particularidad propia del sistema educativo alemán, pero comienza a alterar el orden tradicional establecido en algunos *Länder* del país germano. En definitiva, Alemania ha transferido sus competencias en materia educativa y son los *Länder* los encargados de decidir y regular el sistema individual de cada uno de ellos.

Austria también es un estado dividido territorialmente en *Länder*, que como señala de Cueto (2010), al que se hará referencia en líneas posteriores, posee un carácter federal claramente devaluado y extremadamente centralizado en la figura del Gobierno estatal. No puede ser considerado un Estado Federal per se, pues sus *Länder* carecen de poder originario y actúan como meros integrantes o partes constituyentes y, a su vez, no responde a ninguna de las teorías clásicas federalistas (identidad cultural o religiosa, extensión y multilingüismo). El centralismo Austriaco viene de lejos; con la firma de la Constitución de 1929 los acuerdos alcanzados entre conservadores y socialdemócratas respaldaron una estructura federal (conservado-

res) con las principales funciones y competencias situadas en la figura de la Federación (socialdemócratas), al mismo tiempo que “limitaron al máximo las funciones y poder del Consejo Federal para asegurar el respeto al principio democrático” (p. 116). Hasta tal punto llega el poder del Estado que la distribución de cada *Länder*, conformados por Ciudades Estatuarias y Distritos, responden en su práctica a agencias estatales administrativas al nivel local (Cifuentes et al, 2017). Aun así, actualmente, en un intento de descentralización el Gobierno Federal cede algunas competencias a los niveles inferiores.

Figura 9. Distribución de competencias en Austria.



Fuente: Elaboración propia a través de Cifuentes et al (2017).

Por lo tanto, la situación del sistema escolar austriaco se clasifica de tal forma que responde a una distribución compleja de competencias: (1) a legislación federal, tarea del gobierno central, (2) la legislación de los *Länder* que incumbe exclusivamente a los propios estados, y por último, (3) una composición de la legislación básica (legislación marco) por parte del gobierno federal y la aplicación de la legislación de los estados federales (Ruch, 2017).

En cuanto a la libertad de elección de centro, Austria ha tendido tradicionalmente hacia una regulación estricta. Según información de OECD (2017), para las escuelas primarias los menores son asignados a un centro educativo según el área geográfica de captación a la que pertenezcan (*Schulsprenge*l). Para la educación secundaria, en cambio, los padres pueden elegir libremente la escuela a la que quieren asistir dentro de su provincia. En definitiva, dentro de los modelos planteados, Austria ocuparía aquel referido a sistemas centralizados con elementos de cesión de poder y elección de centro, pues las principales decisiones son tomadas por el Gobierno central.

Reino Unido ha planteado un sistema de transferencia, al largo de la historia, focalizado en las autoridades locales, aunque si bien es cierto, en las últimas décadas los intentos gubernamentales han ido encaminados a deshacer el poder de las LEAs en favor, principalmente, de los centros educativos. Desde el año 1988 con la aprobación la Ley de Reforma Educativa, la administración central adquirió poderes desconocidos para ella hasta entonces. Como señala Egido (1997), la ordenación curricular pasó a manos del Estado, estableciendo así un currículo nacional de obligado cumplimiento en Inglaterra y Gales, a la vez que “las medidas destinadas a incrementar la responsabilidad de la escuela sobre sus resultados se hicieron patentes en las políticas de matrícula abierta y libre competencia entre centros” (p. 218). El aumento de la autonomía de los centros escolares no termina ahí. A la vez que aumentó la autonomía aumento la responsabilidad en una relación directamente proporcional, pero paralelamente, también se incrementó la independencia económica de los centros mediante la distribución de partidas presupuestarias directas hacia las escuelas, que serían las encargadas de gestionar la contratación de personal docente y no docente (Egido, 1997). Con la última reforma educativa, la *Education Act* 2011, se promueve aún más la autonomía de los centros escolares en función de su rendimiento. Los centros con altos niveles de desempeño, en detrimento de aquellos con bajos niveles, verán aumentada su autonomía, donde la figura del director adquirirá especial relevancia. Reino Unido, también ha liberado la elección de escuela; a través del OfSTED se pueden consultar los informes publicados en referencia al rendimiento de las escuelas ya través



de la web de cada escuela, como así indica el Gobierno de Reino Unido, se debe publicitar las subvenciones o ayudas para menores desfavorecidos (*pupil premium*), detalles del currículum, criterios de admisión, política de conducta, política para alumnos con necesidades especiales y enlaces a los informes de OfSTED y a los datos de rendimientos. Con estos datos se pretende cubrir la parcela informativa de los padres. Se entiende que sin información los padres no pueden elegir el mejor centro para sus hijos. A su vez, los padres pueden seleccionar el centro que consideren se ajusta más a las necesidades de su hijo, pero pueden encontrarse con criterios de admisión que regulen el acceso al centro. Los criterios de admisión son diferentes para cada escuela. Por ejemplo, las escuelas pueden dar prioridad a los niños que ya tienen un hermano en el centro, que viven cerca de la escuela, que procesan una religión particular, a través de un examen de ingreso o por asignación en función de la escuela primaria a la que asistió entre otros. Parece claro, que Reino Unido ocupa en la actualidad un escenario de sistemas de cuasi-mercado educativos, donde se puede apreciar una estructura de mercado y diferenciación del producto, en este caso la educación, existe capacidad de elección por parte de los padres, un sistema de financiación relacionado con los rendimientos de cada centro como por el número de alumnos, un sistema de información que permite a los padres elegir entre todos los centros el más adecuado para sus hijos y una clara gestión descentralizada, cada vez más focalizada en la figura del centro escolar.

La regulación educativa en Irlanda parte del control del Gobierno central con intentos de descentralización hacia las autoridades locales y los centros educativos. Según Collins y Haslam (1997), las autoridades locales eran menos poderosas y proporcionaban menos servicios en Irlanda que en la mayoría de países europeos y sus funciones quedaban relegadas exclusivamente a aquellas permitidas por el Gobierno Central. Con la aprobación de la Ley de Educación de 1998 se estableció un sistema de gestión y mecenazgo que enfatizaba el control local de la educación donde, además, las escuelas pueden decidir el espíritu educativo del centro a través de sus propietarios, la mayor parte de ellos de corte religioso. Los centros educativos son en su mayoría de titularidad privada religiosa financiados hasta

en un 90% por el gobierno central. Los centros privados, por lo tanto, a través de acuerdo con el Ministerio de Educación y Competencias han visto aumentado su poder de decisión y autonomía, pero no de forma suficiente como para respaldar la complejidad de un sistema escolar autónomo (Department of Education and Skills, 2015b). Por lo tanto, las escuelas en Irlanda son parcialmente autónomas, en especial respecto al plan de estudios, su pedagogía y su evaluación. Queda claro que existe un plan de estudios diseñado a nivel central en los niveles primario y postprimario y, a su vez, mucho margen para que las escuelas y los docentes, dentro de los parámetros de ese plan de estudios centralizado, lo adapten para satisfacer las necesidades de los alumnos (Department of Education and Skills, 2015^a). La política de elección de centro, como señala Llorent (2004), ha alcanzado unas elevadas cotas de libertad. La tendencia en Irlanda conduce hacia un modelo de autonomía escolar, pero en la actualidad se debe posicionar a Irlanda, rebatiendo la ubicación otorgada por Green, Leney y Wolf (2001), como un sistema centralizado con elementos de cesión de poder y elección de centro.

Los países nórdicos muestran tendencias de regulación similares entre ellos. El modelo educativo de gestión y control local nórdico “consiste ahora en una regulación central relativamente ligera, combinada con fuertes papeles administrativos por parte de la autoridad local y un cierto grado de autonomía escolar y de elección de centro (Green, Leney y Wolf, 2001, p. 102). Los Ministerios de Educación de los países nórdicos han trascendido hacia un modelo orientador con un claro papel favorecedor, donde la nueva gestión se ha basado en la dirección por objetivos. Los países nórdicos destacan a nivel internacional por su fama de haber sido capaces de combinar prosperidad dentro de un sistema equitativo. Se han caracterizado por un modelo educativo completamente gratuito y una educación obligatoria, habitualmente entre los 6-7 y los 16-17 años de edad transformándose en uno de los principales aspectos de la educación nórdica. Así mismo, se debe de pensar en los fuertes sistemas públicos y gratuitos de enseñanza, y en un aspecto fundamental en la corriente de bienestar nórdica, la conciliación entre la vida familiar y laboral. Los padres pueden disfrutar mucho más tiempo de sus hijos, con jornadas laborales adaptadas a los tiempos fami-

liares. La familia ha sido siempre un pilar fundamental en la educación de los niños, especialmente durante la etapa de atención temprana. Tradicionalmente, ante una etapa de preescolar regida por un sistema de atención y cuidado, más que educativo, muchas familias no matriculaban a sus hijos en centros de educación infantil. Si a esto le sumamos que la educación temprana no es en su mayoría gratuita se puede concluir que hasta los 6 años de los padres habían optado, tradicionalmente, por una educación más familiar amparada en el crecimiento afectivo del niño. En la actualidad eso ha cambiado y las tasas de matriculación a estos niveles han ido aumentando paulatinamente. El modelo nórdico de educación es viable entre otras cosas por el número de habitantes que pueblan sus países, manteniendo un equilibrio entre recursos y población. La metodología de educación nórdica es netamente innovadora. La aplicación en el aula del pensamiento crítico, el trabajo cooperativo, los estilos de aprendizaje o inteligencias múltiples entre otras, provienen de la educación nórdica.

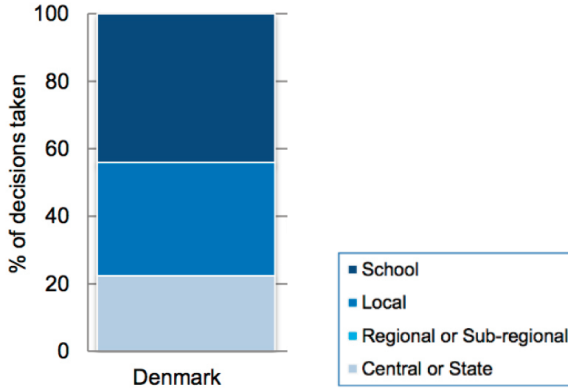
En Suecia, desde el año 1991 con la coalición de partidos conservadores que ascendió al gobierno, la nueva política educativa planteaba un escenario con tres pilares fundamentales, la descentralización organizacional, la privatización y la elección de escuelas. Las reformas se produjeron de forma acelerada entre los años de 1991 y 1994 (O'Dowd, 2013), concretándose en el proyecto de ley del Gobierno sobre libertad de elección y escuelas independientes aprobadas en el año 1992. Según esta Ley, el Gobierno facilitaría la libre elección a la vez que potenciaría los centros independientes con una financiación que podía alcanzar el 85%, posteriormente reducida por los socialdemócratas a un 75%. Por lo tanto, "las características distintivas de este período son la matrícula relacionada con los objetivos, la descentralización, la globalización, la orientación al mercado y la individualización (Vallberg, 2006, p. 94). La libertad de elección ha traído consigo un sistema educativo donde los padres y los alumnos eligen los cursos, los programas o incluso la escuela (Arnman, Järnek y Lindskog, 2004). El tema de la libertad de elección se ha convertido en una forma de permitir la diferenciación sin legitimarla (Arnman, Järnek y Lindskog, 2004) de tal forma que el Estado ha intentado solventar este problema a través del *Skoipeng* o

cheque escolar mediante el cual se financia entre un 70 y un 85% del costo de la educación en las escuelas independientes. Este sistema de cheque escolar introduce mecanismos de mercado amparado en la búsqueda y consecución de la calidad, a la vez que provoca la competencia entre los centros educativos. La elección de centro se perfila de tal forma que los estudiantes son asignados a un centro según criterio geográfico, pero se permite a los padres optar por otra escuela pública o independiente siempre que haya plazas disponibles. Aun así, todas las escuelas en Suecia deben aceptar a todos los solicitantes si tienen plazas. Por lo tanto, “no pueden discriminar a los estudiantes en función de la capacidad, las características socioeconómicas, la etnia o la fe” (Heller, 2016, p. 18). Como resultado, el sistema educativo sueco se ha transformado; ha pasado de un sistema en el que la gran mayoría de los estudiantes asistía a la escuela pública en su área de influencia, a uno donde muchos estudiantes optan por una escuela diferente a la señalada por su zona geográfica y donde las escuelas privadas financiadas con fondos públicos compiten con las escuelas públicas tradicionales. Sin embargo, Heller (2016) señala una falta de selección por parte de las escuelas, lo que puede impedir la competencia “robando” a los mejores alumnos, pudiendo tener efectos negativos en los mercados. Por lo tanto, en Suecia se puede observar que la regulación cae en manos de las autoridades locales, encargadas de financiar y contratar docentes, pero a su vez, los cuasi-mercados de la educación están cada vez más presentes, tendencia común en los países nórdicos estudiados. En consecuencia, se puede situar a Suecia dentro de un modelo de regulación de autonomía escolar y cuasi-mercado mínimo con tendencia a control local con cierta dirección nacional y autonomía escolar.

En Dinamarca, como señala la OECD (2014) el Ministerio de Educación, es el encargado de dirigir y financiar el sistema educativo en torno a la educación obligatoria en coordinación con los municipios, mientras que, de otro lado, como el Ministerio de Infancia, Igualdad de Género, Integración y Asuntos Sociales dirige la educación y la atención de la primera infancia. Así mismo, el Estado se encarga de fijar los objetivos educativos nacionales y en algunos casos el currículo, los exámenes nacionales y la dotación de personal, a la vez que ejerce junto con los Consejos Municipales la supervisión de la escuela primaria

y la secundaria inferior. Los planes de estudio fijan una serie de contenidos que posteriormente son finalizados por los profesores y los propios alumnos, dotando de esta manera de autonomía a los centros, los profesores y los propios alumnos. La financiación de la educación corre a cargo del Estado, a excepción de los centros públicos de primaria y secundaria inferior que son mantenidos por autoridades municipales. La mayoría de las instituciones educativas autónomas o privadas son financiadas por Gobierno central. “El sistema escolar danés se desarrolló a partir de la creencia de que la autoridad de los padres sobre la educación debería ser primordial y que un sistema democrático controlado por el gobierno no sería viable sin una gama de alternativas privadas, pero financiadas con fondos públicos” (Wiborg y Larsen, 2017, p. 94) De ello, se deduce una regulación “a medias” entre el Estado central y los municipios, e incluso entre las escuelas. Como señala OECD (2014, p. 14), “el alto nivel de autonomía escolar significa que la efectividad de la política educativa depende de la capacidad de los gobiernos locales, los líderes escolares y los docentes para implementar estrategias nacionales a nivel escolar”. En Dinamarca los padres pueden elegir libremente el centro educativo que quieren para sus hijos, pero como indican Wiborg y Larsen (2017) apenas hacen por ejercer este derecho. Alegan que, por lo general, las escuelas son relativamente similares, lo que debilita los incentivos de los padres para seleccionar un centro diferente al asignado, a excepción del caso de las escuelas privadas. Dinamarca se ha caracterizado por apoyar el derecho que asiste a los padres a seleccionar la educación y el tipo de centro que consideren más adecuado para sus hijos, de tal forma que cualquier colectivo de padres puede solicitar fondos públicos para conformar una escuela siempre que esta disponga de más de 28 alumnos (Wiborg y Larsen, 2017). Por lo tanto, si observamos la figura X presentada por OECD (2014, p. 15) se puede comprobar que la mayor parte de las decisiones sobre educación secundaria son tomadas en los niveles inferiores del sistema. En definitiva, se puede afirmar que Dinamarca ha iniciado un camino hacia una regulación educativa basada en el modelo de cuasi-mercado con autonomía escolar, pero actualmente parece complicado encajarla en ese marco regulador. Lo más seguro y más próximo a la realidad danesa sea el modelo propuesto por Green, Leney y Wolf (2001) de control local con dirección nacional y cierta autonomía escolar.

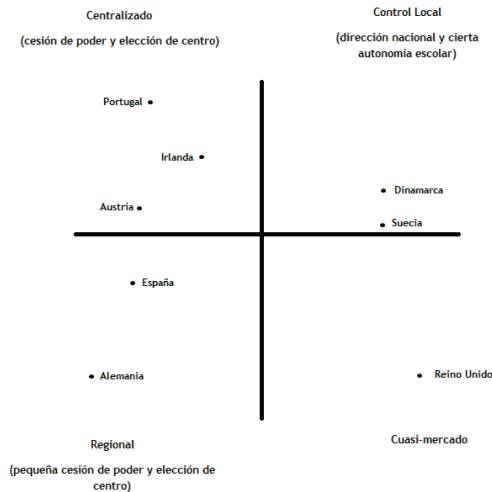
Figura 10. Porcentaje de decisiones tomadas en las escuelas secundarias públicas de primer nivel en cada nivel del gobierno (2010).



Fuente: OECD (2014, p. 15).

Actualmente son pocos los países que tras este estudio han abandonado el marco de referencia planteado por los investigadores Green, Leney y Wolf sobre los modelos de regulación y gobernación.

Figura 11. Situación espacial en eje de los países según su regulación.



Fuente: Elaboración Propia.

El gráfico nos muestra la situación de los países analizados dentro de un eje de coordenadas que representa cuatro escenarios posibles, haciendo referencia a los ya mencionados y expuestos por Green, Leney y Wolf (2001). Por encima del eje horizontal se sitúan los escenarios que responden a los sistemas centralizados con cesión de poder y elección de centro y aquellos marcados por el control local dirigidos nacionalmente y con cierta autonomía escolar. Por debajo de este eje se sitúan los escenarios de regulación regional con pequeñas cesiones de poder y elección de centro y el escenario de cuasi mercado. Si observamos la figura X tenemos una Europa dividida en dos escenarios más o menos claros. Del lado izquierdo, partiendo del eje vertical, se encuentran los países que conforman el eje mediterráneo y central de Europa, a excepción de Irlanda, que ha sido situada en el escenario de regulación centralizada, al margen y en contra de lo expuesto por Green, Leney y Wolf (2001). En la margen derecha estaría la representación "norteña" europea, encabezada por los países nórdicos y Reino Unido. En la Europa Mediterránea y Central los procesos de regulación recaen, tradicionalmente, en el Estado o las regiones, de tal forma que en el sector Mediterráneo el poder y la toma de decisiones se encuentra ubicada en el Estado central; es una tónica general, a excepción de España. Aún con todo, aunque España haya sido clasificada dentro de un marco de regulación regional, el Estado central mantiene poder de decisión en la arena educativa, siendo el encargado de organizar la estructura de la enseñanza. La descentralización regional focalizada en las Comunidades Autónomas restó poder de decisión al Estado, pero aun así este todavía ostenta capacidades importantes en materia educativa. El caso contrario se presenta en la región central de Europa, donde históricamente, y entendemos por histórico los últimos treinta o cuarenta años, la tendencia ha trascendido hacia modelos regionales con pequeñas cesiones de poder y elección de centro, pero donde Austria ha salido de este esquema común manteniendo el statu quo de centralización de poderes en la figura del Estado. Austria presenta una división por regiones, los *Länder*, pero su carácter federal es meramente estructural y geográfico. El poder del Gobierno central ha sido acordado en el juego político desde la firma de la Constitución de 1929, no obstante, la transferencia de poderes se ha ido produciendo hacia niveles inferiores.

Se ha presentado, mediante la figura X, una nueva reorganización actualizada de los países según su modelo de regulación y gobernanza a raíz del estudio llevado a cabo en cada uno de los estados atendidos. La situación actual parece haber desplazado de su eje clásico a dos países, Irlanda y Suecia. Green, Leney y Wolf (2001) situaron para el año 1995 a ambos países circunscritos a un modelo de control local. Actualmente, más de 20 años después, parece que ambos modelos se han trasladado hacia nuevos escenarios. Irlanda, actualmente, se encuentra acomodada en un modelo de regulación centralizado con elementos de cesión de poder y elección de centro, pero parece haber estado ahí durante todo el tiempo. Es cierto que la tendencia desde 1995 hasta ahora ha sido la de conceder poder a los centros escolares, la mayor parte de ellos de titularidad religiosa y financiados con dinero público, pero el Estado impone un currículo y un plan de estudios, perfilado, eso sí, posteriormente, por lo centros, organiza la estructura de sistema educativo y se encarga de financiar a todos los centros dependientes de este sistema. Esto ha llevado a apostar a Irlanda, dentro del eje, en una posición centralizada que tiende hacia una autonomía escolar (no control local) con dirección nacional. Los países nórdicos, especialmente Dinamarca y Suecia, fueron delimitados al área de control local con dirección nacional y cierta autonomía escolar, pero parece que ambos han ido desplazándose hacia un modelo de cuasi-mercado, que en el caso de Suecia se ha hecho visible de forma más concisa. El país sueco ha basado su política educativa, como ya se ha mencionado, en la descentralización organizacional, la privatización y la elección de centro. Suecia ha transitado a través de sus políticas educativas y la regulación que de ellas emanan hacia modelos de cuasi-mercado, motivados principalmente por el deseo de libertad educativa generalizado, basado en la libre elección de centro por parte de los padres, en la introducción del modelo de cheque escolar como argumento financiero en el control de la igualdad de oportunidades o la transferencia de competencias a los centros escolares, lo que ha llevado a entender su modelo de regulación actual en el sector del control local pero muy próximo al de cuasi-mercado.

En definitiva, se entiende que la transición que está teniendo lugar en la Unión Europea está basada, en líneas generales, en una iniciativa descentralizadora global. Todos los países, incluso los más centralizados, han iniciado movimientos en torno a la transferencia de poderes y competencias a instancias en niveles inferiores. Resulta difícil posicionar de forma estática a cada país en alguno de los modelos de regulación y gobernanación presentados por Green, Leney y Wolf (2001). Por este motivo, se ha optado por ofrecer una figura donde, de forma aproximada, se han ubicado los países en función de dos factores, la información recogida de cada uno de ellos y la interpretación propia del autor de este estudio. Es cierto, que la tendencia global avanza hacia un modelo de cuasi-mercado, como se ha señalado anteriormente, cuya intención no es otra que la de introducir las reglas del mercado en terreno de la educación, desarrollándose mediante la libre elección de escuela, el impulso de la competitividad entre centros, la dotación de autonomía de los centros escolares a través de la transferencia de competencias y una financiación escolar en base al número de alumnos (Le Grand y Bartlett, 1993; Vandenberghe, 1998; Dumay y Dupriez, 2012). A excepción de Reino Unido, claramente posicionada en un modelo de cuasi-mercado, el resto de países que constituyen cada una de las regiones objeto de estudio, presenta alguna de estas características, más o menos desarrolladas, que configuran la disposición cuasi-mercantil en la arena educativa de la que hemos estado hablando.

4.2.3. LA REGULACIÓN DEL *HOMESCHOOLING* EN LA UNIÓN EUROPEA

Los países europeos han regulado la educación en el hogar de forma diferente, de la misma manera, que como se ha podido observar anteriormente han regulado la educación general. Cada país ha enfrentado, según su tradición política, la educación en el hogar desde una visión bien distinta. Está claro que el avance social, una sociedad mucho más informada y el procesamiento de la información y el conocimiento cimentado en las nuevas tecnologías ha hecho crecer lo que se han venido a llamar “pedagogías emergentes” (Igelmo y Quiroga, 2018) y que ha acogido en su seno al *homeschooling*.

Todos los países han visto crecer estas nuevas propuestas, pero ¿qué medidas inclusivas o exclusivas han tomado respecto a ellas? Es importante conocer como ha regulado cada Estado la aparición y desarrollo de estas nuevas prácticas, pero en este caso concreto, la educación en el hogar.

La situación de la educación en casa presenta diferentes formas según el grado de regulación que cada país haya impuesto sobre esta práctica educativa. Esto ha derivado en cuatro escenarios bien diferenciados (Fernández, Nordmann y Ponci, 2009). A cada escenario formulado por Fernández, Nordmann y Ponci (2009) se le dotará en esta investigación de un nombre particular:

- **Facilitadores:** Aquellos en los que la educación en casa es autorizada bajo condiciones de supervisión mínima.
- **Estrictos:** Aquellos en los que la educación en casa es autorizada bajo condiciones de supervisión estrictas.
- **Ocasionales restrictivos:** Aquellos en los que la educación en casa es autorizada en casos particulares pero la norma es impedir su desarrollo.
- **Ausentes:** Aquellos en los que la educación en casa no forma parte de la política educativa de los Estados, al no aparecer mencionado en sus textos legislativos.

Todos los países se encuentran incluidos en alguno de estos escenarios a raíz de cómo han desarrollado legalmente la educación en casa. España, Portugal, Austria, Alemania, Reino Unido, Irlanda, Suecia y Dinamarca han legislado y regulado de forma diferente la educación y con ello, de forma colateral, la educación en casa. El estudio de esta subcategoría debe llevarse a cabo a nivel individual, puesto que la regulación no es igual por regiones.

España ha vivido en sus últimos 30 años un avance progresivo de la educación en el hogar. Hay que entender que España vivió sumida en una dictadura durante casi 40 años²² que provocó un notable retroceso en la modernización del país en todos sus posibles escenarios, entre ellos el

²² 1936-1975.

educativo. La transición dejó clara una cosa, de un lado, la fuerza y preponderancia de las autonomías, pero del otro, el Estado central quería dominar determinadas parcelas, incluida la educación. Las Comunidades Autónomas tienen en su poder competencias educativas que les otorgan libertad para interpretar la legislación desarrollada desde el Gobierno central, pero es el Estado quien mantiene el poder de organizar y estructurar en sistema educativo. El retroceso educativo en el que España estaba sumida tuvo como consecuencia que se mantuviera la escolarización obligatoria como pilar fundamental para avanzar en el desarrollo educativo de la sociedad. Actualmente esto no ha cambiado y los padres están obligados a escolarizar a los menores de entre 6 y 16 años. La asistencia a la escuela es obligatoria y es el Estado central a través del Ministerio de Educación y más concretamente de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es quien establece el currículo que será impartido en las escuelas públicas o en aquellas de carácter privado o concertado aprobadas por el Estado. Como se ha visto en el apartado anterior, aunque España sea un Estado regulado a nivel regional (autonómico) en este caso es el Estado el que dictamina si se puede o no educar en el hogar.

Otro caso ya es el que hace referencia a los organismos sancionadores. Recae en las Comunidades Autónomas, partiendo de unos preceptos generales desarrollados por el Gobierno central, la vigilancia de situaciones de desamparo del menor. Cada Comunidad desarrolla su propia legislación sancionadora y son las encargadas de velar por el cumplimiento de la asistencia obligatoria al centro escolar. Aquí como ya se mencionó en el apartado legislativo, destacan notablemente las Comunidades Autónomas de País Vasco y Cataluña. La primera ha calificado la ausencia escolar prolongada como una situación de gravedad elevada la ausencia de escolarización de un menor en edad de asistencia obligatoria, pero se ha señalado que siempre que los padres o las personas que ejercen su tutela o guarda le proporcionen un programa educativo individualizado que responda a sus necesidades este hecho no será considerado como situación de desamparo. La segunda, certifica la posibilidad de llevar a cabo una educación no presencial que excepcionalmente podría entenderse así para la enseñanza obligatoria, siempre y cuando se determinen circuns-

tancias especiales que impidan el desarrollo normalizado en un centro escolar. En España los padres pueden educar en el hogar, pero deben de ser conscientes de que las autoridades educativas no se lo van poner fácil. Recae específicamente en la figura de los Servicios Sociales la supervisión de los menores que no han sido escolarizados de tal forma que los padres puede incurrir en delitos y causas judiciales, así como sanciones que podrían incluso terminar con la retirada de la custodia o en el mejor de los casos con la escolarización forzada del menor. Los Servicios Sociales, en este caso, responden a un ámbito de actuación con carácter local. Al no existir regulación que permita el *homeschooling* como educación equivalente al sistema oficial reglado los padres no están en la obligación de comunicar a las autoridades la desescolarización de sus hijos; es más, lo normal es ocultar este hecho, con el fin de pasar desapercibidos y no tener problemas legales con las autoridades públicas.

Por lo tanto, la regulación educativa en España no concibe la educación en el hogar; tanto es así que ni siquiera aparece referenciada en ningún texto legal ni forma parte de la política educativa. España, por lo tanto, formará parte de la taxonomía denominada como "Ausente".

Portugal se ha caracterizado por centralizar la regulación educativa del país, de tal forma que el Estado es el encargado de dictaminar cuáles serán los preceptos oportunos para poder implementar, por ejemplo, la educación en el hogar. Portugal, vivió hasta el año 1974 sumida en dictadura liderada por Antonio Salazar desde el año 1932. El líder portugués murió en el año 1970 y posteriormente, durante cuatro años más, el gobierno mantuvo ese cariz dictatorial, hasta que se produjo la Revolución de los Claveles que terminó por derrocar al poder estatal. Con la caída del gobierno los nuevos progresistas entendieron que el Estado debía de ser el garante del bienestar nacional parcelando el poder y la toma de decisiones en la figura central de un gobierno democrático.

Portugal, reguló la educación en el hogar ya desde el año 1949. Desde entonces ha intentado normativizar el *homeschooling* para equiparlo, en

la medida de lo posible, con la educación reglada. En Portugal existe escolarización obligatoria, o por lo menos, inscripción obligatoria. Ningún niño puede estar ausente en los registros educativos. Se obliga a los padres a matricular a sus hijos en el centro escolar que le corresponde por zona geográfica señalando la opción de *ensino doméstico*, garantizándose el Estado, de esta manera, toda la información sobre el número total de menores que están siendo educados en casa. El Gobierno tomó la decisión de ampliar la escolarización obligatoria de los 6 a los 18 años, en un intento por combatir el abandono escolar temprano y garantizar así mayores cotas de aprendizaje que sirvieran para mejorar la trayectoria profesional y económica nacional.

La supervisión y la evaluación de los menores educados en casa, también se fija desde las instancias centrales del Gobierno. El Estado impone para los niños exámenes obligatorios al final de cada ciclo educativo que serán realizados y evaluados por personal cualificado de los centros escolares. Con esto el Estado descentraliza hasta el nivel de centro la supervisión de la formación que el menor ha recibido en casa. Estas pruebas, así mismo, se basan en las competencias estipuladas en el currículo nacional, también establecido por el Gobierno nacional. Las pruebas sirven para dos cosas: primero evaluar la formación y el aprendizaje del menor, y segundo, certificar que el niño ha adquirido tales competencias mínimas y el conocimiento y desarrollo adecuado a su edad. Si los menores no pasan las pruebas a final de cada ciclo el Gobierno obligará a los padres a reinsertar al niño en el aula escolar.

Este tipo de regulación tan desarrollada, que fiscaliza la educación en casa en base a una estricta supervisión, se posicionaría en lo que se ha denominado como modelo "Estricto", es decir, el *homeschooling* es autorizado bajo condiciones de supervisión estrictas.

El Estado alemán es uno de los casos más llamativos del continente europeo. El Gobierno central apenas tiene poder de decisión después de delegar y descentralizar las competencias en materia educativa en cada uno

de los 16 *Länder* que dan forma al país. Por este motivo, se puede decir que Alemania cuenta con 16 sistemas educativos diferentes y como tal cada uno podría articular la educación en el hogar de distinta manera. La caída del Muro de Berlín en 1989 que significó la unificación de las dos “Alemanias” —Federal y Democrática— el Gobierno central cedió el poder a los *Länder* que configuraron el sistema educativo estatal. En Alemania se puede observar un modelo de descentralización regional donde los Estados federados mantienen un poder centralizado. La autonomía que cada Estado Federal presenta, no impide que entre todos se hayan alcanzado acuerdos globales para garantizar el mejor funcionamiento de la educación global del país, trabajando de forma homogéna. En cada uno de estos Estados se fijó la escolarización obligatoria entre los 6 y los 18 años. El debate sobre la extensión de la edad obligatoria de escolarización se extiende a lo largo del continente europeo, en parte motivado por la determinación alemana a la hora de imponer estos dos años más de asistencia obligatoria.

Los 16 *Länder* han coincidido en no reconocer el *homeschooling* como una alternativa equivalente a la educación formal en escuelas nacionales, ni siquiera como educación privada. Solo por causas muy excepcionales se podría educar en casa en Alemania. No existen datos de familias normalizadas que hayan podido conseguir tal permiso. Por lo tanto, los padres no tienen que comunicar al gobierno de cada *Länder*, ni siquiera al centro escolar su deseo de desescolarizar; eso sí, los centros están obligados a avisar a las autoridades acerca de anomalías en la asistencia de un niño a la escuela. Las familias callan y ocultan este hecho con el objetivo de pasar desapercibidas ante las autoridades. Las sanciones económicas que pueden terminar con la retirada de la custodia alertan a las familias *homeschoolers*.

Después de todo esto, Alemania podría clasificarse como un modelo “Ocasional-restrictivo”, el *homeschooling* es autorizado en casos particulares pero la norma general es impedir su desarrollo.

Austria ha seguido en un camino político similar al alemán en algunos aspectos. Dos culturas que comparten idioma y que compartieron territorio.

Austria es una escisión de la propia Alemania. En principio, el Ministerio de Educación y de la Mujer tiene las competencias principales para regular el sistema educativo en los niveles de primaria y secundaria, pero hay competencias legislativas y reglamentarias que son compartidas con los *Länder*. En Austria la Educación es obligatoria entre los 6 y los 16 años, aunque puede prolongarse hasta los 18. Los padres tienen la obligación de educar a sus hijos, pero no de matricularles en un centro educativo; la asistencia no es obligatoria. Los padres, por lo tanto, y según rige la Ley Fundamental austriaca, pueden instruir a sus hijos en el hogar. Pero los padres están obligados a informar al Consejo Escolar Provincial de su distrito acerca de su decisión de educar en el hogar, y siempre deben hacerlo antes del comienzo del siguiente curso escolar. Si los padres no siguen estos pasos pueden incurrir en acciones sin respaldo legal y ser sometidos a sanciones. Los menores sobre los que no se informe acerca de su desescolarización estarán en situación de desamparo y, además, incumpliendo la normativa de escolarización. Existe libertad para educar al menor cómo y dónde se quiera, pero sin registros, el Estado será el encargado de cubrir la necesidad educativa del niño.

Austria supervisa la educación en el hogar a través de procesos de regulación local, encargando a los Consejos Escolares Provinciales la realización de exámenes anuales que certifiquen la adquisición de conocimientos y competencias de los niños. Si lo menores no pasan estas pruebas se les obligará a los padres a matricularlos en el siguiente año académico en un centro educativo de la red nacional. Los padres son libres para seleccionar el currículo que consideren más acorde para sus hijos, la metodología de aprendizaje, los tiempos, pero los exámenes anuales nacionales deben demostrar la equivalencia entre la enseñanza requerida por el Gobierno y la profesada en el hogar. Tanto es así, que los exámenes se basarán en el currículo nacional.

Por lo tanto, Austria ante la regulación política sobre *homeschool* desarrollada por el Gobierno, se tipificaría dentro del conjunto de países “Estrictos”. Si se puede educar en casa, pero se deben cumplir condiciones.

Reino Unido ha basado su educación en un marco de regulación muy próximo a los mercados. Desde la década de los 80 tras los acuerdos firmados por Thatcher y Reagan la educación en país británico se abrió a las leyes de la oferta y la demanda dentro de un escenario de desregulación donde Inglaterra y Gales circulan en la misma dirección que el Gobierno británico, pero donde Escocia e Irlanda del Norte mantienen competencias que les dejan libertad de decisión determinados aspectos.

Reino Unido impone la educación obligatoria de los menores entre 5 y 16 años, bien en un centro estatal, privado o de "otra manera". Como ya se ha dicho, esta educación de "otra manera" responde al *homeschooling*. En Reino Unido, paradigma de la cultura anglosajona en Europa, la educación en casa está hiperdesarrollada en comparación con el resto de países. Los padres que decidan educar en el hogar cuando su hijo ya ha sido escolarizado deben, para evitar malentendidos y cualquier problema legal, comunicárselo a las autoridades locales. Si no existe constancia de que un menor escolarizado ha abandonado el centro para ser educado en casa, las autoridades pueden investigar y sancionar a los padres por incumplimiento de la ley, al considerar que no están impidiendo que hijo sea educado adecuadamente. En cambio, los padres que no han escolarizado antes y que al llegar los 5 años de edad, cuando empieza ese periodo obligatorio, no tienen que comunicar ni dar ninguna explicación a las LEA. Esto provoca una desorganización donde ni el Estado ni las LEA tienen constancia del número real de alumnos educados en casa. En un país donde la descentralización ha dotado a las autoridades locales de las competencias necesarias para organizar diferentes parcelas educativas, también hace que recaiga en su figura la supervisión de la educación en casa. Su función es asesorar a las familias y a los interesados, intentar recabar información sobre el número total de alumnos desescolarizados en su área, y en el caso de tener indicios sobre menores que no están siendo atendidos educativamente, comenzar un proceso de supervisión que puede terminar con los menores nuevamente escolarizados, siempre y cuando, no se demuestre su correcta formación. En Reino Unido no existen pruebas nacionales obligatorias, presuponiendo que los alumnos están siendo educados dentro unos pará-

metros adecuados. Los menores tienen la posibilidad de acreditar su formación mediante certificados a través de pruebas externas a las que deben presentarse como tal, candidatos externos.

La libre circulación educativa que configura y regula el sistema educativo británico otorga una libertad inusual a las familias *homeschoolers*. Por esto, Reino Unido ha sido tipificado como un Estado "Facilitador", sobre todo ante las condiciones de supervisión mínima.

En Irlanda la educación está centralizada estableciendo el propio Estado el currículo, la normativa que regula la gestión o los recursos y personal, así como el salario de estos. Fijan un periodo de educación obligatoria entre los 6 y los 16 años donde el menor, como así dicta la Constitución, puede ser educado en el hogar o donde los padres así consideren conveniente, pero como cualquier educación al margen de estatal debe ser supervisada para comprobar que cumple con los requisitos mínimos. Los padres que educan en el hogar deben comunicar a la Agencia Infantil y Familiar (TÜSLA) su intención de comenzar con el proceso desescolarizador para poder educar en casa. Es obligatorio que todos los padres comuniquen con la Agencia para informar sobre la nueva situación educativa.

También corresponde a esta Agencia supervisar la educación, lo que harán a través de la revisión del plan de estudios diseñado por los padres donde debe comprobarse que la educación va a cumplir con los requisitos nacionales. El menor, una vez que se aprueba su educación en casa, no estará obligado a pasar ningún tipo de prueba evaluativa, a no ser que por propia voluntad o la de sus padres, pase las pruebas finales de educación secundaria que le permitan acceder a los estudios universitarios.

Irlanda está a camino entre ser un Estado que regula de forma estricta el *homeschooling* y otro que presenta una forma más facilitadora. Los menores sí que tienen que ser registrados y sí que tienen que superar una evaluación inicial, pero más allá de esto, los padres y los propios hijos tienen libertad de acción. Por este motivo, parece correcto tipificar al Estado irlandés entre un modelo "Estricto" y otro "Facilitador".

Suecia, a lo largo de la historia, ha sido el paradigma del modelo socialdemócrata de bienestar y educación, basado en la igualdad de oportunidades, la distribución de la riqueza, la gratuidad de la educación y los buenos resultados. La escolarización es obligatoria para el conjunto de niños en edades comprendidas entre los 7 y los 16 años de edad. Durante estos siete primeros años de vida se apuesta por una educación basada en el núcleo familiar, lo que podríamos entender como un tipo de educación hogareña hasta que la edad de asistencia obligatoria cumpla con su función. En la regulación educativa sueca, desde el año 2011, con la aprobación de la última ley educativa no se contempla la práctica de la educación en casa o, mejor dicho, se han endurecido las medidas para poder llevarla a cabo. Desde ese año, en un país donde el *homeschooling* era permitido con el beneplácito de las autoridades locales, la nueva regulación ha impedido su implementación. Ahora, las autoridades locales ya no facilitan los permisos necesarios para educar en el hogar.

Si una familia quiere educar en el hogar debería de hacer una petición formal a la autoridad local competente, pero es bien sabido que desde el año 2011 ninguna de estas peticiones ha acabado en buen puerto. Por este motivo, los pocos padres que pueden estar educando en casa en Suecia ocultan a la administración su situación, intentado con ello salvar los problemas legales y judiciales. Por lo tanto, en todo el territorio sueco la supervisión pretende encontrar a las familias *homeschoolers* para poder proceder con las sanciones administrativas y económicas oportunas. El movimiento casi ha desaparecido y las familias que por convicción quieren seguir con su proceso de educación ajena al sistema de escuelas han tenido que emigrar a países con un sistema de regulación más laxo.

Por lo tanto, Suecia será clasificada como un sistema "Ocasional-restrictivo" donde hasta los 6 años de edad parece que la educación hogareña tiene un mayor espectro de funcionalidad por la tradición histórica de conciliación familiar.

En último lugar, Dinamarca que mantiene un sistema educativo regulado bajo las tradicionales condiciones del modelo socialdemócrata nórdico

presenta un sistema más flexible, organizado a través de la educación obligatoria que articula la Ley Constitucional del país donde se aprueba la educación en el hogar. Esta educación obligatoria comprende un periodo de que va desde los 7 hasta los 17 años de edad. La regulación de la educación en casa no pasa inadvertida entre los estamentos gubernamentales daneses que pretenden llevar a cabo un marcaje férreo al movimiento. Por este motivo, exigen que los padres que tomen la decisión de educar en casa, bien sea al comienzo de la edad obligatoria o ya, una vez empezada esta, tienen que comunicar al Consejo Municipal de su zona el deseo de proceder con esta educación. Para ello deben informar sobre los datos del menor, es decir quién va a ser educado en casa, el espacio donde se va a llevar a cabo tal educación y quien será el encargado principal de la formación del niño. Para el Estado esto solo es un primer paso. Los menores deberán de ser evaluados, así como su educación, por un supervisor nombrado por el Consejo Municipal de cada zona que deberá examinar la correcta formación del niño. Existen pruebas anuales para dictaminar que los procesos de enseñanza han cumplido su labor. Por recomendación del supervisor podrían eliminarse las pruebas anuales hasta el décimo curso, año académico donde son obligatorias por ley para obtener el certificado académico correspondiente.

Dinamarca, dentro de la taxonomía planteada por Fernández, Nordmann y Ponci (2009) formaría parte del grupo clasificado como “Estricto”. Se permite educar en el hogar, pero bajo una fuerte tendencia a la supervisión y el control de dicha práctica.

4.2.4. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN LOS PROCESOS DE REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CASA

La fase de yuxtaposición acerca en este sentido a cotejo de esta categoría en la búsqueda de las semejanzas y diferencias entre países. Aquí también será necesario trabajar con los países de forma individualizada, porque no se puede afirmar que exista una regulación semejante entre ellas.

Tabla 14. La regulación del homeschooling.

PAIS	Tipología	Educación o escolarización obligatoria	Duración Edu. Obligatoria	Informar de la desescolarización	Exámenes nacionales	Supervisión
España	Ausente (Legal hasta los 6 años)	Escolarización obligatoria	10 años (6-16)	No El homeschooling no está regulado ni es legal. La Obligatoriedad Escolar impide su práctica.	No existen pruebas específicas. La educación en casa no es legal en el territorio nacional. Las pruebas libres o educación para adultos es la única forma.	Al no ser una práctica permitida la supervisión se ejerce por los servicios sociales siempre que exista información sobre la deficiencia de escolarización.
Portugal	Estricto	Escolarización obligatoria	12 años (6-18)	Si El padre o tutor del menor debe matricularlo en el centro asignado en la modalidad de ensino doméstico.	Pasarán las mismas pruebas que los alumnos escolarizados. El ensino doméstico está equiparado.	Exámenes oficiales a final de cada ciclo para comprobar los conocimientos adquiridos.
Alemania	Ocasional-restrictivo (Legal hasta los 6 años)	Escolarización obligatoria	10-12 años (6-18)	No El <i>homeschooling</i> no está regulado ni es legal. La Obligatoriedad Escolar impide su práctica.	No está permitido, no hay exámenes nacionales. Educación de adultos.	Cada <i>Länder</i> se encarga de supervisar la escolarización obligatoria de los menores. En caso de ausencia se establecerán sanciones.
Austria	Estricto	Educación Obligatoria	9 años (6-15; 18)	Si Los padres deben comunicar al Consejo Escolar Provincial antes del comienzo del año escolar su intención de educar en casa.	Exámenes nacionales al final de cada año para comprobar la correcta formación.	Se exige equivalencia entre los estudios en el hogar y enseñanza requerida por el Gobierno. El Consejo Escolar Provincial se encarga de la supervisión.
Reino Unido	Facilitador	Educación Obligatoria	11 años (5-16)	Si/No No hay obligación, pero si recomendación. Si un padre desescolariza y no informa puede ser investigado. Los padres que nunca han escolarizado están al margen y no tienen por qué informar.	No es obligatorio. Los menores pueden obtener los certificados educativos a través de exámenes nacionales a los que se presentan como candidatos externos.	Las LEA tienen la función de supervisar la adecuada educación de los menores. La falta de cumplimiento puede terminar con el menor en un centro escolar.
Irlanda	Facilitador/ Estricto	Educ./Esco. Obligatoria	10 años (6-16)	Si Comunicar a TUSLA la inscripción en la educación en casa. Nuevas y antiguas inscripciones.	No es obligatorio. El <i>homeschooler</i> puede pasar las pruebas nacionales de evaluación secundaria (<i>Leaving Cert</i>) que da acceso a la Universidad.	Supervisión por parte de TUSLA a través del plan de estudios formulado por los padres. Ellos dictaminan si la formación será adecuada o no.

Fuente: Elaboración Propia.

La regulación también trae consigo unas consecuencias similares o bien diferenciadas entre unos países y otros. Se encuentran semejanzas entre países como Dinamarca, Austria y Portugal, y en parte también con Irlanda, que han sido posicionados tipológicamente en un escenario “Estricto” donde la educación en casa es permitida bajo condiciones de supervisión estrictas. Irlanda ha sido situada, a camino entre un tipo de estado facilitador y estricto, con normativa leve o poco exigente, pero que sí que requiere, por ejemplo, de una supervisión. Al margen y de forma casi exclusiva, Reino Unido, acompañado en parte por Irlanda, está en un espacio cumplidamente “facilitador”, donde la educación en el hogar es autorizada bajo condiciones de supervisión mínimas. Dentro del escenario “Ocasional-restrictivo” han sido clasificados los países de Alemania y Suecia. En estos países, el *homeschooling* se permitiría bajo condiciones de auténtica necesidad y mediante una justificación capaz de que las autoridades accedan a permitir su práctica. Por último, España, enmarcada en el escenario denominado como “Ausente”, se caracteriza por una política educativa derivada de una legislación donde no aparece o donde no se hace ninguna referencia a la educación en el hogar. Es cierto que tanto Alemania como Suecia también refieren modelos similares al español a la hora de regular y actuar con la educación en casa, pero en cierta medida sí que se refieren a una educación al margen de las escuelas. La semejanza concreta entre estos tres países se expresa en el momento de la diferenciación legal entre escolarización o educación obligatoria. Para España, Alemania, Suecia y Portugal, y de forma mucho más difusa Irlanda, lo que es obligatorio es la escolarización. Dentro de este espacio de escolarización obligatoria, Portugal ofrece algunas diferencias. En el país luso se entiende por escolarización la inscripción del menor en un centro educativo, lo que es también una exigencia para los *homeschoolers*, que deberán matricularse en el centro educativo asignado por destino geográfico, pero en la modalidad de enseñanza doméstica. En cambio, en Alemania, España o Suecia la escolarización obligatoria hace referencia a la asistencia a un centro escolar aprobado por el Estado. En el caso de Irlanda se menciona una educación o escolarización obligatoria difusa porque su legislación exige matricular a los menores en centros educativos, pero siempre que no estén desescolarizados y sean

educados correctamente en el hogar o en otro espacio permitido para ello. Del otro lado la balanza, se encontrarían Austria, Reino Unido y Dinamarca. En estos tres países lo que es obligatorio según la legislación, o la interpretación de la misma, es la educación. Los menores deben de ser educados, pero no es necesario que tenga que encargarse de ello el sistema de educación pública, sino que los padres pueden ser los responsables. A colación, los países donde han sido estudiadas cada una de las categorías de análisis tienen en común un periodo fijo durante el cual los menores deben de ser educados, ya sea en casa, en la escuela o en cualquier otro centro privado acreditado. España, Irlanda y Dinamarca han fijado la escolarización o educación obligatoria en 10 años, mientras que Suecia y Austria lo han hecho en 9, aunque en Austria puede ampliarse hasta un total de 12 años, Reino Unido en 11 y Portugal y Alemania en 12 años. También existen similitudes y diferencias entre países según el comienzo de este período. En España, Portugal, Alemania (*Länder* analizados), Austria e Irlanda el menor debe de ser educado o escolarizado obligatoriamente a los 6 años de edad. En el caso de Austria, incluido en este grupo, la educación primaria comienza a los 6 años, pero el menor, por motivos de falta de madurez, puede aguantar un año más en un limbo educativo conocido como *Vorschulstufe* hasta que cumpla los 7 años de edad. En cambio, en los países nórdicos existe un acuerdo común y la educación primaria comienza a los 7 años de edad, mientras que en Reino Unido esta edad se establece en los 5 años.

Así mismo, de la propia regulación se pueden extraer una serie de consecuencias que son trabajadas más concretamente en puntos posteriores, pero que se indicarán también aquí como anticipo. Los países en los que los padres están obligados a informar de la desescolarización de sus hijos son Portugal, Austria, Irlanda y Dinamarca, y dependiendo de la situación Reino Unido. Existen diferencias, en cambio, en la forma de comunicarlo. En Portugal el padre debe matricular a su hijo en un centro educativo en la modalidad de enseñanza doméstica, en Austria los padres deben comunicárselo al Consejo Escolar Provincial en espera de aprobación del mismo órgano, muy similar a lo que ocurre en Dinamarca, donde los padres deben comunicar por escrito al Consejo Municipal la intención de educar en el

hogar. Por último, en Irlanda es TÚSLA la encargada de recibir las solicitudes de los padres y posteriormente aceptarlas o no. En otro margen se encuentran los países donde no es necesario informar. En España, Alemania y Suecia donde la educación en el hogar no está permitida los padres no tienen ninguna obligación de informar, al contrario, lo normal es pasar inadvertidos sin llamar la atención de las autoridades con el fin de evitar sanciones. Por último, en un escenario particular se presenta Reino Unido. En el país británico no es necesario comunicar a las autoridades locales que el menor no va a ser escolarizado, pero se recomienda para evitar problemas posteriores que puedan desembocar en posibles sanciones económicas o administrativas al percibirse la ausencia de un menor de forma injustificada.

En referencia a los exámenes nacionales y la supervisión, muy brevemente, se perciben similitudes legislativas entre Portugal, Austria y Dinamarca donde existen pruebas de evaluación y supervisión de la formación recibida en el hogar para los menores educados de tal forma. En Alemania, España y Suecia la situación legal les excluye de tales pruebas, y en los países anglosajones (Irlanda y Reino Unido) no existe obligación de pasar ningún examen de evaluación. En cuanto a la supervisión específica, en España, Suecia y Alemania se observa un estado común de alerta para aquellos casos de desescolarización al margen de la ley. Se supervisa la escolarización y en caso de no darse, los padres pueden incurrir en sanciones o problemas legales y judiciales. Entre ellos las diferencias se observan en el encargado de tal supervisión. En España los centros educativos, la inspección y los servicios sociales tienen hueco en este espacio y serán los encargados de controlar las ausencias prolongadas en el tiempo. En Alemania corresponde a los *Länder* y a las autoridades locales esta función y en el caso de Suecia el peso recae en las autoridades municipales correspondientes. Portugal supervisa los resultados de la formación en el hogar mediante exámenes oficiales al final de cada ciclo. Austria, a través del Consejo Escolar Provincial puede evaluar al menor, el espacio educativo y los materiales y recursos empleados para lograr una educación cuanto menos equivalente a la desarrollada en los centros escolares. Igualmente, Dinamarca a través de un supervisor nombrado por el Consejo Municipal puede evaluar al menor y el

entorno educativo que le rodea. Irlanda por su parte, supervisa a través de TÚSLA la formación de los menores, principalmente a través del plan de estudios formulado por los padres. El último caso, el de Reino Unido, a su vez el más liberal, es la figura de las autoridades locales la que tiene la función de supervisar la formación del menor, pero solo cuando se sospeche de la carencia de una educación adecuada.

En cuanto a la regulación general de la educación en casa se observa una tendencia común, la supervisión y control en todos los países se lleva a cabo bajo la vigilancia de las autoridades locales o municipales.

En definitiva, y de forma muy general, parece que las semejanzas y diferencias están muy ligadas al tipo de escenario en el que ha sido clasificado cada país. De este modo, Suecia, Alemania y, en menor medida, España presentan características comunes, como así lo harían entre ellos Portugal, Austria y Dinamarca y por otro lado Irlanda y Reino Unido, aunque dentro de cada uno de estos bloques existan diferencias intergrupales.

4.3. LOS ACTORES QUE FORMAN PARTE DEL *HOMESCHOOLING* EN LA UNIÓN EUROPEA

La regulación de la educación, así como su cara normativa derivada de la actuación y políticas educativas de los gobiernos, afecta a los actores principales de un proceso educativo asentado en diferentes países de Europa. Los padres, los hijos, la comunidad y la administración conforman el grupo de actores básicos que se dan cita en el desarrollo de la educación en casa. De este cuadrado, los padres y los hijos son los principales actores de la fase educativa, pero la administración y la comunidad también juegan un papel muy importante.

La comunidad ofrece a padres e hijos un espacio donde llevar a cabo acciones facilitadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconvirtiéndose o recuperando el terreno perdido como entorno educativo. La comunidad es definida por la Real Academia de la Lengua como el conjunto

de las personas que conforman un pueblo, una región o una nación. En este trabajo la comunidad es algo más; es un escenario, un espacio donde tienen lugar interacciones entre todos los miembros que la conforman en cada una de sus facetas de la vida, como profesionales, como ciudadanos, como padres, como hijos, es decir, como miembros activos de este ecosistema. Está claro que esta concepción de comunidad como agente educador se aleja del concepto de comunidad educativa inserto en el centro escolar. La comunidad, por lo tanto, está formada por la sociedad, agente que educa y ha educado a lo largo de la historia. No se va a descubrir nada nuevo, pero conviene recordar la cualidad educadora que tiene la comunidad en su perspectiva más informal. Parece necesario diferenciar la existencia de dos tipos de sociedades, las complejas y las simples. Como expuso Berdichewsky (2002), las sociedades complejas responden a un entramado de agrupaciones que segmentan a la población en diferentes clases sociales en función de las relaciones de producción que en ellas tienen lugar y donde el individuo actúa de forma independiente. Por el contrario, las sociedades simples no pueden fragmentarse y responden principalmente, a estructuras de parentesco. En definitiva, las sociedades complejas hacen referencia a secciones poblacionales amplias, donde cada persona es vista de forma individualizada, como por ejemplo un municipio, una región o el propio Estado. Por su parte, las sociedades simples responden a pequeños núcleos entendidos como un todo; este es el caso de la familia o la comunidad donde se desarrolla en individuo. Las familias *homeschooler* pueden desarrollarse en ambos escenarios, pero como parece más evidente, las sociedades simples expresan de forma más exacta las relaciones implícitas y explícitas que en ese núcleo se conforman. Por lo tanto, la comunidad ofrece a las familias un espacio de desarrollo educativo alejado del aula. Se sustituye la concepción de educación formal por educación no formal y educación informal. El concepto educación, visto en toda su extensión, supera a la escuela, va mucho más allá de ella y evoluciona en estrecha relación con las nuevas formas que parten de las nuevas tecnologías de la información, de los entornos virtuales o los medios de comunicación, pero también de formas clásicas, como la comunidad y las vivencias que el individuo desarrolla día a día en y con su entorno. El municipio, el barrio, los di-

ferentes agentes que en él interactúan, los medios de comunicación o las relaciones sociales han adquirido una nueva dimensión, la comunidad como agente educador.

La comunidad se ofrece como un entorno educador, pero en el terreno *homeschool* la importancia de la administración resulta decisiva. En arreglo a la regulación y la propia legislación, la administración actúa en consonancia, es decir, la prohibición o la propia falta de regulación hace actuar de diferente manera a la administración pública en torno a la educación en el hogar. En entornos de prohibición o contrarios a esta práctica, la administración puede ser más o menos estricta, puede “hacer la vista gorda” o mostrarse más permisivos, o perseguir a las familias que han optado por desescolarizar a sus hijos. Por el contrario, en entornos donde la educación en casa se recoge formalmente como medio lícito de enseñanza y aprendizaje la administración, a su vez, puede actuar de diferentes formas, mostrando interés, o por el contrario sin apenas prestar atención a los procesos y resultados del *homeschool*.

Los padres y los hijos son, sin lugar a dudas, los principales actores del *homeschooling*. Sus relaciones e interacciones dan forma a todo un escenario educativo que tiene como punto de conexión el hogar y los vínculos familiares. Los primeros artífices son los padres, que toman la decisión de desescolarizar a sus hijos y comenzar la educación en el hogar. Los padres, que actúan como educadores, en muchos casos como profesores y en otros como guías del aprendizaje, pueden incurrir en la necesidad de cumplir, en función de la regulación normativa del país, una serie de condiciones específicas que les acrediten para desempeñar la función educativa. Dependiendo del modelo de *homeschool* empleado, los hijos pueden convertirse en los actores principales del proceso. Recordemos que en las familias que guían el aprendizaje a través de la metodología *unschooling* son los niños quienes deciden que, como y cuando quiere aprender. También resulta importante conocer las cifras que rodean al movimiento *homeschool* en Europa, pues el número de familias que lo practican configuran una idea general sobre la relevancia del movimiento en un determinado país. Obtener datos concretos se antoja

complicado, especialmente en referencia a las prácticas educativas que las familias desempeñan cuando educan en el hogar. A través del estudio de diferentes trabajos se intentarán acotar las cifras y datos que se desprenden del *homeschooling* en los países objeto de estudio.

4.3.1. CIFRAS DEL *HOMESCHOOLING* EN LA UNIÓN EUROPEA

El *homeschooling* ha avanzado desde la década de los 80 del siglo XX con cierta celeridad a lo largo y ancho del continente europeo. Su autorización o su prohibición han influido de forma manifiesta en su desarrollo, pero más aún en la información que de su práctica se desprende. El número de familias que han tomado la decisión de sacar a sus hijos del entorno escolar ha aumentado con los años y de ello se quiere dar cuenta en este apartado. Sin normas uniformes ni procedimientos de recuento, la educación en el hogar no se presta a los métodos tradicionales de recopilación de datos (Aurini y Davies, 2005) lo que dificulta, a nivel internacional, el poder ofrecer información exacta sobre las cifras reales del *homeschooling*.

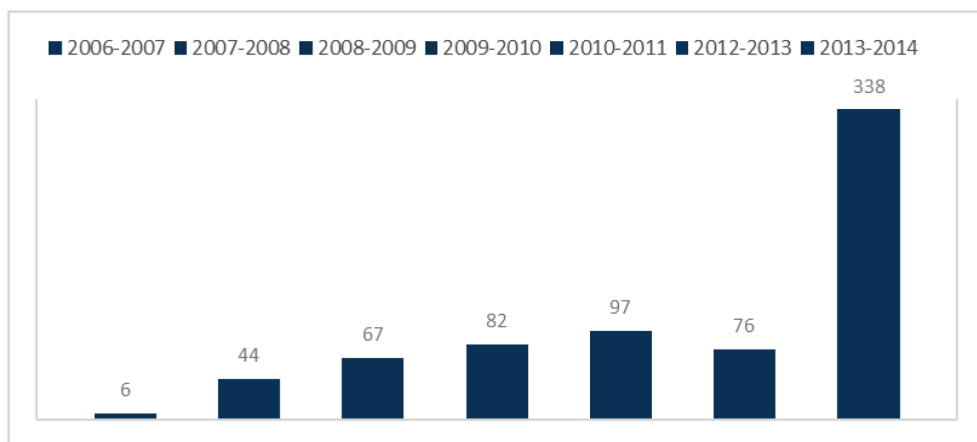
En España hace más de 20 años, como señala Cabo (2012), el *homeschooling* se desarrollaba en entornos subrepticios, como una “revolución silenciosa” (p. 314), que con el paso del tiempo fue ganando seguidores y cada vez más familias se decidieron a aplicar su metodología de trabajo. En España el fenómeno es reciente, pero ha avanzado imparable, incluso ante las adversidades que le rodean y la falta de reconocimiento legal. Atendiendo nuevamente al estudio de Cabo (2012), encontramos que las primeras referencias al número de familias *homeschooler* que habitaban dentro de la frontera española pertenecen a Elsa Haas, activista *homeschooler* norteamericana afincada en España que, por entonces, en el año 1989, afirmaba no conocer a más de cinco familias que pusieran en práctica este método educativo. Está claro que en España es casi imposible determinar el número de hijos o familias educadas en el hogar. La falta de amparo legal hace que el miedo oculte a las familias que decidieron desescolarizar a sus hijos y proceder con la educación en el hogar. La “*Home School Legal Defense Association*” (HSLDA), así como ALE cifran el número de familias que

educan en el hogar en España en torno a las 2.000. Estas son cifras aproximadas y han oscilado, según diferentes publicaciones en páginas webs de asociaciones, noticias de periódicos o blogs personales, entre las mil y las dos mil familias. Cabo (2012, p. 316) hace su propia estimación y afirma que el número de familias que educan en casa en España estaría en torno a las 600 y 1.200 lo que, en cifras absolutas, y teniendo en cuenta que las familias *homeschoolers*, como de este mismo estudio se desprende, cuentan con 2,1 hijos, el total de hijos educados en casa se situaría alrededor de los 1.200 y 2.400 menores. Según la publicación de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, "Datos y Cifras: curso 2016-2017" el número total de alumnos con los que cuenta el sistema educativo español en enseñanzas obligatorias (Primaria y Secundaria Obligatoria) es de 4.824.153. Estas cifras junto con las que se desprenden de estudio de Carlos Cabo, mostrarían que en España, el número total de *homeschoolers* se corresponde con el 0,05% del total de la población en edad escolar.

Portugal presenta un escenario de legalización y regulación del *homeschooling* como ya se ha podido observar en apartados anteriores. Los padres están obligados a inscribir a sus hijos en el centro adscrito a su zona según la ubicación de la vivienda familiar, señalando la modalidad educativa a la que se adscriben, en este caso *ensino doméstico*. Con esto, el gobierno portugués debería de contar con las cifras exactas por año académico de alumnos matriculados en esta modalidad de oferta educativa. La realidad es bien distinta, y como se ha informado desde la *Associação Nacional de Pais em Ensino Doméstico* (ANPED) mediante el intercambio de correos electrónicos, no existen datos oficiales publicados sobre matriculación o número de menores que son educados en el hogar. La propia ANPED ha emprendido un estudio con la intención de recoger datos y opiniones para caracterizar la realidad de la educación en el hogar practicada en el país, así como las dificultades, preocupaciones y deseos de las familias que optan por esta modalidad de enseñanza, pero en la actualidad estos datos todavía no son públicos. Los datos que se pueden presentar pertenecen a los estudios de Ribeiro (2015) y Ribeiro y Palhares (2017) donde se puede observar un notable incremento desde el curso escolar 2006-2007 donde solo se contabilizaron un total de 6 alumnos hasta el año 2013-2014 donde la cifra ascendió

hasta los 338. Así mismo, estos autores afirman de la inexactitud de estas cifras al no existir datos oficiales del Ministerio.

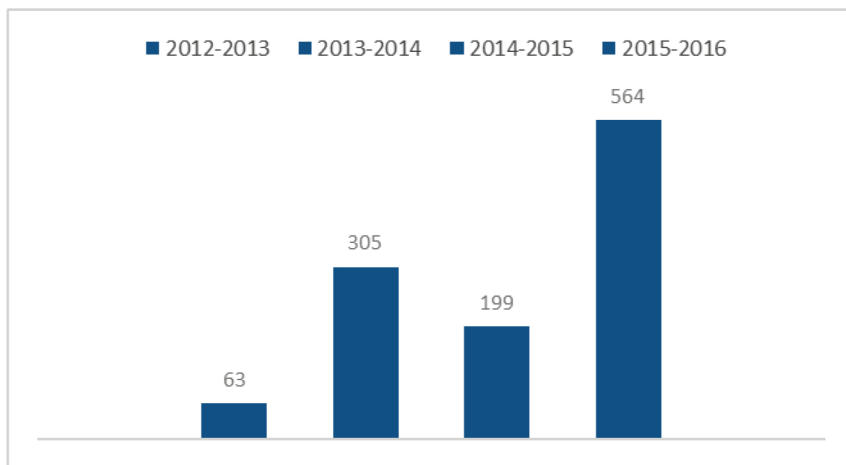
Gráfico 9 Número aproximado de menores educados en el hogar en Portugal.



Fuente: Elaboración propia a través de los datos de Ribeiro (2015) y Ribeiro y Palhares (2017).

El crecimiento es especialmente notable en el curso 2013-2014 donde casi se quintuplican los números del año anterior. Estos mismos autores hacen referencia a una noticia publicada en el diario nacional portugués *Expresso*, que afirma contar con datos oficiales del Ministerio de Educación, distribuidos por regiones, sobre el total de alumnos educados en el hogar. Entre sus datos se habla de que en año 2015-2016 el número total había ascendido a 564. Se aprecian diferencias entre ambos conjuntos de datos; mientras que en el gráfico X se observa que para el año 2012-2013 el número de niños matriculados en *ensino doméstico* es de 76, en el gráfico X es 63, 13 menores menos. Lo mismo ocurre en para el año escolar 2013-2014, donde el número para el gráfico X es de 338 y en el gráfico X es de 305. En un principio, en este trabajo haremos caso a los datos expuestos en la noticia publicada por Gonçalves (2016) al ofrecer datos facilitados por el Ministerio de Educación.

Gráfico 10. Número aproximado de menores educados en el hogar en Portugal.



Fuente: Elaboración propia a través de los datos de Ribeiro Gonçalves (2016).

Según datos de la *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência* el número total de alumnos cursando enseñanzas obligatorias en Portugal para el año escolar 2015-2016 era de 1.269.695, de lo que se puede desprender que tan solo el 0,04% de los menores portugueses fue matriculado en la modalidad de *ensino doméstico*.

En caso de Alemania el problema se presenta similar al de nación española. Ante la prohibición total del *homeschooling* muchas familias se han ocultado o incluso han tenido que emigrar a países vecinos como Suiza y Austria donde sí que está permitido y, además, el idioma²³ de comunicación es el alemán. En el año 2007 según el número de familias adscritas a redes de intercambio, reunión y apoyo y estimando una cifra no declarada del 25%, Spiegler (2008) estima un total de entre 600 y 800 niños educados en el hoga. Según este mismo autor, en el año 2009 el número de niños

²³ En suiza coexisten cuatro idiomas oficiales, alemán, francés, italiano y romanche.

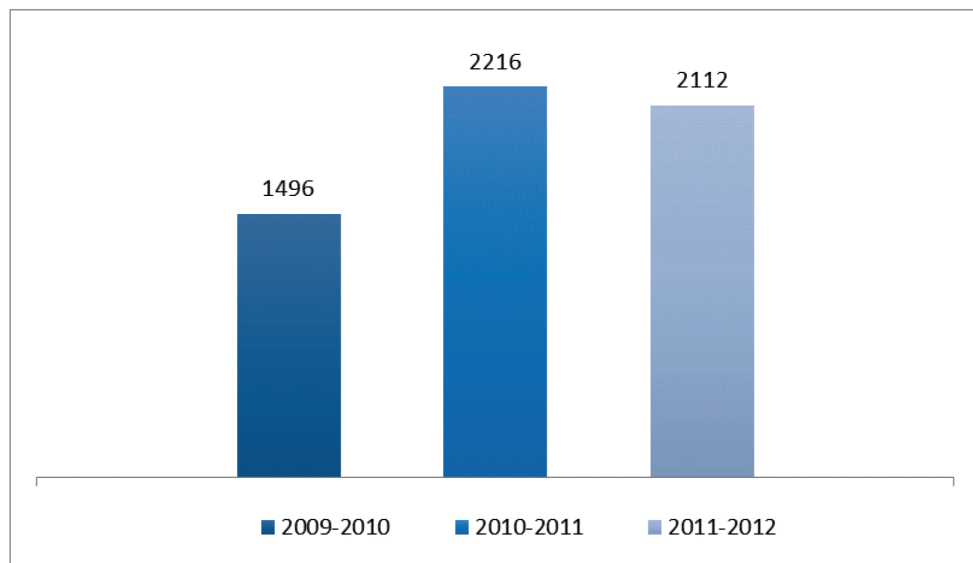
homeschoolers se encontraba entre los 600 y los 1.000, número aproximado (Sipegler, 2009, p. 300). Según el *Bundestag* alemán en un informe publicado en el año 2009 bajo el título de "*Homeschooling in westlichen Industrienationen. Verbreitung, Evaluationsergebnisse, Elternmotive*" estima que pueden existir alrededor de entre 300 y 500 familias *homeschooler* en Alemania, lo que podría suponer en torno a 1.000 niños educados en casa. Afirman, así mismo, que entre las diferentes publicaciones que han trabajado este tema la oscilación numérica puede estar entre las 100 y las 1.000 familias y los 500 o 3.000 menores. Ellos mismos, aseguran que la cifra de 300 a 500 familias es una estimación ampliamente aceptada. Así mismo, informan que ese número podría haber descendido si se tienen en cuenta las familias que han emigrado fuera de las fronteras alemanas.

Según el *Statistisches Bundesamt*, Instituto Nacional de Estadística Alemán, el número total de alumnos matriculados en enseñanzas obligatorias en Alemania para el año escolar 2016-2017 es de 11.021.061. Proporcionalmente, el número de alumnos *homeschooler*, supondría entre el 0,005% y el 0,009% del total de la población en edad escolar, un número irrisorio para un país con esa cifra de alumnos.

En Austria la situación es bastante favorable para las familias que deciden educar en el hogar. La oferta educativa en el hogar aparece regulada por el Gobierno Central mediante una normativa bastante clara sobre los pasos que cada familia debe seguir cuando decide desescolarizar y educar en el hogar. Los padres están en la obligación de notificar la decisión de educar a sus hijos en casa mediante un comunicado al Consejo Escolar Provincial de que formen parte. Aun disponiendo de esta ventaja, el acceso a las cifras de *homeschoolers* en Austria no es un proceso fácil. Se han podido rescatar datos ofrecidos por el Ministerio Federal de Educación Arte y Cultura, a raíz de un documento publicado en el año 2011 como respuesta a la pregunta parlamentaria escrita n°9281/J-NR/2011 sobre la matrícula en el hogar. La información vertida en este escrito de respuesta recoge el número de niños que son educados en el hogar en cifras absolutas nacionales y por *Länder* además de su distribución por grado educativo de enseñanza

obligatoria en la fase de educación primaria, donde además se incluye el nivel denominado *Vorschulstufe*, un curso académico que ya forma parte de la educación obligatoria pero que responde a un año de transición entre el nivel preescolar y el primario, especialmente para niños que aun teniendo la edad para comenzar los estudios primarios muestran un grado de desarrollo por debajo del adecuado para esta etapa. La matrícula de menores adscritos al escenario *homeschool* en toda Austria alcanza la cifra de 2.112 niños para el año académico 2011-2012, últimas cifras oficiales averiguadas.

Gráfico 11. Número de menores educados en el hogar en Austria.



Fuente: Elaboración propia mediante datos del Ministerio Federal de Educación, Arte y Cultura, (2011).

El número de padres que decidieron sacar a sus hijos de la escuela aumentó notablemente entre el curso escolar 2009-2010 y el 2010-2011, pero los datos más significativos se encuentran asociados a la distribución de alumnos que abandona la enseñanza reglada en el curso *Vorschulstufe*. La información oficial relativa a este curso indica que un total de 1.032 niños

dejaron las aulas antes del comienzo de ese curso durante el año escolar 2010-2011, mientras que un total 942 lo hicieron el año posterior. Es justo antes de comenzar este nivel escolar cuando se produce el mayor abandono escolar. Según el estudio realizado por Stanzel-Tischler (2013) para el Instituto Federal de Investigación Educativa, Innovación y Desarrollo del Sistema Escolar de Austria concluye que la abrumadora mayoría de los padres solo desescolariza a sus hijos durante el curso de transición, el *Vorschulstufe*, para posteriormente inscribirlos en un centro público o privado en el primer ciclo de la enseñanza primaria. El posicionamiento parece muy claro, donde la decisión de retorno no tiene nada que ver con las experiencias vividas durante el año de educación en el hogar, sino estaba planificada desde el principio. Se trata de tender un puente sobre el nivel preescolar con la alternativa de la instrucción en el hogar.

Por último, se quiere incidir, como ya se ha hecho con el resto de países analizados, en la representación que a nivel global supone el *homeschooling*. Con la intención de ofrecer datos cohesionados con los ya presentados sobre educación en el hogar, se ha toma como referencia el curso escolar 2011-2012. Según Benedik (2013), a través del informe realizado para el Instituto Nacional de Estadística de Austria, el número total de alumnos en el año escolar 2011-2012 en enseñanzas obligatorias²⁴ era de 491.780. Esto supone, que el 0,43% de los niños en edad de educación obligatoria se encuentra educado en el hogar.

El caso de Reino Unido es sin lugar a dudas el más particular. La educación en el hogar es un movimiento que atrae a un número abundante de familias. Como indican Lees y Nicholson (2017), a nivel nacional los números parecen estables siempre con una tendencia al aumento año tras año, al mismo tiempo que se producen informes que muestran la satisfacción de estas familias, todo ello inserto en un escenario donde la educación en el hogar disfruta de una posición legal difícil de desafiar a un nivel fundamental, lo que permite que las libertades considerables sigan este camino sin inter-

²⁴ Se incluyen los alumnos de Volksschulen y Hauptschulen.

ferencias del Estado. Pero en Reino Unido el desarrollo de esta opción educativa parece menor de lo que se podría llegar a esperar. Lees y Nicholson (2017) achacan estos resultados a la falta de información y al desconocimiento que el ciudadano medio británico tiene sobre asuntos legales del país, por lo cual, pocos padres ponen en cuestión la posibilidad de eludir la escolarización de sus hijos.

En Reino Unido también se antoja complicado recopilar información exacta sobre el número de menores educados en el hogar. En Inglaterra el gobierno no regula el acceso a la educación en el hogar y las familias están exentas de tener que registrarse ante ninguna autoridad local para poder educar en familia, al igual que dichas autoridades no están obligadas a facilitar el número de niños que han abandonado el sistema, lo que significa que la estimación total del número de niños desescolarizados solo puede establecerse a través de resultados ampliamente variables (M. Fortune-Wood, 2006; Hopwood, O`Neill, Castro y Hodgson, 2007; Morto, 2010; Lees y Nicholson, 2017). Por lo tanto, la única forma de conocer esta información es acudiendo individualmente a cada una de las 152 autoridades locales en la que se fragmenta Estado inglés e intentar recabar personalmente esa información (Lees y Nicholson, 2017). En Gales e Irlanda del Norte son las propias autoridades las que, en algunas ocasiones, han ofrecido datos oficiales sobre el número de niños que se están educando bajo la modalidad del *homeschooling*. Por último, en Escocia las cifras no parecen quedar del todo claras. La "*Home Education Organization Schoolhouse*", por ejemplo, contradice las cifras oficiales presentadas por el Gobierno escocés pues en su opinión se muestran por debajo de los números totales reales.

Las cifras para Inglaterra durante el curso 2013-2014 hablaban de un total de 27.292 niños educados en casa (Lees y Nicholson, 2017), mientras que el estudio llevado a cabo por la empresa educativa *Oxford Home School* aprovechando la Ley de Libertad de Información, cifraba en el año 2016 un total de 38.573 menores desescolarizados, o Foster (2018) que citaba cifras ofrecidas por la *Association of Directors of Children's Services* donde se estimaba que en el año 2017 la cifra total se situaba en los 45.500 menores. En

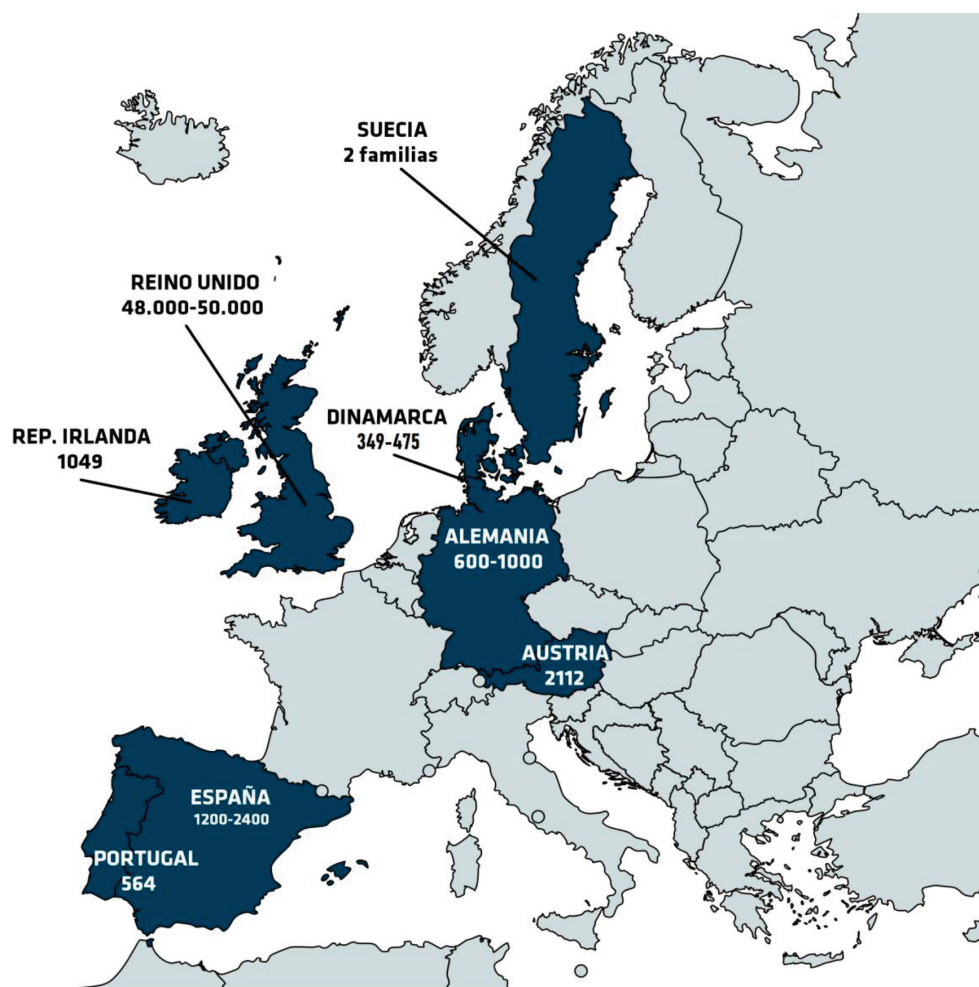
Gales, el “*Statistics for Wales*” de la mano del Gobierno galés publicó en agosto de 2017 un informe bajo el nombre de “*Pupils educated other than at School 2016/17*” con cifras oficiales sobre el número de menores en edad escolar educados en hogar desde el año 2011-2012 hasta el curso 2016-2017, donde se puede observar un incremento del 87%. En el curso 2016-2017 el número total de alumnos educados en el hogar ascendió hasta los 1.724, mientras que el año 2011-2012 esta cifra era de 986. Los datos para Irlanda del Norte refieren un total de 293 niños educados en el hogar para el año escolar 2016-2017 y para Escocia 969 niños (Issimdar, 2018). Sin cifras exactas oficiales de Inglaterra el número total de niños educados en el hogar en Reino Unido debe de estar en torno a los 48.000 (Issimdar, 2018) y 50.000 menores (Lees y Nicholson, 2017) para el año 2016-2017. Los últimos datos facilitados por el Gobierno de Reino Unido sobre el número total de alumnos corresponden con el curso 2015-2016 e informan de que un total de 10.142.000 niños y niñas se están formando en el sistema educativo británico. Con unas cifras de alumnos tan elevadas, la mayor parte pertenecientes a Inglaterra, ponen en alerta sobre unos porcentajes relativos muy pequeños sobre la representación que la educación en casa tiene en territorio británico. Un 0,50% del número total de menores en edad de escolarización estarían siendo educados en el hogar por los propios padres.

Aunque en Irlanda existe legalmente la posibilidad de educar a los menores en el hogar, parece que el número aproximado de menores *homeschoolers* es muy bajo. Según cifras oficiales del Ministerio de Educación y Competencias, existen en Irlanda, en el año 2015-2016, y para el nivel educativo de primaria, un total de 1.049 menores que nunca acudieron a ninguna escuela en Irlanda (148) o el propio sistema desconoce cuál es su destino (901). No existen en los documentos oficiales referencias explícitas al número de menores educados en casa, pero según la legislación irlandesa, si los menores no escolarizados deben adquirir unas competencias específicas y en caso de dejadez o incumplimiento los padres pueden ser sancionados, se entiende que el colectivo del que se habla puede referirse a los *homeschoolers*. Los menores educados en casa representan solamente el 0,18% del total (562.724) de la población en edad escolar.

Un caso especial es el que ha azotado a las familias que educan a sus hijos en el hogar en Suecia. La Ley de Educación de 2011 prohibió drásticamente el *homeschooling* dentro del país. Tras una entrevista con Jonas Himmelstrand en el año 2016, presidente de *Riksorganisationen för hemundervisning i Sverige* (ROHUS), la asociación sueca de *homeschooling*, desveló que según los datos que ellos manejaban, residiendo en Suecia no habría más de dos familias educadoras en el hogar. El número de familias antes de la entrada en vigor de la *Education Act* 2011 era de 32, pero tras su aprobación, 30 tuvieron que emigrar a países como Dinamarca o Finlandia donde todavía se admite este tipo de práctica educativa. En el año 2001 las autoridades suecas hablaban de un total de 100 familias *homeschoolers* en Suecia (Beck, 2002). Solo en Åland hay 15 familias. La isla finlandesa se caracteriza por pertenecer a Finlandia, por lo tanto, los padres pueden continuar con la educación de sus hijos en el hogar, pero la lengua oficial es el sueco. La persecución que las familias *homeschooler* suecas sufren y las duras represalias a las que deberían hacer frente por continuar educando en el hogar, han obligado o a matricular a los hijos en una escuela del sistema de educación sueco o a emigrar lejos del castigo normativo institucionalizado en el país, que puede terminar con la retirada de la custodia de los menores desescolarizados. Parte de los padres ha optado por trasladar su residencia habitual a tierras danesas, donde la Constitución garantiza el derecho de los padres a educar a sus hijos de la forma que precisen oportuno siempre y cuando se esa educación se acerque a unos mínimos razonables. El Gobierno danés no ofrece datos anuales sobre menores educados en el hogar, pero sí que existen registros a nivel local donde inscribir al menor como alumno educado en el hogar. Por ello, la asociación "*Foreningen Fri Læring*" contactó con los 98 municipios daneses en el año 2017 en busca de información oficial que permitiera ofrecer datos totales del número de menores educados en casa. Noventa municipios presentaron información y los datos ofrecían un marco de análisis donde 349 menores eran educados en el hogar. El mayor número de niños *homeschooler* se encontraba en Copenhague, con un 18% del total. Dinamarca tiene una población en edad escolar de 669.576 menores, pero tras descartar los ocho municipios que no facilitaron esta información, el total se instaló en los 623.621 niños.

Con estos datos, se puede decir que únicamente el 0,05% de la población en edad escolar danesa es educada en casa. Según la *Rambøll Management Consulting* (2018) el número estimado de niños educados en el hogar en para el año 2016-2017 es de 475 niños, lo que supone un crecimiento exponencial desde el curso 2014-2015 con 378 menores y los cursos 2015-2016 con 443 niños educas en casa.

Mapa 3. Mapa de Europa con el número total de homeschoolers.



Fuente: Elaboración Propia.

Los datos vertidos en este apartado ofrecen una imagen general del desarrollo activo basado en el número de familias y menores que educan o que son educados en el hogar. Es cierto que en los países donde existen datos anuales se puede verificar un aumento constante de niños que son alejados de la escuela y educados en casa por decisión de los propios padres. Pero las cifras absolutas muestran que los niveles de aceptación son relativamente bajos para una práctica educativa que comenzó su expansión en la década de los 80, hace ya casi 40 años. La concepción de la escuela y la escolarización como referentes educativos siguen pesando en las decisiones familiares, incluso los ritmos acelerados de vida y las largas jornadas laborales, que fortalecen una rueda que gira y gira y en la que una vez te has subido parece difícil de parar, afianzan la educación escolar en un escenario con doble fondo: educador y cuidador. En definitiva, el número total de niños educados en casa no es representativo en ninguna de las regiones analizadas en comparación con el número de menores en edad escolar que acuden a los centros educativos.

El caso de la Europa Mediterránea resulta particularmente llamativo. Parece que cuando la educación en casa no se reconoce legalmente el número de familias que deciden optar por esta metodología es mayor que cuando es reconocida, regulada y legislada. Esto puede deberse a diferentes motivos: (1) se busca el reconocimiento más que la regulación; (2) la regulación obliga a los menores a examinarse cada cierto tiempo, pero los padres *homeschoolers* rechazan las evaluaciones formales; (3) el desconocimiento o la falta de publicidad puede socavar esta práctica educativa; (4) con un sistema regulado y legislado la práctica del *unschooling* se haría más complicada. En el resto de regiones europeas el *homeschooling* parece avanzar si anomalías reseñables a excepción del Estado sueco, donde la prohibición se hizo tan extrema que obligó a las familias a emigrar. En Alemania, aunque exista un número de entre 600 y 1.000 alumnos educados en casa la normativa favorable a la escolarización también ha obligado a varias familias a dejar su país natal.

Otra de las preocupaciones que suscita este análisis es la notable falta de preocupación estatal en relación al *homeschooling*. Ante su escasa influencia nacional puede ser considerado por los propios gobiernos como una práctica residual. La Declaración de Derechos de Niño, así como algunos de los textos constitucionales abogan por la libertad de enseñanza y la libertad de elección. El resultado son políticas y regulaciones que cubren los mandatos internacionales y nacionales firmados por los gobiernos. En muchos estados no existe constancia del número total de menores educados en el hogar cada año académico ni de los resultados formales de la implementación de la educación en casa demostrando así el desinterés gubernamental, solo alterado por situaciones comprobables que puedan poner en riesgo en desarrollo personal y educativo del menor. La realidad es que el *homeschooling* es un movimiento subversivo, que nace en contra de la escolarización obligatoria y de los métodos aplicados en el aula escolar y, por lo tanto, en oposición al modelo establecido. Se autoriza su desarrollo en respuesta a la firma de tratados internacionales y a la aceptación de libertad de elección de los padres, pero la realidad parece ser que no interesa a nivel global estatal.

En definitiva, actualmente bien sea por obstáculos de localización o por el temor a los problemas que puede suscitar la entrega de la educación de los hijos al Estado, la violencia en las aulas o la misma competitividad que motivan, se observa una creciente demanda de familias que deciden educar a sus hijos en el hogar. Aunque el número de familias durante el siglo XXI no es lo suficientemente representativo como para asegurar que existe una sociedad desescolarizada en Europa, sí que demuestra el inicio de un movimiento de educación en el hogar como también han atestiguado otros autores —Ribeiro, 2010; Vasconcelos y Morgado, 2014; Goiria, 2012; Cabo, 2012; Sotés, Urpí, y Molinos, 2012; Spiegler, 2003; Rothermel, 2002—.

4.3.2. LA FIGURA DE LOS PADRES COMO PARTE SUSTANCIAL DEL PROCESO EDUCATIVO EN EL HOGAR

Los padres ocupan un lugar fundamental en el desarrollo del menor, en su formación como ciudadanos y agentes sociales capaces de desenvolverse dentro de la sociedad, es decir, satisfacen las necesidades básicas de la persona, transmiten cultura y educan para la vida (Parada, 2010). Históricamente, hasta bien entrado el Siglo XVIII y siglo XIX la familia ejercía como principal agente educador hasta que la educación de masas, y con ella la escolarización obligatoria, irrumpieron en el panorama educativo y estatal en occidente (Gimeno, 2002). Ahora bien, es indudable que “la familia es el epicentro educativo donde se forma la sociedad” (Parada, 2010, p. 19). Como ya se ha tratado en otras ocasiones, la lucha *homeschool* parte de la semilla sembrada a lo largo de la historia que posicionaba a la familia como agente educativo básico. Los padres reclaman su derecho a educar a sus hijos según sus propias convicciones y moral, metodología educativa o contrariedad con el sistema.

La importancia de los padres en el *homeschooling* parece inagotable, desde que toman la decisión de desescolarizar hasta cada mínima expresión que suponga educación. Los padres podrán transmitir a sus hijos aquellas competencias, conocimientos, habilidades o cultura que ellos mismos tengan. “La educación es tan antigua como el ser humano, porque educar es cuidar, amar, nutrir, guiar y [...] de algún modo la generalidad de las personas ha ejercido la tarea educadora con alguien.

Pero, ¿Cómo son los padres que educan en el hogar? ¿Cuál es su perfil educativo? A primera impresión se imaginan padres y madres con una fuerte formación académica, capaces de poder educar por si mismos a sus hijos, con un alto nivel cultural, o con fuertes convicciones religiosas, o anti-sistema, o con amplios márgenes económicos, pero todo esto son conjeturas.

Para conocer el perfil de los padres que educan en el hogar se trabajara desde un marco sostenido en diferentes estudios —Cabo, 2012; Ribeiro,

2015; Ribeiro y Palhares, 2017; Spiegler, 2003; 2008; 2009; Stanzel-Tischler, 2013—; que han trabajado con familias *homeschooler*. Se advierte de las dificultades que se han presentado a la hora de encontrar material específico sobre este tema. Los estudios presentados a nivel europeo no van mucho más allá de especificar las razones que han llevado a los padres a tomar la decisión de desescolarizar obviando en muchos casos el análisis de su perfil.

El estudio de Cabo (2012) referencia que la mayor parte de los padres que educan en el hogar en España se encuentra en un rango de edad entre los 31 y 42 años (71%) lo que permite creer que esta práctica educativa se corresponda con familias de, más o menos, reciente formación, con hijos en franjas de edades que no superan los 11 años. Las edades más aludidas por estos padres son las de cuatro, tres y entre cinco y seis años respectivamente. La nacionalidad de los padres queda representada por un amplio 73% de parejas donde ambos progenitores son españoles. Podría pensarse que la práctica en España se relacionaría con una inmigración donde en su país de origen el desarrollo del *homeschool* estuviera más arraigado, pero no es así. Así mismo, el estado civil del 61% de los encuestados es casado y el 26% vive en pareja, por solo un 4% que afirman estar solteros, lo que indica una condición casi necesaria para poder emprender la aventura de desescolarizar a los hijos es vivir en pareja.

De los padres encuestados destaca que un 56% posee estudios universitarios. Se podría pensar en una distribución donde los individuos con estudios se agruparían formando una pareja. El caso es que si se toma el conjunto “pareja” como bloque de análisis y se consideran padres con estudios universitarios a aquellos núcleos en los que por lo menos uno de los cónyuges posee estudios superiores, el 71% de las familias se encuentra en este bloque. En definitiva, más del 50% de los padres posee estudios superiores, siendo más relevante el tanto por ciento de mujeres, 63% contra un 49% de hombres. Merece la pena destacar los datos que hacen referencia al régimen laboral de los padres. A nivel general el 23% de los padres son autónomos y el 27% son trabajadores por cuenta ajena. Destacan con un

24% los padres y madres sin régimen laboral, es decir, aquellos que, según Cabo (2012), llevan a cabo actividades laborales que no conllevan remuneración alguna, como tareas domésticas. Si se analiza el régimen laboral de los padres por género, el 43% de las mujeres se encuentra en una situación de carencia de régimen laboral por tan solo un 5% de los hombres. Estos datos perpetúan las diferencias laborales amparadas en el rol de género, donde la mujer tradicionalmente la mujer se ha hecho cargo del hogar y ha garantizado el cuidado de los hijos, mientras el hombre ha sido el encargado de desarrollar un empleo profesional. Partiendo de esta base, ¿qué empleos desarrollan mayoritariamente los padres *homeschoolers* en España? El 17% de los progenitores desarrollan su labor como docentes, en este caso el porcentaje más alto, un 16% es trabajador técnico especializado y un 13% se dedica a labores del hogar. El resto de trabajos desempeñados aparecen mucho más dispersos, pero se podrían destacar el de artista o artesano (7%), informático (6%) o empleado de la sanidad (6%). Separando por género estas profesiones, de total del padres y madres que se decían a la docencia el 65% son mujeres por un 35% de hombres, pero en cambio, aquellos que se dedican a trabajos especializados muestran una mayoría de hombres (79%) que de mujeres (21%). De nuevo el aspecto destacado vuelve a referirse a las labores del hogar. El 97% del total son mujeres por solo un 8% de hombres. Esto no hace más que corroborar lo anteriormente expuesto sobre la relación entre el género de los padres y el trabajo dentro del hogar.

Por lo tanto, en España el perfil de los padres que educan en el hogar es el de individuos que viven en pareja con estudios universitarios o superiores de ambos o de por lo menos uno de los dos miembros del núcleo familiar, cuya labor profesional se desarrolla como docentes, trabajadores técnicos especializados, artistas o artesanos, informáticos o en el terreno de la sanidad, y donde además destaca un amplio porcentaje, especialmente de mujeres, que se dedica a las labores del hogar.

La relación de los padres *homeschoolers* con la administración es, históricamente, un poco tormentosa, a raíz de la falta de legislación y regula-

ción específica sobre la materia. Los padres pueden enfrentarse a sanciones económicas o administrativas al desescolarizar a sus hijos y ponerlo en situación de riesgo o desamparo como así indica la legislación en materia de promoción y protección de la infancia.

La configuración de la educación en casa como una opción educativa más, no es actualmente la fórmula prevista por el legislador, que impone la escolarización como deber jurídico, por lo que cualquier sistema educativo seguido por los padres al margen de la escolarización obligatoria supondrá una vulneración del ordenamiento jurídico, dando lugar a una modalidad de objeción educativa (Monzón, 2011).

Si se presta atención a las Comunidades Autónomas que conforman el Estado español, a las cuales les fueron transferidas competencias en materia educativa, se debe de poner el foco de atención en Cataluña. Cuando en el año 2009 promulgaron la Ley de Educación que tenía por objeto regular el sistema educativo catalán se desarrolló legislativamente un nuevo marco de actuación alternativo, la educación no presencial. En contadas ocasiones se ha permitido que los padres ejerzan su derecho a educar a sus hijos como consideren oportuno, en este caso en el hogar, pero cuando así ha sido, la ley obligaba al profesorado, en este caso los padres o algún tutor privado, a poseer la titulación requerida para la etapa educativa en la que se encontrara el menor. Por lo tanto, los padres deberían de tener en su poder el título de Maestro en Educación Primaria si sus hijos se encontraban en edades entre los 6 y los 12 años, o en su defecto el Certificado de Actitudes Pedagógicas o el Máster en profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato si las edades de éstos están entre los 13 y 18 años. Este es el único caso en España donde puede existir algún requerimiento formativo para los padres que educan en el hogar.

Los padres por obligación legal deben escolarizar a sus hijos en cualquier centro educativo aprobado por el Estado español, de lo contrario incurrirán en un delito que puede ser castigado con multas económicas o incluso con la retirada de la custodia de los menores. Al haber decidido expresamente el legislador que la educación se desarrollará a través de la

escolarización obligatoria, la desescolarización o la no escolarización suponen incumplimiento del deber legal. Pero la realidad es que en España nunca se ha retirado la custodia a ninguna familia por haber educado a sus hijos en casa, pero sí que es cierto que pueden haberse visto obligados a devolver a sus hijos al centro escolar. La administración ha sido, la mayor parte de las veces, benevolente con los padres *homeschooler*. Eso ha permitido que el número de padres que educan el hogar haya crecido año tras año.

En Portugal la tónica general atestigua una falta notable de estudios académicos sobre el *ensino doméstico*, así como de información estatal sobre dicho campo. De los estudios llevados a cabo por Ribeiro (2015) y Ribeiro y Palhares (2017) se pueden extraer algunos datos relevantes sobre los padres que educan en el hogar. El estudio fue pasado a 78 personas, padres y madres indistintamente.

Un dato que caracteriza a los padres y madres *homeschoolers* portugueses es la vida en pareja. El 65% están casados y 24% viven solteros. La tendencia general entonces se aproxima hacia un colectivo donde las familias viven en pareja dentro de la misma residencia común. El dato más relevante acerca del perfil de los padres tiene especialmente que ver con quien de ambos progenitores es el responsable de la aplicación de la educación en casa, es decir, quien ejerce de tutor ante los niños matriculados en esta modalidad. Ribeiro (2015) plantea seis opciones de respuesta: madre, madre y padre, madres padres y otros, padre y, por último, otros. De esta batería de respuestas los resultados afirman que la educación de los hijos en el hogar es tarea exclusivamente de las madres en un 46% y en un 22% de la madre y otros actores cercanos como hermanos mayores u otros familiares o tutores privados, un 13% entre la madre y el padre y un 5% entre la madre el padre y otros actores educativos. Solo el 5% de los padres se encarga en exclusividad o lleva el peso de la educación en el hogar. Analizando el bloque formado por este 5% de padres se extrae que el 90% vive en un medio urbano y en pareja (80% casados), y a su cargo tienen a uno o dos hijos que se entrar

habitualmente en el primer ciclo del *ensino básico* y llevan practicando la educación en casa desde hace dos años. Por lo tanto, en definitiva, la enseñanza en casa en Portugal es impulsada principalmente por mujeres. De estas mujeres, su perfil indica que el 75% están casadas mientras que el 16% están solteras y de todas ellas, tienen a su cargo a un solo hijo el 65% y a dos hijos el 15%, lo que está muy acorde con la media de hijos por familia en Portugal²⁵.

Analizando el grado de estudios, en el 45% de las familias tanto el padre como la madre posee estudios superiores universitarios. Esto supone un perfil educativo familiar alto en el mayor caso de las familias portuguesas que enseñan en el hogar. Con una formación tal, se puede esperar que el desempeño profesional de los progenitores alcance cotas técnicas y cualificadas elevadas. Como señalan Ribeiro y Palhares (2017) el 46,7% de los padres y el 26% de las madres desempeñan cargos de especialistas en profesiones intelectuales y científicas, relacionados la mayor parte de ellos con la docencia en diferentes niveles, artistas plásticos o ingenieros. Seguido de este grupo, en el caso de los hombres, el 11,7% ocupa puestos de personal de servicio o vendedores y el 10,4% son técnicos y profesionales de nivel intermedio. En el caso de las mujeres, sumado al ya mencionado puesto de especialista en profesiones intelectuales y científicas, destaca por encima de todo, con 45,4%, la dedicación a las labores y tareas domésticas. Esto no hace otra cosa que apoyar la teoría propuesta anteriormente por Ribeiro (2105) y Ribeiro y Palhares (2017) sobre el peso de las mujeres en el desarrollo de la educación en el hogar en Portugal. Si atendemos a estos autores y a los datos desprendidos de su cuestionario y posterior análisis del que nos hemos aprovechado, las mujeres aun con elevados perfiles educativos prefieren renunciar a puesto laboral para asegurar el desarrollo formativo de sus hijos a través de la educación en el hogar. Estas madres anteponen las necesidades de sus hijos al desarrollo profesional y niegan, interrumpen o reconstruyen su propio proyecto (Ribeiro y Palhares, 2017).

²⁵ 1,36 hijos por familia según el *Instituto Nacional de Estatística*.

En Alemania los datos relativos a padres que educan en el hogar son más bien inexistentes, pero se puede avanzar que las familias *homeschooling* no son un grupo homogéneo (Spiegler, 2003). Existen dos modelos de padres, lo religiosos que siguen fielmente la biblia y los que muestran una personalidad más espiritual no tan cercana a los factores religiosos. Así mismo, estos padres difieren notablemente en cuanto a la situación financiera, grupo ocupacional y calificaciones educativas (Spiegler, 2009). De este primer grupo con un marcado carácter cristiano, mantienen el objetivo de alinear el proceso educativo con el evangelio. Su responsabilidad parental es entendida como un elemento derivado de las doctrinas bíblicas. El segundo grupo educa en el hogar por la firme intención de liberar al niño y favorecer el aprendizaje auto-dirigido, natural o informal. Es un objetivo común en este grupo organizar los procesos de aprendizaje de acuerdo con los intereses, las necesidades y las capacidades individuales de un niño (Spiegler, 2003). Así mismo, parece que el peso de las relaciones padres e hijos y el acompañamiento diario de los menores, emana casi sin excepción de parte de las madres (Spiegler, 2008). Las madres por lo tanto mantienen un doble papel, el de “maestras” y el de madres. Al ser la madre la encargada del cuidado y educación de los hijos, es también la primera en sufrir las consecuencias de la desescolarización, la incertidumbre o los problemas. Los padres, por el contrario, como afirma Spiegler (2008) apenas sienten cambios o diferencias al cambiar de modelo.

En Austria la educación en el hogar está cubierta de plenos derechos y su práctica es equiparable a la educación profesada en los centros académicos. En el año 2013, Stanzel-Tischler presentó un informe para el Instituto Federal de Investigación Educativa, Innovación y Desarrollo del Sistema Escolar de Austria²⁶ sobre la educación en el hogar en la fase de entrada a la escuela centrado principalmente en los Länder de Estiria, Carintia y Tirol. Este estudio arroja algunos datos sobre el perfil de los padres que decidieron desescolarizar. Un dato relevante aportado por este estudio muestra que los padres que deciden educar en el hogar lo hacen con mayor frecuencia en los periodos que comprenden la educación preescolar, bien de forma

²⁶ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens.

individualizada o combinando ambos espacios. Alrededor de más del 90% de los padres aseguró que la educación en casa se mantendría solo para el nivel de preescolar y posteriormente el menor ingresaría en una escuela oficial. Una de las razones por las que los padres parecen tomar esta opción es la edad de sus hijos. Aquellos que nacieron próximos a la fecha de inscripción y que serían los más pequeños de la clase tienden a ser educados en el hogar. Esto da a entender que la educación en el hogar en Austria, como también aparece reflejado ya en el apartado 4.1.3.1. de esta investigación, queda reducida en más de un 50% al año escolar inicial de la educación primaria (*Vorschulstufe*), entendido como un curso de adaptación entre la educación preescolar y la primaria. Por otro lado, el trabajo llevado a cabo por Ruch (2017) donde entrevistó a tres familias *homeschooler* de Austria revela que 100% de ellas vive en pareja y donde, además, el 66% tiene dos hijos o más. De estos padres, el 67% tiene estudios superiores, mientras que el 33% restante solo posee estudios primarios. El 66% de las madres se dedica exclusivamente al cuidado y formación de sus hijos lo que certifica nuevamente que la educación en el hogar parece ser custodiada principalmente por las mujeres. Otro estudio, esta vez llevado a cabo por Suchyna (2011), ofrece datos sobre el estudio de diez familias que educan en el hogar, afincadas en Viena. De aquí se puede extraer que el 53% de los padres y madres tienen estudios universitarios, el 32% terminó los estudios secundarios superiores con éxito y el 15% acabó con éxito los estudios técnicos superiores. Del porcentaje total de padres con estudios universitarios el 60% son mujeres y el 40% hombres. Además, el 30% de las madres es ama de casa. El resto, padres y madres afirman tener un trabajo. En el año 2007 Stanzel-Tischler publicó un trabajo para el Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura, donde investigó sobre trece familias que educaban en el hogar; se puede extraer que casi un 40% de los entrevistados afirmaba trabajar en puestos que requerían formación pedagógica a los que habían accedido a través de sus estudios, también relacionados con la pedagogía, y donde, además, otros 38% eran amas de casa. No podemos caracterizar estos datos como relevantes ni representativos de todos los padres y madres que educan en el hogar en Austria, pero ante la falta de datos sí que ofrecen una pequeña aclaración sobre la formación familiar. En defi-

nitiva, los padres y madres *homeschooler*, en su mayoría poseen estudios universitarios o como mínimo secundarios. Poseer estudios superiores se relaciona con una posterior mejor capacidad para dirigir la educación de un menor o de cualquier otro individuo.

El caso de Reino Unido es similar a los anteriores en lo que a información sobre el perfil de los padres se refiere. El estudio publicado por Fortune-Wood (2005), donde trabajaba con 259 familias en Reino Unido, advierte que el 68% de los padres viven en pareja o casados formando un núcleo biparental, mientras que el 22% está soltero o vive sin pareja. El estudio de Rothermel (2002) contradice en parte los datos reflejados en el estudio de Fortune-Wood. La investigadora británica afirma que más de las tres cuartas partes de los padres que educan en el hogar, el 89,73% tenía pareja y solo un 7,82% estaban solteros. Otro caso es la formación académica recibida por los padres. El dato más destacado es que del total, el 26,6% de las mujeres y el 20,9% de los hombres habrían alcanzado a terminar estudios universitarios, mientras que, por el contrario, un 15% de las mujeres habría visto frenado su progreso académico al terminar la escuela por solo un 6,4% de los hombres. Hay que advertir que la distribución de datos llevada a cabo por Rothermel puede ser engañosa. La investigadora británica ha extraído los datos del total entre padres y madres, donde las mujeres responden a una muestra de 468 y los hombres de 369. Al no ser homogénea los datos pueden resultar sesgados. En este caso, obteniendo el tanto por ciento en una distribución por género, el 47,64% de las madres dispone de estudios universitarios por un 47,42% de los padres, mientras que no llegaron a superar estudios básicos el 26,70% de las madres y el 14,63% de los padres. En el caso de los estudios universitarios no existe diferencia alguna entre padres y madres y casi el 50% del total posee una titulación universitaria. Por el contrario, más de un cuarto del total de las mujeres encuestadas se formó hasta los estudios básicos lo que denota que tuvieron menos oportunidades educativas que los hombres. La formación de los padres, amplia y variada, les llevaba a desempeñar profesiones variadas. El grupo más extenso era el formado por los maestros y docentes (13,55%), seguido muy de cerca por los que la autora definió de forma glo-

bal como “artistas” (11,68%) y los pequeños empresarios (10,15%), aquellos con negocios y tiendas propias. Destacan también el 4,07% de padres dedicados a labores sanitarias y el 5,08% que tiene por oficio la administración o el secretariado. Atendiendo al género, una de las diferencias más destacadas vuelve a darse, nuevamente, en los padres que se dedican a las labores del hogar. Mientras que el 10,91% de las mujeres se dedica al hogar solo un 0,76% de los hombres lo hace. En cifras absolutas, de una muestra de 394 casos, 43 eran mujeres y solo 3 eran hombres. Para el caso irlandés no se han encontrado estudios relevantes sobre los padres *homeschoolers* que puedan revelar algo de información sobre el perfil de los progenitores.

Los estudios e investigaciones que han trabajado la educación en casa en Dinamarca no han establecido relación alguna entre el perfil de los padres y el desarrollo de esta práctica educativa. Probablemente, la significación de un movimiento minoritario, aunque legal, como es el *homeschooling*, no ha merecido el interés de investigadores y autoridades. El estudio llevado a cabo por Rambøll Management Consulting (2018) para el Ministerio de Educación expone que, según la evaluación y el cuestionario aplicado a los consultores municipales, la educación en el hogar en Dinamarca es, para un 34% de estos, más común en familias con un nivel socioeconómico alto.

En Suecia parece concluyente que la persecución al *homeschooling* que se inició en la década de los 90 pero que se ha manifestado con mayor contundencia desde año 2011, ha provocado que las familias que educan en el hogar en el periodo obligatorio hayan desaparecido. No existen datos ni investigaciones al respecto que puedan arrojar información mínimamente relevante al respecto. Más llamativo es el caso irlandés; la educación en el hogar está completamente regulada pero la información es inexistente e irrelevante. No se han podido encontrar datos que permitan extraer un perfil paterno *homeschooler*.

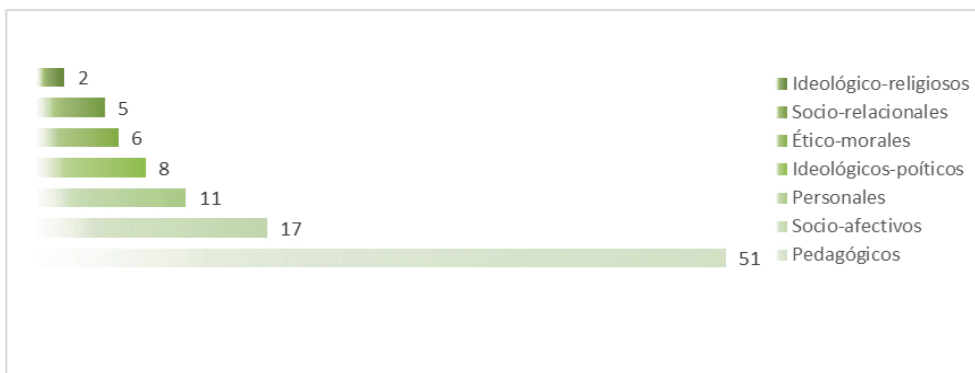
Cuando se le preguntó sobre el uso de tutores y clases ocasionales (n = 401), el 56,11% utilizó dichos tutores, mientras que el 36,41% dijo que no. Un 5,24% adicional dijo que los usaría en una etapa posterior. Otras respuestas sugirieron que los abuelos y hermanos ayudaron (2%). (UK).

4.3.2.1. Los motivos de los padres para desescolarizar

Los padres que educan en el hogar lo hacen por diferentes razones. Históricamente, cuando el movimiento de educación en el hogar adquirió mayor relevancia en los Estados Unidos gracias a los trabajos de autores como Holt, Illich, Reimer o Goodman, los aspectos religiosos pesaban por encima del resto. Con el paso de los años esta concepción ha ido transformándose, en parte motivada por diferentes aspectos nacionales y políticos de desarrollo de los sistemas educativos. Lo que interesa ahora es conocer si los motivos mantienen una constante internacional o por el contrario cada país presenta una serie de motivaciones diferentes. Conocer los motivos que han provocado la decisión de educar a los hijos en el hogar parece ser interesante como puerta de acceso al conocimiento de las claves de la desescolarización (Cabo, 2012).

En España, el estudio realizado por Cabo (2012) analizó los motivos que empujaron a los padres a tomar la decisión de desescolarizar mediante la formulación de una pregunta con doble opción de respuesta. La primera presentaba la opción de respuesta libre y la segunda, una serie de motivos entre los cuales los padres deberían de seleccionar aquellos que más se ajustaban con su realidad. El conjunto de respuestas ofrece un escenario alejado de aquellos primeros pasos que comenzó a dar el *homeschooling* en el mundo.

Gráfico 12. ¿Qué motivos han llevado a los padres a desescolarizar en España? (%).



Fuente: Elaboración propia a través de Cabo (2012).

De entre todos los motivos expresados por los padres, los pedagógicos, con un 51% sentenciaron al resto de opciones. Por debajo, con más de un 10% destacaron los motivos socio-afectivos (17%) y personales (11%). Los motivos ideológico-religiosos fueron resaltados solo por el 2% de los padres. Los motivos pedagógicos tienen que ver con las carencias que presenta la escuela para proporcionar una educación integral a los menores. Por otro lado, los motivos socio-relacionales están relacionados con la incapacidad de la escuela para solucionar el clima de violencia y tensión dentro del entorno escolar (Cabo, 2012).

Las familias alegan más de un motivo para proceder con la desescolarización, de tal forma que Cabo (2012) configuró estas ocho categorías motivacionales con el fin de facilitar el tratamiento de los datos. Lo que ha movido a los padres españoles hacia la desescolarización de sus hijos han sido motivos pedagógicos relacionados con su educación y progreso. Muchos padres alegan también causas socio-afectivas principalmente en base al fortalecimiento de las relaciones familiares y la creación de lazos afectivos más sólidos. Se puede apreciar entonces que las causas han versado en dos direcciones que no tienen por qué ser excluyentes, al contrario, están muy relacionadas. Los padres, a través de un proceso de educación individualizada basada en el apego y en la cercanía familiar pretenden lograr unas cotas más altas en los resultados educativos del menor. Al movimiento *homeschooler* se le ha acusado de un marcado carácter ideológico, especialmente religioso. Los padres españoles no son desescolarizados preocupados por la posible falta de transmisión de valores ideológicos en las escuelas formales. Pensemos por otra parte que en España la religión católica tiene una fuerte presencia en todos los estamentos públicos y más en los educativos. Según datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en el año 2017 un 69,9% de los españoles profesaba la religión católica y la religión aparece como una asignatura dentro del programa curricular de los centros educativos españoles. Si a esto le sumamos los centros privados y concertados religiosos, parece que la transmisión de los valores católicos está bien cubierta en el ámbito educativo nacional, por lo que deja de ser una razón de peso para los padres, a no ser, claro está, que profesen otra religión.

En definitiva, los tres principales argumentos alegados por los padres en España para educar en el hogar fueron la falta de capacidad de la escuela para enseñar y educar, las ventajas que supone el refuerzo de los lazos familiares y la dificultad de la escuela para abordar una enseñanza individualizada y capaz de despertar el interés del niño en el aprendizaje (Cabo, 2012).

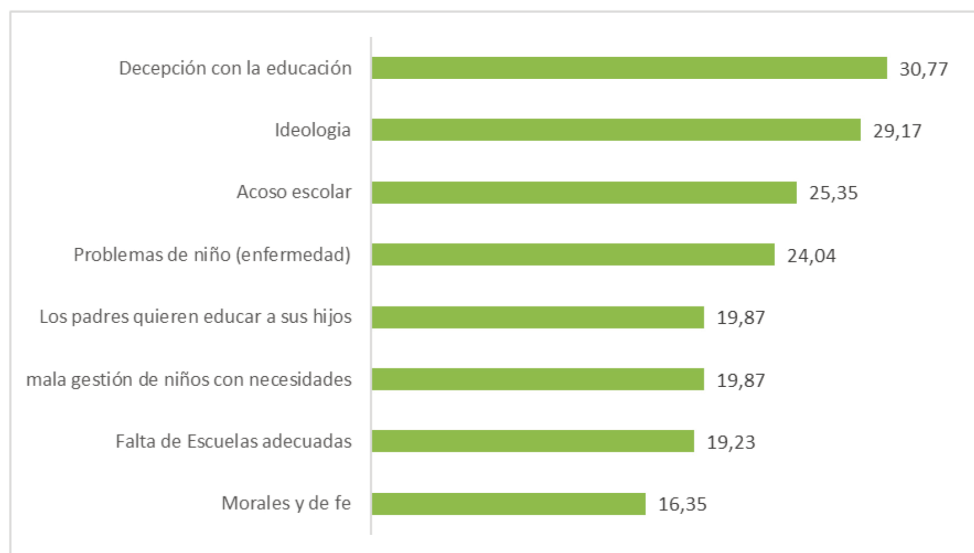
En Portugal la educación religiosa no es una asignatura evaluable en el ámbito escolar por lo que muchos padres sienten un vacío religioso en referencia a la educación moral de sus hijos. Los padres *homeschoolers* tienen varios motivos para ello, pedagógicos, sociales, pero el que destaca por encima del resto es el religioso, lo que realmente significa que el 46% de las familias practican la enseñanza doméstica por cuestiones inherentemente conservadoras cristianas (Ribeiro, 2015). Para las familias portuguesas, según Ribeiro (2015), la escuela representa valores pedagógicos y sociales negativos, de tal forma que se convierte en sinónimo de sedentarismo, de organización cerrada con bajos niveles educativos donde se fomenta la competencia, el castigo, el sobre-control y la falta de respeto. En cambio, el *ensino doméstico* ofrece a los padres la posibilidad de focalizar toda la atención en el niño de forma individualizada, potenciando su socialización aprendizaje y autonomía (Ribeiro, 2015).

En Austria las investigaciones han versado en torno a menores que sin estar en edad escolar obligatoria son educados en el hogar por sus padres. Parece que este movimiento se desarrolla con mayor fuerza en el curso de adaptación de acceso a los estudios primarios. Preguntados los motivos a los padres sobre su decisión de educar en casa, Stanzel-Tischler (2013) confirma que el motivo más expresado dentro de una pregunta de múltiple respuesta son los motivos pedagógicos. Un 43% de los padres afirmó que quería enseñar a su hijo de acuerdo con un concepto pedagógico adaptado a sus propias ideas. El factor religioso no parece haber sido una de las causas relevantes en la decisión de los padres pues solo un 18% lo ha encontrado como decisivo.

En Alemania, donde los estudios sobre *homeschooling* han sido llevados a cabo principalmente por Spiegler (2003; 2008; 2009) han recogido que los padres que educan en el hogar aducen cuatro motivos como causas principales para desescolarizar a sus hijos: (1) la estructura inflexible y rígida de la educación tradicional basada en la rutina diaria prescrita por la asistencia escolar. Su objetivo es una educación en el hogar especializada en una vida cotidiana autodeterminada, (2) la limitación por parte de la escuela hacia sus posibilidades como padres de participar en la educación de sus hijos, lanzando una crítica especial hacia las influencias de socialización de la escuela que podrían derivar en un proceso de alienación de los padres sobre los contenidos formativos de la escuela, (3) la falta de un enfoque individualizado dentro de la escuela que atiende las necesidades específicas de cada alumno, y que mejoraría la adquisición de conocimientos de los menores y, por último, (4) la preocupación que supone el bienestar de los hijos en especial en situaciones de acoso y violencia escolar o incluso trastornos psicosomáticos producidos por la escuela que pueden acabar en una fobia directa hacia ésta (Spiegler, 2008; 2009).

En Reino Unido los padres también alegan una serie de razones por las que decidieron tomar la decisión de educar a sus hijos fuera del ámbito escolar. Rothermel (2002) recoge en su estudio que la principal razón alega por los padres para desescolarizar a sus hijos es su decepción y desencanto con la escuela y la educación que allí se imparte (30,77%).

Gráfico 13. Motivos que llevan a los padres a desescolarizar en Reino Unido.



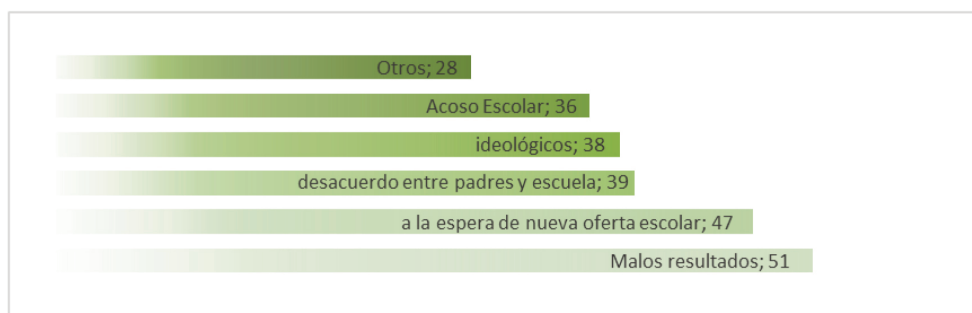
Fuente: Elaboración propia a través de los datos de Rothermel (2002).

Como muestra el gráfico X los motivos ideológicos (29,17%) y el acoso escolar (25,35%) son las siguientes razones que alegan los padres para secundar su decisión de desescolarizar. Aquí las razones ideológicas están estrechamente relacionadas con la afirmación de que estos padres “siempre tuvieron la intención de desescolarizar”. En octavo lugar y con un 16,35% aparece el motivo religioso o de fe. Por lo tanto, las principales razones que han llevado a los padres británicos a tomar esta decisión están relacionadas con los motivos educativos y del entorno escolar: desacuerdo con las escuelas y sus métodos, el miedo a posibles situaciones de acoso, enfermedades generadas por una fobia continua hacia la escuela, la mala gestión de y atención a niños con necesidades especiales o la falta de escuela adecuadas.

En el caso Irlandés, donde los estudios sobre educación en el hogar son más bien escasos y no han despertado el intereses académico podemos aducir una serie de razones que han llevado a los padres a tomar la decisión

de desescolarizar o educar desde el primer momento en el hogar. Como afirma el equipo directivo de “Eumom”, portal especializado en la crianza de los hijos, una de las razones más alegadas por los pocos padres que practican *homeschooling* en Irlanda es el nivel educativo de las escuelas. Así mismo, ante la fuerte presencia de educación privada católica financiada por el Estado, muchas localidades no cuentan con centros aconfesionales lo que altera y ataca al derecho de los padres de elegir la educación moral y religiosa que quieren para sus hijos. Otros padres, con creencias religiosas mucho más fuertes deciden educar a sus hijos a través de la fe bajo una doctrina mucho más estricta. Otro motivo es la falta de atención a alumnos con necesidades especiales, principalmente alumnos por encima de la media, es decir, superdotados. Por último, también cabe mencionar a aquellos padres que alegan que un enfoque de aprendizaje menos estructurado se adapta mejor a su estilo familiar.

Gráfico 14. Motivos que llevan a los padres a educar en el hogar en Dinamarca.



Fuente: Elaboración propia según Rambøll Management Consulting (2018)

Los padres que deciden educar en el hogar en los países nórdicos también presentan una serie de razones que justifican su elección. Según el estudio llevado a cabo por la Rambøll Management Consulting (2018) en Dinamarca, el principal motivo que ha llevado a los padres a tomar la decisión de educar a sus hijos en el hogar estaría relacionado con el entorno escolar y los malos resultados de sus hijos al no poder adaptarse a él (51%).

Llama la atención que el segundo motivo con mayor porcentaje de elección por parte de los padres, 47%, sea la espera de una nueva oferta escolar, es decir, que los padres deciden educar en casa hasta que puedan escolarizar a sus hijos en un centro educativo acorde a sus propios intereses. En este caso el *homeschooling* es una práctica eventual de corta duración. Las demás razones que los padres alegan para llevar la educación de sus hijos hasta su propio hogar tienen que ver con un ferviente desacuerdo con la escuela (39%), por razones claramente ideológicas (38%) en este caso sin relación con motivos religiosos, el acoso escolar (36%) y otros motivos (28%). Estos “otros motivos” hacen referencia a posibles necesidades especiales del menor que son mejor atendidas en el hogar (28%), al deseo de pasar mayor tiempo con su hijo (28%), a problemas académicos dentro de la escuela (21%) o por razones religiosas (14%).

En el caso de Suecia, para donde no existe ningún tipo de información académica se recurrirá a dos fuentes de consulta; de un lado ROHUS, y del otro, muy relacionado, la entrevista llevada a cabo en mayo de 2016²⁷ a Jonas Himmelstrand, presidente de dicha asociación. Desde ROHUS alegan que los principales motivos de los padres suecos para educar en el hogar tienen que ver con la posibilidad de ofrecer una educación más flexible adaptada a los ritmos del niño, porque el menor sufre acoso en el entorno escolar, por convicciones religiosas o ideológicas que se encuentran en desacuerdo con los contenidos ofrecidos en el marco escolar, por necesidades especiales del menor que la escuela no puede atender o por el propio estilo de vida liberal que desarrollan los propios padres. Estos datos son ampliados por Jonas Himmelstrad, que distingue entre diferentes grupos de padres según sus razones para desescolarizar. Para los primeros el *homeschooling* se debe a su estilo de vida; son padres que, generalmente, dirigen sus propios negocios y manejan sus tiempos libres de tal forma que quieren que sus hijos no estén atados a los horarios escolares. De otro lado están aquellos padres que creen que la escuela no ayuda a desarrollar todo el potencial del menor, en parte, por la falta de una enseñanza individualizada. Un tercer

²⁷ Se anexa la transcripción de ésta entrevista.



grupo aduce motivos relacionados con el clima escolar, los valores transmitidos de competitividad y la propia presión social que hace de la escuela un espacio generador de desigualdades. Un cuarto grupo haría referencia a aquellos padres con hijos a su cargo con necesidades especiales (TDAH, autismo u otro tipo de diagnóstico) que no pueden ser bien atendidas en la escuela. Los motivos religiosos, según Himmelstrad, no son un recurso frecuente en Suecia. Según sus palabras, todo parece indicar que los padres afines a un tipo de religión o cultura religiosa están conformes enviando a sus hijos a alguna escuela que atienda específicamente esa religión.

En definitiva, si se tienen en cuenta las diferentes razones expresadas por los padres a nivel internacional no se puede afirmar que puedan existir motivos claramente específicos de una determinada región, sino que estos podrían englobarse para todo el movimiento desescolarizador. Lo que sí queda claro, como ya expuso Collom (2005, p. 331) es que “la nueva generación de *homeschoolers* tiene una base ideológica diferente” a aquella basada en los motivos religiosos y por la que comenzó o se dio origen al fenómeno desescolarizador. Por lo tanto, “de forma paralela crecen en su diversidad los argumentos que llevan a las familias a optar por este rechazo a la escolarización” (Igelmo y Quiroga, 2018, p. 82).

4.3.2.2. Los requisitos para educar en el hogar

Cualquier maestro o docente, para poder realizar el desempeño de su profesión debe aportar una certificación académica que le acredite para tal fin. En el caso de los países europeos, una vez sellado el Proceso de Bolonia en el año 1999, la formación de profesores pasó a tener una duración de entre 3 y 5 años en muchos casos bajo un modelo de 3+2 (3 años de grados + 2 de Máster). Cualquier persona no puede dedicarse a la docencia en Europa, pero en el caso del *homeschooling*, ¿es necesario que los padres posean algún tipo de formación específica o deban cumplir algún requisito para poder ejercer la educación en el hogar?

Está claro que en países donde la educación en el hogar no está permitida, como España, Alemania o Suecia, no existe requisito alguno. La situación es bien distinta en el resto de países donde su práctica está regulada. El primer caso es el de Portugal. Aquí, según establece el Despacho nº 32/77, los padres, o quien en este caso se ocupe de la educación, deberán acreditar estar en posesión de unos estudios siempre un ciclo superior a los tuviera que enfrentarse el hijo, es decir, si el menor va a ser matriculado en la enseñanza primaria, la madre o el padre debe tener acreditado el ciclo preparatorio de la enseñanza secundaria y así sucesivamente.

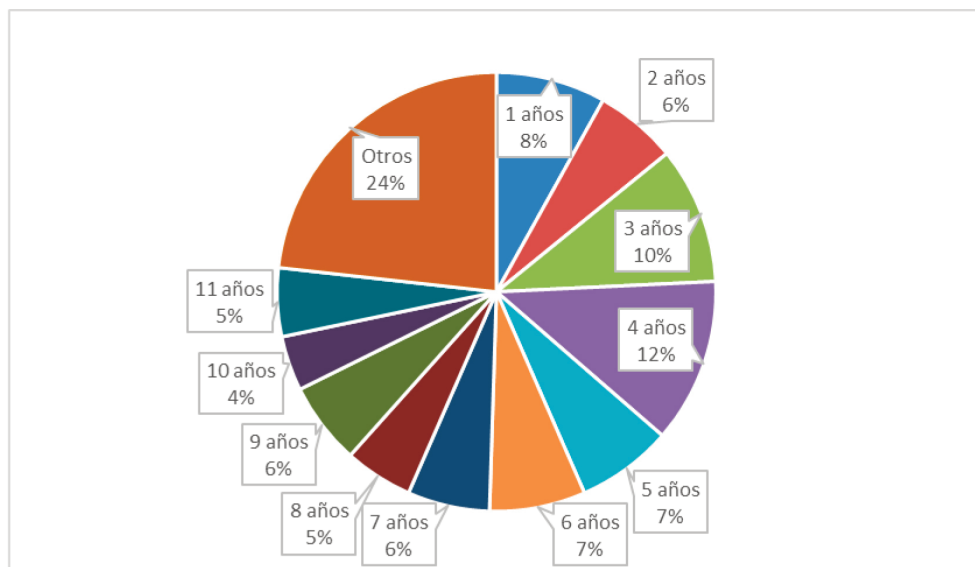
En el resto de países —Austria, Reino Unido, Irlanda y Dinamarca— no parece existir ningún requisito que impida a los padres educar en el hogar. Los estados “confían” en la validez de los padres para desempeñar su función como guías del aprendizaje de sus hijos.

4.3.3. EL PERFIL DE LOS HIJOS EDUCADOS EN EL HOGAR

Los menores educados en el hogar son un colectivo de difícil estudio. “La educación en el hogar no es específica; es personal y como tal variable” (Mountney, 2009, p. 30) por lo que resulta muy complicado obtener un perfil de los menores educados en el hogar, además que su categorización como menores de edad les aleja de cualquier estudio siempre que no se obtenga el permiso paterno. De todos los actores que interactúan en el *homeschooling*, con diferencia, el colectivo de los hijos, es decir, los verdaderos agentes del proceso educativo, es el más desconocido.

En el caso de España (Cabo, 2012) las familias que educan en el hogar tienen entre uno y tres hijos principalmente (1=28%; 2=38%; 3=29%) de lo que el 60% son niños y el 40% niñas. La edad de la mayoría de estos menores se sitúa entre los cero y los cinco años (47%) y los seis y los dieciséis años (44%).

Gráfico 15. Porcentaje de niños educados en el hogar en España por edad.



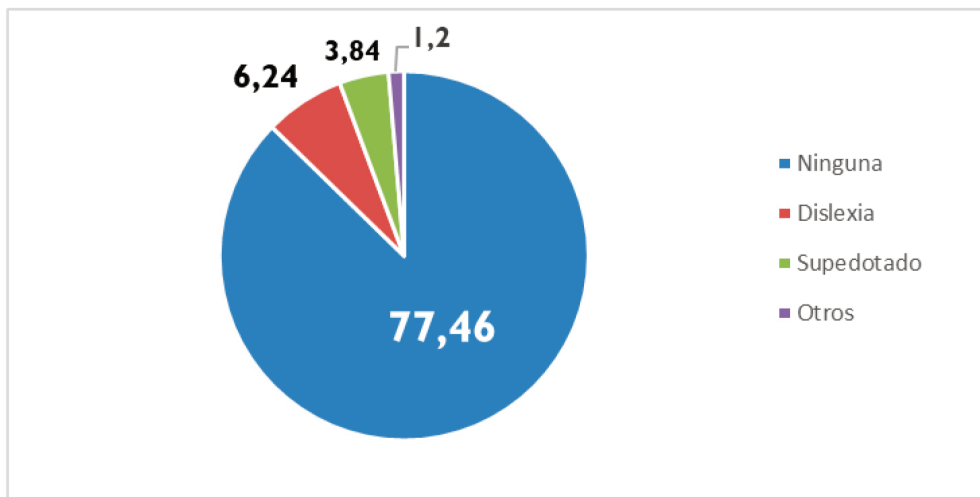
Fuente: Elaboración propia a través de Cabo (2012).

El grupo con mayor población es el de los niños en edad de cuatro años, seguido de los de tres años, un año y cinco y seis años. Curiosamente, los grupos de edad más poblados son aquellos donde la obligatoriedad escolar todavía no ha entrado en vigor.

Del estudio de Cabo (2012) tampoco se pueden obtener datos relevantes sobre los menores y su educación en el hogar. Solo podemos saber que el 50% siempre fue educado en el hogar y que el 44%, en algún momento había sido escolarizado, por lo que sus padres tomaron la decisión de desescolarizar. De este grupo de menores que fue escolarizado el 34% permaneció en un centro educativo entre uno y dos años, el 23% entre tres y cuatro años el 18% entre cinco y seis años y un 13% entre los siete y los 14 años, lo que denota que la decisión de educar en el hogar no se alarga en el tiempo, pero sí que tiene un periodo de decisión, es decir, los padres se plantean seriamente su decisión antes de llevarla a cabo y mantienen a sus hijo escolarizados entre uno y cuatro años antes de desescolarizar.

En el caso de Reino Unido, la investigación de Rothermel (2002) ahonda un poco más en las características de los hijos educados en el hogar. Se podría pensar que la inmensa mayoría de los menores desescolarizados, o que nunca han ido a la escuela, lo estarían por motivos especiales, pero según los datos aportados por la autora británica y reflejados en el gráfico X, podemos observar que el 77,46% de estos no se encuentran bajo condición alguna de necesidad especial. Solo el 6,24% padece dislexia y un 3,84% es superdotado. El restante 12,46% también padece algún tipo de necesidad como dispraxia, autismo, fobia a la escuela, hiperactividad o algún tipo de problema de comportamiento.

Gráfico 16. Porcentaje de niños homeschoolers con necesidades especiales en Reino Unido.



Fuente: Elaboración propia a través de los datos de Rothermel (2002).

En Reino Unido la mayoría de los menores desescolarizados se encuentran entre un rango de edad cinco a once años (43,22%). El siguiente grupo de edad más frecuente es el de cero a cuatro años (20,56%) y seguidamente el de doce a dieciséis años (17,56%). Por encima de los dieciséis años se encuentra un 16,56%.

Los estudios internacionales en Europa sobre educación en el hogar no aportan más información sobre el perfil de los niños educados en el hogar. Aun con todo, Keller (1999) descubre una serie de características afines a los niños educados en el hogar. Son niños con alta autoestima, alentados por sus padres y tomados en serio, lo que transmite fuerza e independencia. Esto deriva en un alto grado de confianza en sí mismos que, a su vez, favorece la autodeterminación. Son niños muy curiosos, investigan y preguntan constantemente bajo una continua disposición para aprender. Son niños especialmente sensibles y están muy vinculados con la naturaleza. Así mismo, han desarrollado un amplio rechazo a las estructuras de poder, condenando cualquier forma de violencia o de opresión. Por último, estos niños son altamente autodisciplinados y luchan por permanecer en un continuo equilibrio, tanto personal como natural.

4.3.4. LOS ACTORES: COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

Se ha podido observar a lo largo de este apartado las diferentes visiones acerca de los actores principales que fundamentan la práctica de la educación en el hogar. Desde un primer marco global se han presentado las cifras del *homeschooling*, de tal forma, que se ha podido apreciar la fluctuación en base a un crecimiento exponencial en todas y cada una de las regiones analizadas. Posteriormente a través de la figura de los padres que educan en el hogar se ha extraído información sobre su estado civil, su formación y profesión, los motivos que les han llevado a educar en el hogar y los requisitos necesarios para poder educar en el hogar. Por último, el trabajo se ha dirigido y centrado en la figura de los hijos *homeschoolers*. Como ya se anticipó la información es casi inexistente, pero con todo lo recabado se intentará exponer un perfil global de este colectivo.

Tabla 15. Menores educados en el hogar en la Unión Europea.

	Cifras totales
Mediterránea	<p>España: Año 1989: 5 familias Año 2012: 1.200-2.400* menores educados en el hogar 0,05% del total de la población en edad escolar</p> <p>Portugal: Curso 2006-2007: 63 menores educados en el hogar Curso 2015-2016: 564 menores educados en el hogar 0,04% del total de la población en edad escolar</p>
Central	<p>Alemania: Año 2007: 600-800 menores educados en el hogar Año 2009: 600-1.000* menores educados en el hogar 0,005%-0,009% del total de la población en edad escolar</p> <p>Austria: Curso 2009-2010: 1496 menores educados en el hogar Curso 2011-2012: 2112** menores educados en el hogar 0,43% del total de la población en edad escolar</p>
Anglosajona	<p>Reino Unido: Año 2017: 48.000-50.000* menores educados en el hogar 0,5% del total de la población en edad escolar</p> <p>Irlanda: Curso 2015-2016: 1.049** menores educados en el hogar 0,18% del total de la población en edad escolar</p>
Nórdica	<p>Suecia: Año 2001: 100 familias (100-300 menores) Año 2010: 32 familias que educaban en el hogar (32-70 menores) Año 2016: 2 familias (2-6* menores)</p> <p>Dinamarca: Curso 2014-2015: 378 menores educados en el hogar Curso 2016-2017: 475** menores educados en el hogar 0,05% del total de la población en edad escolar.</p>

* Datos no oficiales

** Datos parcialmente oficiales

Fuente: Elaboración propia.

Las cifras del *homeschooling* revelan que el crecimiento de los menores educados en el hogar es un hecho semejante en todas las regiones que conforman la Unión Europea. Se puede apreciar una tendencia clara hacia el crecimiento en cifras absolutas. Cada año hay más menores desescolarizados, educados en el hogar o matriculados en la educación en casa. Solo el país sueco rompe con el patrón de semejanza y muestra una desviación hacia la disminución en las cifras totales. Así mismo, la representación real en porcentaje del número de menores educados en el hogar en comparación con el resto de niños escolarizados resulta insignificante.

Tabla 16. Los padres que educan el hogar.

Padres					
Región	Estado Civil	Estudios	Profesión	Requisitos	Motivos
Mediterránea	Predominan los padres que viven en pareja.	Más del 45% posee estudios superiores.	Alrededor de entre un 25% y 45% de las madres se dedican a las labores del hogar. 17% - 30% son profesores. 10-16% trabajador técnico.	Existen requisitos para educar en el hogar. Se debe acreditar una formación mínima, donde, en algunos casos, se corresponde con la carrera de docente y en otros con acreditar niveles superiores de formación a los que se encuentra el menor.	Motivos Pedagógicos o educativos por la incapacidad de la escuela para enseñar correctamente; Motivos socio-afectivos de fortalecimiento de los lazos entre padres e hijos; Motivos religiosos allí donde la religión no tiene cabida en el escenario educativo.
Central	Predominan los padres que viven en pareja.	Más del 50% posee estudios superiores.	30-50% de las madres dedica al cuidado de los niños.	No existen requisitos	Motivos pedagógicos basados en la rigidez de la escuela y la falta de individualización. Motivos socio-afectivos por miedo a perder importancia en la vida de sus hijos y al acoso escolar.
Anglosajona	Predominan los padres que viven en pareja.	47% pose estudios universitarios.	11% mujeres labores del hogar. 13% docentes.	No existen requisitos	Motivos pedagógicos por desencanto con la escuela y su nivel educativo. Motivos Ideológicos pues era una decisión tomada de siempre Motivos sociales por miedo al acoso escolar. Motivos religiosos de padres que quieren una educación laica.
Nórdica	X	X	X	No existen requisitos	Motivos pedagógicos relacionados con malos resultados del niño o desacuerdos con la escuela. Pretensión de ofrecer educación más flexible. (En Dinamarca algunos padres educan en el hogar hasta que reciben una oferta escolar de centro que les guste). Motivos ideológicos. Motivos sociales por acoso escolar.

Fuente: Elaboración propia.

El perfil de los padres *homeschooler* presenta rasgos comunes en todas las regiones analizadas. Los padres, casi por norma, viven en pareja, bien sea casados o en convivencia, formando un núcleo familiar tradicional. Así mismo, casi el 50% de todos los padres posee estudios superiores universitarios y una tercera parte de ellos se dedica a la docencia como profesión. Igualmente, otro hecho común evidencia un alto porcentaje de mujeres —entre el 25% y el 50%— especialmente en la Europa Mediterránea y Central, que se dedica a las labores del hogar y, se presupone, que se encargan también del cuidado y de la educación de los menores. El caso que se presenta diferente es el de Europa Anglosajona. Aquí el tanto por ciento de madres que se dedica a las labores del hogar se ve reducido a un 11%. Principalmente en Reino Unido, un 56% de los padres afirma haber utilizado tutores y clases ocasionales que se ocuparon de los menores educados en el hogar, e incluso un 2% afirmó que los abuelos y hermanos ayudaron a este respecto. Esto puede explicar, en parte, ésta clara diferencia porcentual. En Alemania, la desprofesionalización de las madres ha suscitado un profundo debate y controversia en torno a este hecho. Se percibe una tendencia común, las madres deben encargarse del cuidado de sus hijos durante los seis primeros años de vida de estos, de tal forma, que abandonan sus puestos profesionales por una tradición cultural. Se conocen como *Rabenmutter* o en castellano, madres cuervo a aquellas que decidieron seguir con su trabajo que no abandonaron su vida profesional (Bennhold, 2010) por tener hijos y que luchan por conciliar su vida laboral y familiar. Hasta tal punto está mal visto en Alemania la figura de la madre trabajadora que muchas renuncian a su puesto laboral por mantenerse al lado de sus hijos, generando con ello una tremenda brecha salarial entre hombres y mujeres, o de lo contrario, renunciaran a sus deseos de ser madres en primacía de su carrera profesional. Es un mundo donde las mujeres pueden quedar atrapadas por la tradición (Bennhold, 2010). Este hecho ocurre de forma semejante, pero no tan abruptamente en Austria.

La tónica general indica un acuerdo casi común entre las diferentes regiones europeas. A excepción de la Europa Mediterránea, en el resto

de regiones no existe ningún tipo de requisito hacia la figura de los padres a la hora de poder educar en el hogar. Por el contrario, en la vertiente mediterránea, países como Portugal imponen medidas legislativas que exigen condiciones formativas a los padres para poder ejercer la educación en el hogar. En este caso, los padres deben poseer una certificación académica superior a la que este cursando en ese momento su hijo. Se señala también España, pero atendiendo a nivel autonómico. Recordemos que en el Estado español la educación en el hogar no es una práctica regulada. Aun así, en este caso, la Comunidad Autónoma de Cataluña exige, para lo ellos han denominado “educación no presencial” que los padres, siempre bajo causa excepcional de permiso para educar en el hogar, posean la titulación requerida para cada etapa educativa, así como la capacitación pedagógica necesaria.

Por último, también se puede apreciar un acuerdo común entre los padres de las diferentes regiones europeas en cuanto a las razones que les han motivado a la hora de decidir educar en casa y desescolarizar. Los motivos pedagógicos, principalmente relacionados con fuertes desacuerdos con la escuela, el sentimiento de incapacidad formativa de ésta y la rigidez y falta de individualización, son los principales precursores de la decisión de educar en casa en la Unión Europea. Los motivos ideológico-religiosos también tienen cabida, especialmente en la zona mediterránea y anglosajona, pero se presentan claras diferencias. En el caso de Portugal, los padres que educan en el hogar y alegan motivos religiosos, lo hacen para cubrir la formación moral que ellos quieren para sus hijos. Por el contrario, en Irlanda, los padres que educan en el hogar, lo hacen huyendo de la fuerte presencia religiosa dentro de las escuelas.

Tabla 17. Perfil de los menores educados en el hogar.

País	Nº de hijos	Edades	Necesidades Especiales
España	1 - 28% 2 - 38% 3 - 29%	0-4 (36%) 5-11 (40%) 12-16 (24%)	X
Reino Unido	X	0-4 (20,56%) 5-11 (43,22%) 12-16 (16,56%)	77,46% sin necesidades 22,54% Necesidades (6,24% dispraxia; 3,84% superdotado; 1,2% otros)

Fuente: Elaboración propia.

Si se buscan semejanzas y diferencias entre los menores educados en el hogar, que pudieran hacer una radiografía de los perfiles determinados, uno se encuentra ante la falta de información que permita este trabajo. Se puede afirmar que tanto en España como Reino Unido los menores educados en el hogar responden mayoritariamente al grupo de edad entre los 5 y los 11 años, seguido de aquellos de 0 a 4 años. No podemos comparar según el número de hijos, ni siquiera sobre las necesidades especiales de este colectivo. En definitiva, la falta de información imposibilita ofrecer un perfil basado en las semejanzas y diferencias de este grupo de actores *homeschoolers*.

4.4. EL CURRÍCULO, LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL Y LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, EL HOGAR EN SU EXPRESIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

El currículum recoge las enseñanzas y las competencias que un individuo debe conseguir en un período educativo determinado respondiendo a tres preguntas básicas: qué, cómo y cuándo enseñar (Gimeno, 2010), es decir, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas. El currículo no es un todo global sino que está formado por diferentes partes: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología, los estándares y la evaluación.

La educación en casa no forma parte de los mecanismos reglados y públicos puestos al servicio de los ciudadanos por el Estado, sino que trabaja de forma diferente en base a los deseos de los padres y los intereses de los niños. Por este motivo, en muchas regiones los padres que educan en el hogar no deben seguir el currículo nacional estipulado desde las esferas gubernamentales.

Dos puntos van a guiar el desarrollo de este análisis: el currículum y los ritmos de aprendizaje y la evaluación.

4.4.1. EL CURRÍCULO Y LOS RITMOS DE APRENDIZAJE DE LOS MENORES EDUCADOS EN EL HOGAR EN LA UNIÓN EUROPEA

En Europa los sistemas educativos han transitado por un dilatado camino que los ha hecho, en algunos casos acercarse y en otros alejarse. Los dictados internacionales son comunes y los organismos supranacionales actúan en la búsqueda de un marco educativo común europeo, en parte conseguido a nivel superior mediante el Espacio Europeo de la Educación Superior, pero las interpretaciones pueden ser bien distintas. “La europeización de la educación sería el resultado de la forma multilateral de gobernanza” (Vega, 170). Las diferencias tanto a nivel organizativo como de gestión se hacen más que visibles en el marco de la Unión Europea, potenciadas por la tradición histórica y política de cada país. Los sistemas educativos “tradicionalmente han asumido las funciones de socialización, formación y transmisión de conocimiento” (Vega, 2005, p. 169-170).

Aquí nos enfrentamos a dos aspectos clave. De un lado, ¿Quién regula el currículo, marca las directrices, etc.? y del otro lado, ¿deben los menores educados en el hogar seguir el currículo educativo nacional?.

4.4.1.1. El currículo nacional en la educación en el hogar ¿de quién depende?

La regulación educativa ya ha sido tratada anteriormente, pero en este punto parece necesario recordar algunos aspectos importantes para el desarrollo del currículo estatal y, más concretamente, del currículo en la educación en el hogar. Por este motivo, en un primer momento se hace memoria en un proceso de retrospectiva investigadora dentro del marco de estudio que se ha llevado a cabo hasta este preciso momento para recordar quienes son, a nivel gubernamental los encargados de dictar el currículo del país y partiendo de aquí, se analizará el currículo de la educación en el hogar. Por lo tanto, si se atiende al currículo de la educación en el hogar se pueden observar diferentes matizaciones que pueden o no esclarecer aspectos relevantes del *homeschooling*. ¿Tienen que seguir el currículo nacional los alumnos educados en casa? La respuesta a esta pregunta debe ofrecer información sobre el nivel de autonomía que los padres y los hijos *homeschooler* ostentan. Si la legislación impone que los menores educados en casa deben seguir el currículo nacional y a esto, se le suma la imposición de exámenes evaluativos, metodologías como el *unschooling* pueden estar en peligro.

En España, regulada bajo un sistema descentralizado en las Comunidades Autónomas, "corresponde al Gobierno el diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica" (LOMCE, 2013). Así mismo, y como establece la LOMCE (2013) el Gobierno determinará los contenidos comunes, estándares de aprendizaje y horario lectivo. Por lo tanto, aunque estemos ante una regulación descentralizada el Gobierno central será el encargado de fijar el currículo nacional que posteriormente, en determinados aspectos, será interpretado por los distintos gobiernos autonómicos. Los menores que se educan en hogar al margen de ley pueden seguir el currículo que ellos quieran. Como informa la Asociación por la Libre Educación seguir el currículo dependerá exclusivamente

de las estrategias que seleccionen los padres para proceder con el proceso de aprendizaje. Se pueden encontrar familias que siguen los dictados del currículo nacional al pie de la letra, pero otras, en cambio, no trabajan bajo un currículo estructurado y dejan que sea el niño quien dirija su propio aprendizaje. Ante la predisposición de obtener posteriormente un certificado legal de estudios, el niño deberá en la medida de lo posible conocer mínimamente los contenidos curriculares, a la vez que haber conseguido desarrollar las competencias establecidas para cada etapa educativa. Aquí, Cabo (2012) puede aportar mayor información. De su estudio se puede extraer que el 39% de los padres españoles no siguen ningún tipo de currículo, no nacional ni individual creado por ellos mismo. El aprendizaje se produce de forma espontánea y natural sin ningún tipo de estructuración y programación. Solo un 4% declara seguir el currículo nacional impuesto por el Ministerio de Educación, y un 5% afirma seguir un currículo personal conformado con referencias y ciertas directrices del currículo planteado por el Ministerio. Mencionar también, que un 29% atestigua seguir su propio currículo, diseñado por ellos mismos, y que un 14% estructuran los procesos educativos tomando como referencia un currículo facilitado por una escuela especializada a distancia. En el caso de España lo más común es acudir a la ayuda de "Clonlara School", centro educativo a distancia especializado en ayudar a familias que educan en el hogar y facilitar, a su vez, la obtención de certificados académicos casi imposibles de conseguir para un menor desescolarizado en España.

El Estado portugués, clasificado dentro de los escenarios de regulación como un estado centralizado, a través de su *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) señala que el currículo, tanto de la enseñanza básica como de la secundaria, será fijado y establecido a escala nacional, por el gobierno central (artículo 47), en un intento de unificación que favorezca el desarrollo de una enseñanza nacional. Los padres que deciden desescolarizar y educar en el hogar tienen plena libertad metodológica pero parece necesario que sigan el currículo nacional. Los alumnos inscritos en esta modalidad de enseñanza, como así señala ANPED²⁸, están sujetos a evaluaciones al final de

²⁸ <http://www.anped.pt/ensino-domestico/faqs/>

cada ciclo de acuerdo con los programas nacionales y metas curriculares previstos y regulados por la versión actualizada y consolidada del Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julio, y por el Despacho nº 15971/2012 de 14 de diciembre. Como tal, puede decirse que existe libertad metodológica, pero no curricular. Por lo tanto, no existe legalmente ninguna regulación que obligue a los padres a seguir el plan nacional, pero el sentido común y las evaluaciones al final de cada ciclo parecen indicar la necesidad de así hacerlo. Como señala Ribeiro (2015) los menores educados en el hogar en Portugal siguen en un 52% el currículo nacional del Ministerio de Educación de Portugal, el 28% de los encuestados refieren que siguen la vía *unschooling*, es decir, es el niño quien marca los tiempos y no se sigue ningún tipo de currículo. El restante 20% sigue currículos privados, de escuelas a distancia o pedagogías alternativas (*Clonlara School*, Waldorf o currículos cristianos).

Alemania es un país descentralizado donde cada *Länder* asume las competencias y el poder en educación todo ello, con plena capacidad legislativa. Cada uno de los Ministerios de Educación de los dieciséis *Länder* que conforman el estado alemán emite un currículo estatal según el grado de enseñanza, de tal forma, que a través de cada currículo se implementan los objetivos de la propia política educativa. La capacidad de Estados individuales ha generado en Alemania un bloque de dieciséis sistemas educativos diferenciados. La asistencia obligatoria a la escuela para los niños entre 6 y los 18 años de edad impide educar en el hogar, por lo tanto, aquellos menores y padres que son educados y que educan en casa se encuentran al margen de la ley. Esto supone libertad para los padre que pueden decidir libremente su opción metodológica, aunque, como señala la Hausunterricht.org²⁹, por norma general las lecciones se basan en las directrices marco, los planes de estudios, los horarios y los requisitos de examen de las escuelas públicas.

Austria, aunque también está dividida en *Länder* como Alemania, nueve en este caso, ha sido clasificado con un estado regulado de forma

²⁹ <https://www.hausunterricht.org/was-ist-homeschooling>

centralizada. En este caso es el Gobierno central es el encargado de fijar un currículo nacional para todo el país, mediante el cual todos los alumnos puedan adscribirse a un mismo modelo educativo que pretende las mismas competencias y objetivos. “El Ministro Federal responsable deberá, por medio de una ordenanza, determinar los planes de estudio para las escuelas reguladas por esta Ley Federal” (Schulorganisationsgesetz, 1962) específicamente para los centros de educación primaria y educación secundaria. Según la Ley de Educación Obligatoria de 1985 (Schulpflichtgesetz, 1985) “la educación obligatoria también puede cumplirse mediante la participación en la educación doméstica, siempre que la instrucción sea al menos equivalente a la de una escuela” (artículo 11, Schulpflichtgesetz, 1985). Este artículo no obliga a los padres a seguir el currículo nacional, pero sí que les previene de la necesidad de profesar una instrucción que garantice una formación al menos similar a de los alumnos que asisten a la escuela. Parece indicar que los menores educados en el hogar recibirán su formación según la metodología que sus padres crean conveniente, pero es sí, siempre con cuidado de no sobrepasar los límites legales que puedan conllevar sanciones administrativas.

En Reino Unido, donde el sistema es regulado por los cuasi-mercados con una fuerte descentralización local, el currículo nacional es estipulado por el Gobierno británico. Aquí, la casuística conduce a una triple vía. Desde el Gobierno central, según la *Education Reform Act* 1988 se introdujo un currículo nacional para Inglaterra y País de Gales en las enseñanzas de primaria y secundaria y que todas las escuelas estatales están obligadas a seguir (artículo 2). Por su parte, Escocia e Irlanda del Norte siguen currículos independientes. Aquí el Gobierno británico es claro y expone que los padres deben asegurarse de que sus hijos reciban una educación a tiempo completo a partir de los 5 años, pero que no tiene por qué seguir el currículo nacional. Simplemente se exige que la educación sea eficiente, adecuada a su edad, capacidad y aptitud y a cualquier necesidad educativa especial que el menor pueda tener. Esta educación debe tener un estándar mínimo que permita a un niño participar plenamente en la vida en el Reino Unido.

En Irlanda el currículo para todos los centros educativos del país es determinado desde el Gobierno central, más concretamente desde el Ministerio de Educación y Competencias, asesorado por el the *National Council for Curriculum and Assessment* (NCCA) como así recoge la *Education Act, 1998* (parte VII). Parece obvio que un país centralizado como el irlandés. Como ocurre en otros países europeos en Irlanda no es necesario seguir un currículo académico nacional para educar en el hogar. Cuando los padres solicitan educar a sus hijos en el hogar deben presentar junto con la solicitud un programa educativo que acredite una educación mínima para esos menores, donde, además, se desarrollan los puntos clave del proceso formativo, y los recursos y tiempos previstos de aprendizaje. A la hora de elaborar el programa educativo se deben tener en cuenta las habilidades básicas sin las cuales el niño se vería en gran desventaja en comparación al resto de menores. El desarrollo y la progresión en el lenguaje oral, la lectoescritura y la aritmética son vitales para otras áreas de aprendizaje y para que el niño participe en la sociedad y en la vida cotidiana.

Suecia aun formando parte del grupo de países cuya regulación se basa en el control local, y como ya se mencionó, cada vez con mayores cotas de cuasi-mercado el currículo nacional es dictado por el Gobierno central, más concretamente por el Ministerio de Educación, y se aplica a todo el sistema educativo y que, en la actualidad, data del año 2010 cuando entre en vigor la última ley de educación nacional. En Suecia, al ser perseguida la práctica del *homeschooling* las familias no se ven obligadas a seguir ningún tipo de currículo. De las dos familias que según Jonas Himmelstrand continuaban viviendo en Suecia en el año 2016, ninguna seguía el currículo nacional.

Por último, Dinamarca, responde a un modelo similar al de Suecia. En este caso, es también el Ministerio de Educación el responsable de establecer un currículo nacional para las etapas de preescolar, primaria y secundaria, aunque el último nivel de concreción curricular es establecido por los profesores junto con sus alumnos. Cuando los padres deciden enseñar a sus

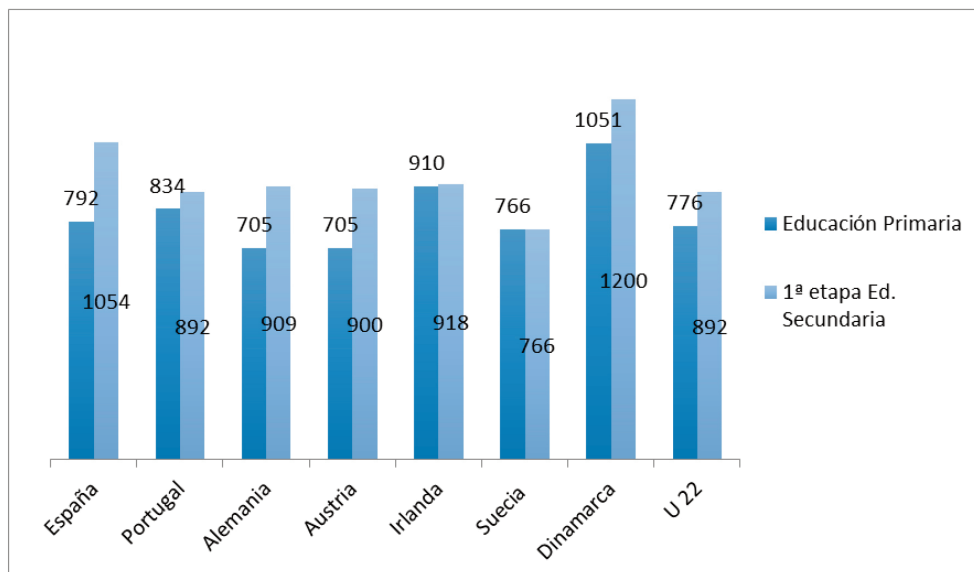
hijos a la edad de la instrucción, hay una serie de requisitos que la educación debe cumplir. La educación en el hogar debe ser una medida de lo que se requiere generalmente en la escuela primaria, pero los padres o tutores pueden elegir la forma y el alcance de la enseñanza. No es necesario que los menores completen la enseñanza de todas las materias cursadas en la escuela primaria, pero, sin embargo, de la legislación se desprende que la educación debe ofrecerse en cada una de las disciplinas en las que las ciencias naturales pueden dividirse (humanidades, ciencia y música práctica). Además, es un requisito mínimo que las materias de lengua materna, Matemáticas e Inglés se puedan identificar claramente en la educación en el hogar.

De todo esto queda claro que, aunque los estados presenten una regulación más descentralizada donde la división de poderes y toma de decisiones puede recaer en los gobiernos regionales o en las autoridades locales, es el Estado central, excepto en Alemania, el encargado de regular y establecer un currículo nacional de obligado cumplimiento. Es cierto que en todos los países existe una cierta concesión de competencias curriculares a organismos jerárquicamente inferiores, pero el grueso del poder recae en manos del Gobierno central. En cambio, las familias que educan en el hogar rara vez se ven obligadas a seguir el currículo nacional, siempre y cuando, en el caso de la existencia de exámenes nacionales como en Portugal, los menores puedan pasarlos sin problemas.

4.4.1.2. Los ritmos de aprendizaje y la jornada educativa en la educación en el hogar

Los menores educados en los centros escolares nacionales suelen soportar largas jornadas lectivas que recortan tiempo para otros aspectos importantes en la vida del niño, como puede ser el juego, y que pueden afectar en el correcto desarrollo del menor.

Gráfico 17. Número de horas de enseñanza obligatoria anual para la Educación Primaria.

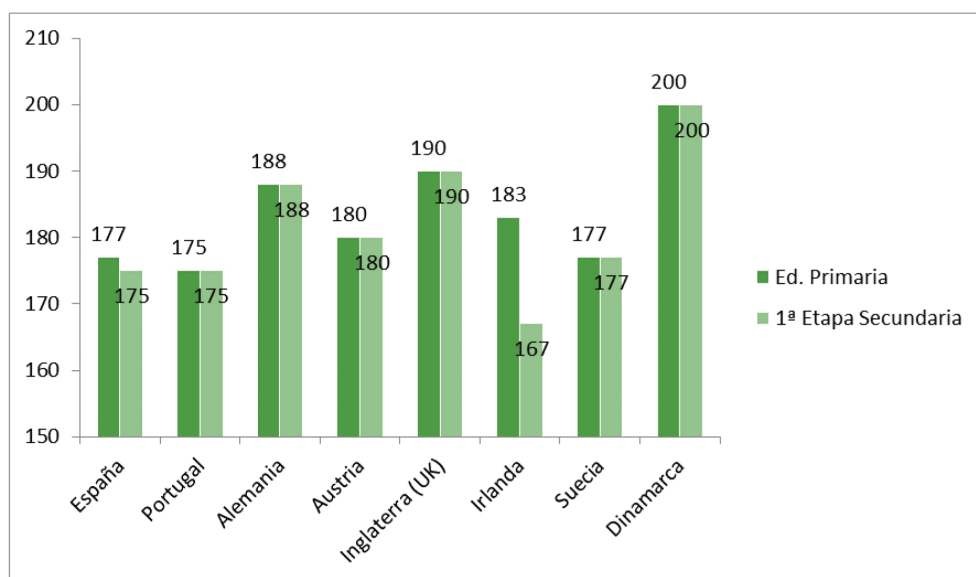


Fuente: Elaboración propia a partir del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2017) y OECD (2017).

España (792 horas), Portugal (834 horas), Irlanda (910 horas) y Dinamarca (1.051 horas) son los países con mayor carga lectiva en educación primaria de todos los países analizados, mientras que Alemania y Austria, por su parte, son los países con menos carga. En el caso de la educación secundaria, más concretamente en su primera etapa, son Dinamarca (1.200 horas), España (1.054 horas) e Irlanda (918 horas) los países donde se concentra una mayor carga lectiva anual. En cambio, Suecia es el país con menor carga lectiva en esta etapa, la misma que para la educación primaria, 766 horas anuales. A excepción de Suecia, Alemania y Austria el resto de países superan la media de horas lectivas de los países de la Unión Europea (U22) para la educación primaria. Al contrario, ocurre con las horas lectivas de la primera etapa de la educación secundaria, donde todos los países objeto de estudio, a excepción de Suecia, superan la media de la Unión Europea (892 horas).

En definitiva, los menores pasan una gran parte de su tiempo en el centro escolar, alejados de su entorno y sus familias probablemente los principales agentes educadores de los menores. De media, los menores pasan en los centros escolares alrededor de los 180 días anuales.

Gráfico 18. Número de días lectivos en el año 2017-2018 en los países de la Unión Europea (Primaria y Primera Etapa de Secundaria).



Fuente: Elaboración propia a través de Eurydice (2017).

Si hacemos un balance global de los dos últimos gráficos, los menores europeos pueden pasar dentro del aula entre unas 4 o 5 horas diarias, cinco días a la semana, habitualmente de lunes a viernes. Sumado a todos estos tiempos habría que tener en cuenta las horas destinadas a actividades extraescolares, así como las empleadas en realizar tareas académicas en el hogar (deberes, preparación de exámenes, etc).

Este es un aspecto que tienen muy en cuenta las familias que deciden educar en el hogar. La escuela impone unos tiempos que para muchos padres son inadecuados. Estas familias abogan por una educación flexible,

con ritmos de aprendizaje marcados por el niño que, además, en muchas ocasiones es el encargado de definir su propio aprendizaje. Como señala Pflüger (2004), en buenas condiciones, una quinta parte del tiempo escolar es suficiente para lograr el mismo éxito. Esas buenas condiciones tienen que ver con la dedicación del menor, su interés, la ratio profesor-alumnos, etc. y parecer que el *homeschooling* puede aportar esa mejoría.

El estudio de Cabo (2012) puede servir de guía para comprender como se desarrolla el aprendizaje y sus tiempos en los hogares *homeschool*. Es cierto que este estudio solo hace referencia al marco del estado español, pero en un principio es una buena guía ante la falta de producción académica específica sobre este tema en concreto. En primer lugar, cabe mencionar que, en un 79%, son los padres junto con los hijos los encargados de decidir, en relación estrecha y directa, qué se aprende y cómo se aprende. Luego, un 11% de las familias informa que son los hijos individualmente los encargados de asumir y tomar la iniciativa en su proceso de aprendizaje. Esto nos acerca a otra cuestión relacionada con los ritmos de aprendizaje y quienes son aquellos que los marcan. El estudio de Cabo (2012) informa que un 46% de las familias afirma que son los hijos lo que marcan su ritmo de aprendizaje en base a sus propios criterios. De otro lado, un 43% de los padres afirma que las decisiones relativas a los ritmos de aprendizaje son tomas por ellos mismos siempre en función de las capacidades sus hijos. Por último, mencionar que solo un 5% de los padres expone que son ellos mismos, los que tomando como referencia los ritmos de la escuela, deciden los tiempos de aprendizaje. En cuanto a los horarios de dedicación al estudio solo un 7% de los padres contestó que sus hijos mantenían un horario fijo y rígido, como ocurre en la educación escolarizada. Del resto de padres, un 50% afirma seguir unos horarios flexibles y un 38% declara que no existe ningún tipo de horario fijo, que el aprendizaje fluye de forma natural en todos los momentos y actividades del niño. De aquí, a su vez, Cabo (2012) también extrae información sobre los momentos del día en los que se produce el estudio y el número de horas de dedicación. El 26% dice seguir ritmos aleatorios, sin una predisposición prefijada sobre el tiempo de trabajo, el 22% expone que la jornada de aprendizaje se desarrolla en horario de mañana y tarde, y el 24% en horario de mañana, similar a la jornada educativa en España. Así mismo, un 29%

de los padres, la mayoría en este caso, expone que la dedicación al estudio conlleva entre dos y cuatro horas diarias, para el 18% solo entre una y dos horas diarias y para el 17% entre cuatro y seis horas. Un 32% de los padres no respondió a esta pregunta del cuestionario, probablemente porque en su caso, no existe o no hay fijado un tiempo de estudio diario.

Ribeiro (2015) también analiza los tiempos y los ritmos de aprendizaje de los menores educados en el hogar en Portugal. De su estudio encuentra que un 44% de las familias que educan en el hogar mantienen un tipo de estructuración temporal para la realización de tareas educativas, por un 36% que afirma no tener ninguna organización temporal. De las familias que estructuran sus tiempos, se constata que el periodo temporal entre las 9 y las 12 de la mañana es el que concentra la mayor parte de la función formativa y educadora en el hogar. En cambio, las tardes son utilizadas para desarrollar actividades de un carácter mucho más extraacadémico fuera del hogar, como actividades deportivas, danza, cine, bibliotecas o espacios asociativos que, principalmente, sirven en la socialización del niño. "En las familias que indicaron que no tenían ningún tipo de estructuración, la tónica está en el hecho de que la no estructuración permitirá un *"continuum of experience"*, es decir, "operaciones informales" que permitan que el educando decida cuándo y por cuanto tiempo trabajará" (Ribeiro, 2015, p. 421).

En Reino Unido muchos padres afirman que, muy a su pesar, sus tiempos escolares han estado determinados por la jornada escolar en los centros educativos. Como señala Rothermel (2002) en ocasiones el juego con otros niños queda reducido al término de la jornada escolar en los centros educativos o existen hermanos que son instruidos en la escuela, por lo que el menor educado en casa y sus padres tienen que adaptarse también a estos horarios, incluso las actividades extraescolares tienen horario de tarde, de tal forma que se adapten a los horarios de los niños escolarizados. Sobre la distribución temporal de la educación en el hogar en Reino Unido solo se puede aventurar una casi inexistente presencia de investigación académica al respecto. Esto parece la tónica general en países como Alemania, Austria, Irlanda, Suecia o Dinamarca.

Los ritmos de aprendizaje parecen no tener un espacio temporal fijo. Las familias que educan en el hogar, en función de sus necesidades, distribuyen los tiempos de mayor énfasis educativo, especialmente en aquellas familias que toman la decisión de estructurar la educación. Las familias *unschooling* son, principalmente, aquellas que no siguen ningún horario y dejan en manos de menor como, cuando y donde formarse. Por lo tanto, no se puede establecer un eje temporal común sobre las horas de aprendizaje y cuando se lleva a cabo, principalmente por la falta de información detallada. Sí que se puede decir, a rasgos muy generales, que las familias que educan en el hogar invierten menos horas “lectivas” que los niños educados en los centros educativos nacionales, que los tiempo son flexibles y pueden producirse cambios siempre que las circunstancias así lo requieran y que la educación es decidida siempre desde dos primas bien diferenciados, o por los padres siguiendo algún currículo, bien sea nacional, de creación particular o de algún tipo de centro privado a distancia, o por el contrario, por lo niños en un intento de autodeterminación que potencia su individualidad y capacidad de decisión propia, y donde los padres son meros guías del aprendizaje.

4.4.2. LOS PROCESOS NACIONALES Y LOCALES DE EVALUACIÓN A LOS QUE DEBEN SOMETERSE LOS MENORES *HOMESCHOOLER* Y LOS EXÁMENES ACREDITATIVOS.

La evaluación es un tema recurrente dentro de la formación en centros educativos. Se hace necesario evaluar las competencias adquiridas por lo menores en un intento de informar a sus familias sobre los avances educativos de los menores. Pero esto no queda aquí, y hasta tal punto llega el conocer el grado de aprendizaje que se instalan pruebas nacionales para la obtención de certificados académicos. Las familias que educan en el hogar no sienten la necesidad de evaluar a sus hijos, ellos saben cómo han avanzado y hasta donde llegan sus aprendizajes sin necesidad de evaluar al menor. Como informaba Himmelstrand en la entrevista realizada en 2016, los padres conocen a sus hijos perfectamente, les siguen todos los días, hablan con ellos, discuten, saben lo que sus hijos han aprendido y lo que no.

Considera que los exámenes son un invento de la escuela, una forma de conseguir información sobre treinta o más chicos y descubrir que hay de diferente en cada uno.

El problema no se presenta dentro del hogar, sino fuera. Estamos ante dos procesos bien diferenciados en función de la región donde nos encontremos. ¿Qué quiere decir esto? Hay familias que educan en el hogar en países donde el *homeschooling* no está regulado y familias que lo hacen en países donde existe regulación específica sobre esto. A raíz de esto, se pueden diferenciar tres escenarios: (1) Países donde la educación en el hogar no está regulada y los menores se encuentran al margen de la ley educativa; (2) Países donde la educación en el hogar está regulada y existen pruebas de evaluación nacionales obligatorias que también deben de pasar los *homeschoolers*; y (3) Países donde la educación en el hogar está regulada pero no existen pruebas de evaluación obligatorias para los menores educados en el hogar.

Tabla 18. Países según los distintos niveles de evaluación.

<i>Homeschooling</i> no está regulada y los menores se encuentran al margen de la ley educativa.	<i>Homeschooling</i> está regulada y existen pruebas de evaluación nacionales obligatorias.	<i>Homeschooling</i> está regulada pero no existen pruebas de evaluación.
España Alemania	Austria Dinamarca Portugal	Reino Unido Irlanda

Fuente: Elaboración propia.

España y Alemania forman parte del primer escenario de clasificación. Son países donde la regulación educativa no recoge, como ya hemos visto, la práctica del *homeschool* como una forma educativa válida y equivalente a la educación escolarizada. En ambos países hay familias que educan en el hogar y el número perfila un crecimiento año tras año. ¿Qué pueden hacer las familias y los menores para conseguir un certificado que indique que su formación es equivalente a la de los menores educados en la escuela?

En España no existen pruebas nacionales libres que permitan a un menor de edad acreditar su formación. Solo para mayores de edad, en una educación entendida para adultos podrían acceder a un título que acreditará su formación académica. Esto supondría una larga espera temporal que dificultaría el acceso a los estudios universitarios, si ese fuera el caso. Para conseguir esta acreditación, y ya de paso, en muchas ocasiones, “salvar” los posibles problemas legales que conlleva la desescolarización, muchos padres optan por matricular a sus hijos en centros de educación a distancia con sede central fuera del país. Este es el caso de *Clonlara School*, que facilita una acreditación norteamericana para los niños educados en el hogar. Los estudiantes de este centro aspiran a la obtención del Graduado en *High School*, según un plan educativo aprobado por el Administrador Educativo del Estado de Michigan. El paso siguiente es homologar esta titulación en el territorio español de tal forma que permita al estudiante poder certificar su aprendizaje y seguir con su formación, bien sea universitaria o de Formación Profesional. Según la Asociación por la Libre Educación informa en su web³¹ que para conseguir la titulación de enseñanza obligatoria las familias pueden:

1. Acceder a Educación presencial homologada a los 15 años. El niño se incorpora al curso que le corresponde por edad de forma automática, estudia 4º de la ESO y obtiene su título. Aquí surgen dudas, porque ¿cómo acredita el menor su formación primaria?
2. Empadronar al menor en el extranjero y matricularlo en el CIDEAD (Centro de Innovación y Desarrollo de la Educación A Distancia).
3. A los 17 años el menor puede hacer las pruebas de acceso a la formación profesional de grado medio (no es necesaria titulación).
4. A los 18 años hacer las pruebas de acceso para acceder a módulos formación profesional de grado superior (no es necesaria titulación).
5. A los 18 años presentarse por libre a las pruebas para obtener el Graduado de la ESO.
6. El menor también puede potenciar su inglés y presentarse a las pruebas del Sistema Británico de acceso a la Universidad, para posteriormente pedir un traslado de expediente a una universidad española.

7. Estudiar mediante un centro extranjero a distancia, popularmente de Estados Unidos y posteriormente, proceder a la convalidación del título.
8. De nuevo, potenciar el aprendizaje del inglés y acceder directamente a la *Open University* sin necesidad de titulación previa.
9. Si a los 16 años el menor tiene un contrato de trabajo puedes hacer los exámenes por libre de la ESO sin esperar a tener 18 años.
10. Acceso a la Universidad. Después de obtener el título de graduado en secundaria, como indicamos antes, se puede acceder al bachillerato y después a la selectividad. Alternativamente se puede entrar con la prueba para mayores de 25 años.

ALE informa sobre estas opciones porque en algún momento las familias españolas han optado por ellas. La falta de regulación lleva a agudizar el ingenio para poder satisfacer las necesidades personales.

En Alemania tampoco existen pruebas externas para menores de edad que garanticen la consecución de las titulaciones requeridas. La prueba por excelencia que todos los estudiantes alemanes deben pasar si quieren certificar sus estudios secundarios superiores y acceder a una titulación universitaria es el *Abitur*. Por lo tanto, esta prueba abarca las funciones de un certificado educativo y un examen de ingreso a la universidad. En todos los Estados federales alemanes existe la opción de llevar a cabo una prueba externa que lleve hacia la obtención de este certificado. En Berlín esta prueba recibe el nombre de "*Abitur ohne Schule*" y en Hamburgo y Renania del Norte-Westfalia es el "*Externenabiturprüfung*" (*Abiturprüfung für Externe bzw. andere Bewerber, externes Abitur*). Esto abre la vía a los estudiantes educados en el hogar que pueden de esta forma cumplir con sus posibles necesidades de titulaciones académicas. Las pruebas externas no se centran exclusivamente en la obtención del *Abitur*, sino que además dan acceso a certificados de la primera etapa de la escuela secundaria. La preparación de esta prueba se realiza de forma autodidacta o mediante el uso de proveedores externos tales como las escuelas de enseñanza a distancia u otras

instituciones educativas privadas o, como en este caso podrían ser, los *homeschoolers*. El examen requiere obligatoriamente de una serie de temas de estudio: alemán, historia o cualquier otra asignatura de ciencias sociales, matemáticas, una asignatura de la rama de ciencias y dos de idiomas extranjeros, que posteriormente se certificaran a través de exámenes escritos específicos de cuatro de estas materias. Para poder participar en el examen externo, el alumno debe registrarse como tal ante las autoridades escolares del estado.

En algunos Estados existen requisitos para poder proceder a la realización de esta prueba. Por ejemplo, para obtener la admisión en Renania del Norte-Westfalia, se debe tener 18 años o alcanzar la mayoría de edad a más tardar en el correspondiente medio año del examen. A menudo, también entre los requerimientos está el demostrar una preparación adecuada para el examen, bien mediante el autoaprendizaje, la participación en el aprendizaje a distancia u otros cursos preparatorios adecuados.

El segundo grupo de países responde a aquellos donde la educación en el hogar está regulada y existen pruebas de evaluación nacionales que también deben de pasar los *homeschoolers*. Estos países, Portugal, Austria, Dinamarca, obligan a los alumnos educados en el hogar a pasar pruebas anuales o por ciclo educativo que acrediten su correcta formación y educación, y de esta forma, puedan seguir educándose en el hogar.

En el caso de Austria, donde la educación en el hogar es equivalente a la educación escolar, los menores educados en casa deben pasar una prueba anual que certifique su aprendizaje y garantice que su proceso educativo se corresponde con el de un menor de su edad como así dicta el artículo 11 de la Ley de Educación Obligatoria de 1985 (*Schulpflichtgesetz*). La ley *Externistenprüfungsverordnung* de 1979 (StF: BGBl. Nr. 362/1979) que regula los exámenes externos, informa que éstos también se aplican sobre la base de la educación en casa, para demostrar el éxito suficiente de esta educación. Así mismo, la posterior Ley de Educación Escolar de 1986 en su artículo 42 regula los exámenes externos. Los menores candidatos a pasar

este examen deben presentar su solicitud por escrito a la Junta de Examen presidida por el Director del centro correspondiente. La realidad es que la mayoría de los padres que educan en el hogar se muestran en contra de estos exámenes que suponen en el niño un cambio que puede causar estrés y otras situaciones incómodas. A parte, la realización anual de un examen determina la metodología educativa a seguir en el hogar, pues en mente de todos está el examen a final de curso. Estos exámenes siguen un currículo nacional. Los menores están obligados a aprobar este examen, pues de lo contrario, el año siguiente deberán acudir a un centro de educación reglado como así dicta la ley, es decir, cada examen debe completarse con éxito en la primera y única posibilidad, de lo contrario, se perderá el derecho a cancelar las clases presenciales para el siguiente curso escolar.

En definitiva, desde el Ministerio Federal de Educación se debe de determinar mediante la publicación de una Ordenanza los elementos que compondrán la prueba externa de acuerdo con el plan de estudios de los tipos de escuela pertinentes. Estos exámenes externos se llevarán a cabo ante un Comité de Examen, habitualmente conformado por miembros del claustro de profesores del centro educativo donde se realiza la prueba. El examen externo podrá ser el mismo para todos, si el Ministerio Federal lo encuentra apropiado, estableciéndose, de esta forma, para todo el territorio federal. Los exámenes externos también tienen requisitos previos de admisión, donde el candidato no puede ser más joven que ninguno de los estudiantes matriculados en el programa oficial de educación en ese ciclo por el que se examina.

En el caso de Portugal los exámenes tienen un carácter bienal y trienal, al final de cada de ciclo. Estos exámenes son valorados en función de los objetivos curriculares establecidas para la Enseñanza Básica y Secundaria, prevista y regulada por la versión actualizada y consolidada del Decreto-Lei nº 139/2012 y por la Despacho nº 15971/2012. La evaluación externa según

¹⁰ El espectro izquierda-derecha proviene de los análisis políticos y es también conocido como el espectro político.

el Despacho Normativo nº 4-A/2018 que informa que La evaluación externa de los aprendizajes en las enseñanzas básicas y secundaria comprende la realización de pruebas de medición o nivel, pruebas finales y exámenes finales nacionales. Los alumnos educados en el hogar, como así dictamina el artículo 5.1, son denominados como *autopropostos*. Según el artículo 10, los alumnos educados en el hogar pueden realizar las pruebas de evaluación mediante previa solicitud del padre o encargado de la educación del menor, dirigida al director de la escuela donde se encuentran matriculados, hasta 20 días hábiles antes de la fecha prevista para la realización de las pruebas. Estas pruebas se realizan en los cursos 2º, 5º y 8º. Otra cosa son las *provas de equivalência à frequência*, que se llevarán a cabo en los años terminales de cada ciclo de *ensino básico*, es decir, 4º, 6º y 9º año, y que conducen a la obtención de un certificado académico. Los alumnos educados en el hogar tienen la obligación de superar estas pruebas que certifican la correcta educación del menor, de lo contrario, podrían ser obligados a matricularse en un centro escolar y seguir la escolarización obligatoria.

A través de la *Guía Práctico do Ensino Doméstico*³¹ de la *Associação Movimento Educação Livre* (MEL) se puede aclarar de forma más concisa todo lo expuesto hasta ahora.

“La evaluación en el 1º, 2º y 3º ciclo asume dos vertientes: Sumativa Interna (*provas de equivalência à frequência* a nivel de centro escolar) y Sumativa Externa (pruebas nacionales de final de ciclo que para los alumnos educados en el hogar hacen las veces de *provas de equivalência à frequência*). Estas pruebas tienen lugar en la escuela donde fue matriculado el menor en la modalidad de *ensino doméstico* en dos fases (de mayo a julio) y deben realizar estas pruebas, como ya se ha mencionado, como *autopropostos* necesariamente en la primera fase (tienen que suscribirse a tales). Los alumnos del 1º Ciclo y del 2º Ciclo que no hayan aprobado en la primera fase pueden repetir en la segunda fase. Por su parte, los alumnos del 3º Ciclo pueden repetir en la segunda fase las *provas de equivalência à frequência* en

³¹ <http://www.educacaolivres.pt/mel/educacao-livre/escolaridade-obrigatoria/ed-ei/guia-pratico-ed/>

todas las disciplinas en que no obtuvieron como mínimo el aprobado en la primera fase, excepto en las disciplinas sometidas a prueba final, siempre que éstas les permitan la conclusión de ciclo.

Los alumnos tendrán que realizar las *provas de equivalência à frequência* a nivel de escuela, en todas las disciplinas del ciclo (salvo en aquellas en que se realizan pruebas nacionales finales de ciclo). Estas pruebas se centran en los contenidos de los programas y tienen por referencia las Metas Curriculares homologadas, respectivamente, para el 1º Ciclo, 2º Ciclo y 3º Ciclo de Enseñanza Básica. El alumno es considerado aprobado cuando se verifican las condiciones de transición establecidas para el final de los Ciclo 1º, 2º y 3º en las disciplinas en que realiza pruebas.

Para la enseñanza secundaria los alumnos inscritos en la modalidad de *ensino doméstico* deberán cumplir en su totalidad el plan de estudios del curso al que optan, una vez que la conclusión del nivel secundario depende de la calificación de aprobado en todas las disciplinas del plan de estudio del correspondiente curso.

Para optar al acceso a la educación superior, los estudiantes de educados en el hogar sólo tendrán que cumplir con los requisitos que tienen los demás candidatos a ese nivel de educación, en particular con respecto a las condiciones de acceso establecidas para el curso de previsto”.

Otro país que puede ser clasificado en este bloque es Dinamarca. La Orden Ejecutiva de la Ley sobre Padres y Escuelas Primarias, etc. de 2009 (*Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v.*) expone que el encargado de supervisar la educación que los menores reciben en su hogar será el Consejo Municipal. Con tal fin, este Consejo puede realizar exámenes anuales sobre lengua danesa, matemáticas, inglés, historia o ciencias sociales, y ciencias naturales siempre partiendo de los requerimientos que para los alumnos de escuelas primarias y secundarias inferiores existen en Dinamarca. Si los alumnos no superan estas pruebas, el Consejo Municipal puede entender que la enseñanza no ha sido la más adecuada. Para ello

dictaminará una nueva prueba tres meses después. En caso de que esta vez el menor no pueda, de nuevo, pasar dicha prueba se obligará a los padres a matricular a su hijo en un centro de educación primaria o cualquier otro centro donde pueda cumplir con la educación obligatoria (artículo 35). Estas pruebas quedan a interpretación del supervisor encargado por el Consejo Municipal y si cree que no son necesarias no deberán pasarse. Principalmente, el programa de formación diseñado por los padres o el adquirido a través de entidad privada puede ser suficiente para que el supervisor garantice la formación en el hogar. Obligatoriamente los menores tienen que examinarse en el 9º o 10º curso con la máxima intención de obtener el certificado académico que acredite su formación.

El tercer grupo de países se corresponde con aquellos donde la educación en el hogar está regulada pero no existen pruebas de evaluación obligatorias para los menores educados en el hogar. Aquí se encuentran posicionados los países de la Europa Anglosajona, Reino Unido e Irlanda.

Para el caso irlandés no es necesario pasar ninguna prueba que evalúe la formación de los alumnos educados en el hogar. Los padres, en contacto diario con sus hijos, no necesitan conocer los resultados de un examen para controlar el progreso, fortalezas o debilidades de éstos. No resulta necesario en Irlanda que los alumnos pasen pruebas escritas, pero sí que se procede a llevar a cabo un proceso de evaluación a través de la supervisión de una persona autorizada por *Child and Family Agency* (TÜSLA). Esta evaluación se puede llevar a cabo en dos partes. En la primera se evaluará “la educación que se proporciona, o que se propone proporcionar al niño, los materiales utilizados, o que se propone serán utilizados, en la provisión de dicha educación, y el tiempo gastado, o que se propone se gastará, en la provisión de dicha educación”. (Department of Education and Science, 2003, p. 12). El propósito de esta evaluación es determinar si el niño está recibiendo o recibirá cierta educación mínima. Si TÜSLA no reconoce o no puede determinar que la educación que se va a ofrecer pueda cumplir con los estándares míni-

mos de formación se procederá con la segunda etapa de la evaluación. Aquí, el supervisor nombrado por TÜSLA podrá visitar el espacio donde el niño es educado con la intención de realizar una observación cercana y de campo, podrá inspeccionar las instalaciones, el equipo y los materiales utilizados y llevar a cabo una evaluación del niño, en dicho lugar o en cualquier otro lugar que se considere oportuno.

El único momento en el que el joven educado en el hogar tendría que examinarse sería para acceder a los estudios de educación superior universitarios. Aun con esto, el acceso a esta educación también puede no necesitar de este examen. Para ello, existen cinco opciones: lograr como mínimo cinco distinciones en los cursos de nivel 5 del *Quality and Qualifications Ireland* (QQI), realizar el curso de acceso a la institución de su elección, esperar a tener los 23 años momento en el que ya no es necesario el *Leaving Certificate*, obtener el *International Christian Certificate of Education*, o por último, estudiar a través de la *Open University*. Así mismo, también podría participar en los exámenes externos para hacerse con el *Leaving Certificate* o el *O and A Levels*.

En Reino Unido la educación en el hogar alcanza unas cotas de libertad y autonomía casi impensables en el resto de países europeos. Los menores ni las familias están sometidos a evaluaciones de ningún tipo pues la legislación no obliga a las autoridades locales a ejercer tal función, aunque en ocasiones lo hagan. El momento de retirar al menor de centro escolar puede ser el más crítico. Aquí es donde, probablemente, la autoridad local quiera discutir sobre los aspectos relacionados con la provisión educativa del menor. La supervisión queda ahí. Las familia, si desarrollan correctamente su función educativa, no tendrán problemas con las autoridades locales.

En Reino Unido existen diferentes niveles educativos que finalizan con una certificación académica. Los *homeschoolers* pueden acceder a estos exámenes o cursos con la plena intención de conseguir el título acreditativo de dicha formación. Primeramente se podría hablar de *SAT*,

obligatorio para todas las escuelas estatales. Estos son exámenes nacionales que los niños toman dos veces durante su vida escolar primaria y que ofrecen información sobre el progreso académico de los menores. De estos exámenes, debido a la libertad que las familias que educan en el tienen, están exentos los menores. Entre los exámenes que si puede pasar se puede destacar el *General Certificate of Education (GCE)*, el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* o el *A level*. El GCSE dura generalmente dos años y finaliza con un examen. Los menores educados en el hogar suelen tomar una o dos asignaturas GCSE por año a partir de una edad de alrededor de los doce o trece años de tal forma que poco a poco van conformando este plan educativo para, posteriormente, con una edad en torno a los 16 años comenzar con la preparación del *A level*. Para hacerse con este título muchos menores se inscriben en cursos a distancia u online que facilitan el trabajo a través de tutores que guían la práctica educativa.

Los *homeschoolers* también podrán tomar exámenes como candidatos externos en diferentes centros de exámenes para obtener el o el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*. El GCSE en las escuelas dura generalmente dos años y finaliza con un examen. Los menores educados en el hogar suelen tomar una o dos asignaturas GCSE por año a partir de la edad de alrededor de los doce o trece años. También podrían evitar esta opción inscribiendo al joven en los cursos de la *Open University*. Para obtener el posterior *A level* los jóvenes educados en el hogar pueden inscribirse en cursos por a distancia u online que conduzcan hacia tal acreditación. En definitiva, Reino Unido se caracteriza por una libertad insólita al respecto de la educación en el hogar.

Por último merece señalar el caso de Suecia. El país no ha sido incluido en ninguna categoría pues la prohibición de la práctica educativa del *homeschooling* deja sin opciones a los menores educados en el hogar. La supervisión busca familias que eduquen en el hogar con el fin de sancionarles. No existen exámenes que los *homeschoolers* suecos puedan pasar para acreditar sus conocimientos. El acceso a la universi-

dad requiere del título de finalización de la *Gymnasieskola* (Educación secundaria superior). La única forma que tendría un menor que haya sido educado en el hogar, al margen de la ley, sería obtener un título extranjero equivalente y convalidarlo en Suecia para, posteriormente poder tener opciones de acceder a la universidad.

4.4.3. COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS EN EL CURRÍCULO, RITMOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR

La casuística individual del *homeschooling*, a nivel regional, nacional o incluso local ofrece un panorama diferenciado, siempre a razón de una regulación más estricta o permisiva dependiendo del escenario a observar. La importancia del currículo radica en el grado de libertad de los padres para poder llevar a cabo la educación de sus hijos mediante el método, contenidos y competencias que ellos crean oportuno o, por el contrario, si son las autoridades quienes ostentan ese poder de decisión. Así mismo, los ritmos de aprendizaje configuran el desarrollo académico del menor desescolarizado. Cada familia escoge aquellos horarios y ritmos que más se adecuan a sus hijos y sus propios estilos de vida familiares. Por último, los menores educados en el hogar deben formalizar de alguna manera la formación que han recibido y que han adquirido dentro del núcleo familiar. Por eso, en determinadas regiones se aplican pruebas que permiten la obtención de certificados académicos que facilitan el acceso de los *homeschoolers* a niveles superiores de educación. De igual forma, la supervisión de la educación desescolarizada parece también un punto de inflexión en el desarrollo del *homeschooling* y de la libertad que los padres puedan sentir a la hora de ejercer su derecho a educar a sus hijos según sus propias convicciones.

Tabla 19. Currículo, ritmos, evaluación y supervisión de la educación en el hogar.

	Padres				
Región	Estado Civil	Estudios	Profesión	Requisitos	Motivos
Mediterránea	Predominan los padres que viven en pareja.	Más del 45% posee estudios superiores.	Alrededor de entre un 25% y 45% de las madres se dedican a las labores del hogar. 17% - 30% son profesores. 10-16% trabajador técnico.	Existen requisitos para educar en el hogar. Se debe acreditar una formación mínima, donde, en algunos casos, se corresponde con la carrera de docente y en otros con acreditar niveles superiores de formación a los que se encuentra el menor.	Motivos Pedagógicos o educativos por la incapacidad de la escuela para enseñar correctamente; Motivos socio-afectivos de fortalecimiento de los lazos entre padres e hijos; Motivos religiosos allí donde la religión no tiene cabida en el escenario educativo.
Central	Predominan los padres que viven en pareja.	Más del 50% posee estudios superiores.	30-50% de las madres dedica al cuidado de los niños.	No existen requisitos	Motivos pedagógicos basados en la rigidez de la escuela y la falta de individualización. Motivos socio-afectivos por miedo a perder importancia en la vida de sus hijos y al acoso escolar.
Anglosajona	Predominan los padres que viven en pareja.	47% pose estudios universitarios.	11% mujeres labores del hogar. 13% docentes.	No existen requisitos	Motivos pedagógicos por desencanto con la escuela y su nivel educativo. Motivos Ideológicos pues era una decisión tomada de siempre Motivos sociales por miedo al acoso escolar. Motivos religiosos de padres que quieren una educación laica.
Nórdica	X	X	X	No existen requisitos	Motivos pedagógicos relacionados con malos resultados del niño o desacuerdos con la escuela. Pretensión de ofrecer educación más flexible. (En Dinamarca algunos padres educan en el hogar hasta que reciben una oferta escolar de centro que les guste). Motivos ideológicos. Motivos sociales por acoso escolar.

Fuente: Elaboración propia.

La norma general parece mostrar que son los Gobiernos centrales los encargados de dar forma a los currículos educativos nacionales, decidiendo con ello los principales contenidos y competencias que los menores deben de adquirir en las diferentes etapas educativas. Solo en Alemania el peso de la decisión recae sobre los gobiernos de cada estado federado que por mandato constitucional poseen las competencias y poder de decisión necesario para ello. El currículo educativo nacional obliga a los centros educativos y a los menores escolarizados a seguir una serie de contenidos acotados a su rango de edad. En el caso de los menores educados en el hogar y de los padres o tutores que ejercen la labor de “educadores” o “guías de la educación” el currículo puede valer como elemento orientación para seleccionar el aprendizaje del niño. Se puede apreciar en ninguna región los padres son obligados a seguir el currículo nacional, pero en países como Portugal o Austria, con fuerte regulación y controles sobre los menores parece indicado que los padres presten especial atención a este currículo. No se encuentran en la obligación de seguirlo, pero el sentido común y las pruebas de evaluación a final de cada ciclo o año indican que resulta buena idea el seguirlo.

El ritmo de aprendizaje hace referencia a una de las principales demandas de los padres *homeschooler*: la flexibilidad y adaptación del aprendizaje a los ritmos del menor. De las regiones donde se ha encontrado información no pueden extraerse referencias concluyentes sobre el ritmo de aprendizaje. Mientras que los menores escolarizados están entre cuatro y seis horas diarias en el centro escolar los niños educados en casa, académicamente trabajan alrededor de las dos y cuatro horas, destacando que en regiones como Europa Mediterránea solo la mitad de familias toman la decisión de estructurar el tiempo de trabajo. Así mismo, los padres que toman la determinación de educar a sus hijos bajo un plan de trabajo estructurado lo suelen hacer con una división temporal donde el trabajo académico se produce en horario de mañana. En la Europa Anglosajona, más concretamente en Reino Unido, esta situación se asemeja a la de la región mediterránea.

La evaluación de los conocimientos y competencias adquiridas en el hogar representa una doble vía dentro de cada escenario europeo. A nivel regional existen semejanzas entre Europa Mediterránea y Europa Central. En ambos escenarios existen dos posibilidades: la existencia de pruebas nacionales que evalúan y supervisan la educación en el hogar y la falta de presencia de pruebas ni de evaluación ni de supervisión. Aquí las semejanzas coinciden claramente entre países. Alemania y España que no han regulado la práctica del *homeschooling*, pero dentro de sus fronteras tienen menores desescolarizados que tienen que buscar las formas de poder acreditar su formación y Portugal y Austria que, por el contrario, han legislado en torno al *homeschooling*, y han incluido pruebas nacionales que hacen las veces, de un lado, de examen nacional que acredita una formación determinada y, del otro, de supervisión de la educación que se ha dado en casa. También existen exámenes externos que permiten el acceso a estudios superiores. Europa Nórdica y Europa Anglosajona han mostrado diferencias al respecto. En la vertiente Anglosajona no existen pruebas de evaluación ni de supervisión fijadas de manera formal por el Gobierno. Es el caso de Reino Unido, donde los padres son libres a la hora de tomar la decisión de educan en casa. Más allá de informar de la desescolarización del menor no tienen más cuentas con las autoridades locales. En Irlanda la supervisión puede ser llevada a cabo por un agente nombrado por la administración que buscará indicios de posibles efectos negativos en la educación del menor, producto de la desatención paterna. Así mismo, existen exámenes externos que permiten acceder a estudios superiores. En el caso de la Europa Nórdica, al igual que un parte de las regiones mediterránea y central, impone pruebas nacionales que evalúan las competencias y conocimientos adquiridos por los niños *homeschooler*.

Las semejanzas y diferencias a este respecto tienen más cabida en espacios nacionales más que en los regionales internacionales. Así mismo, la falta de información académica ha impedido completar en este marco un análisis exhaustivo de cada subcategoría analizada.



4.5. EL MARCO INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVO DEL *HOMESCHOOLING* EN LA UNIÓN EUROPEA. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

La educación en casa ha evolucionado estrechamente relacionada a un marco institucional y organizativo representado por los espacios donde se ha desarrollado, permitiendo de tal forma un avance significativo en el aprendizaje y dando sentido a su práctica, cada vez más extendida. El análisis de dicho marco y dichos espacios facilitará la comprensión de la expansión del movimiento educativo en el hogar, expresión educativa paralela al modelo convencional y que debe entenderse como una microorganización. Las instituciones y asociaciones de *homeschoolers*, el hogar familiar, los espacios abiertos o exteriores y las instituciones públicas se posicionan como los cuatro agentes principales capaces de explicar los espacios de articulación de la educación en casa. Las instituciones y asociaciones de *homeschoolers* suponen una fuente de información esencial en dos sentidos; de un lado para las familias que deciden desescolarizar, y del otro, para investigadores o interesados en conocer más de cerca la corriente *homeschooling*. Suponen un nexo de unión entre familias, un espacio de encuentro y de intercambio. El hogar familiar es, sin lugar a dudas, el espacio por antonomasia del *homeschooling*. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan con especial cuidado dentro del hogar, convertido en el contexto educativo idóneo para el crecimiento del educando. La educación en casa no puede encerrarse exclusivamente en el hogar, por lo que los espacios exteriores adquieren una importancia relevante en los procesos de enseñanza. Los parques, las calles, los museos o las bibliotecas, las pistas deportivas o cualquier otro espacio fuera del contexto hogareño puede ser entendido y contextualizado aquí. Por último, las instituciones públicas también pueden ponerse al servicio de los niños *homeschoolers*. Existen países donde la regulación política y legislativa, por ejemplo, permite que la práctica del *homeschooling* pueda coordinarse con la asistencia a la escuela, de tal forma que se complete el aprendizaje de la forma más precisa y satisfactoria posible.

La información será recabada mediante dos vías: la primera es internet y sus buscadores; la segunda es a través de la "*Home School Legal Defense Association*"³² (HDSLDA), fundada en el año 1983 y con sede en Virginia (Estados Unidos), cuya misión es ofrecer defensa legal a todos sus miembros, y que en la actualidad podría considerarse como la asociación *homeschool* más importante del mundo. En su web ofrece información legislativa de casa país, a la vez que indica cuales son las asociaciones o instituciones *homeschoolers* con más presencia.

Dentro del marco institucional y organizativo general de la Unión Europea cabe destacar la existencia de "*The European Network of Home Education*" (TENHE), la asociación con mayor relevancia y extensión del continente, que sirve como red para todos los *homeschoolers* europeos, poniéndolos en contacto a través de un grupo correo electrónico³³.

4.5.1. EL DESARROLLO INSTITUCIONAL DEL *HOMESCHOOLING* EN LA UNIÓN EUROPEA. EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO COMO ESPACIO EDUCATIVO

Desde mediados del siglo XX el derecho a la asociación fue ganado fuerza de forma exponencial en toda la Unión Europea, entendido como un derecho inalienable. Las asociaciones *homeschooling* en Europa se han desarrollado desde dos vertientes diferentes según sus funciones; por un lado, están aquellas asociaciones que han luchado por defender los intereses de los padres que habían tomado o quería tomar la decisión de desescolarizar a sus hijos, y del otro, las instituciones que han trabajado con la firme intención de asesorar y ayudar con proceso desescolarizador, mediante asesoramiento jurídico o presentado recursos. Estas dos inclinaciones pueden entremezclarse en función de los intereses generales de la institución.

³² <https://hsllda.org/content/>

³³ <http://groups.yahoo.com/group/learning-unlimited/>



En el territorio español, donde la escolarización obligatoria de los 6 a los 16 años impuesta por ley dificulta la práctica libre de este fenómeno desescolarizador, diferentes asociaciones o instituciones trabajan con el propósito de ayudar a las familias que deciden poner en marcha el proceso de educación en el hogar. Entre estas instituciones destaca la “Asociación para la Libre Educación” (ALE) y la ya reorganizada “Plataforma por la Libertad Educativa” (PLE) que tras cuatro años, desde su fundación en 2012 dio por finalizada su andadura en el año 2016. Posteriormente, en mayo de 2017, esta Plataforma parece retomar su actividad, al parecer con nuevas personalidades al frente. Laura Mascaró, fundadora inicial de esta iniciativa, ocupa en estos momentos el puesto de presidenta de honor. Desde sus inicios, el objetivo principal fue trabajar en pos de conseguir una reestructuración y reforma del sistema educativo español, capaz de contemplar prácticas tales como la escolarización a distancia, la escolarización flexible, la libertad de elección de los padres, la utilización parcial o flexible de los servicios educativos estatales y, especialmente, la educación sin escolarización, es decir, el *homeschooling*. Entre algunos de los trabajos más destacados de esta Plataforma se encuentra el documental “Educación a la Carta” dirigido por la ya antes mencionada Laura Mascaró, donde a partir de observaciones realizadas por diferentes actores educativos se persigue la libertad de elección de todas y cada una de las familias.

La “Asociación para la Libre Educación” es, probablemente, la institución más destacada en España que trabaja en favor de los procesos de libertad educativa. Esta asociación surge como una escisión de la ya desaparecida “Crecer sin Escuela” y su acta fundacional se firmarán en noviembre de 2002 (Cabo, 2012). Como señalan en su web, que está sufriendo una reforma y reestructuración, en esta asociación se agrupa un colectivo de personas partidarias y practicantes de educación en el hogar y que ven en ella una opción responsable para sus hijos. Su principal demanda es conseguir en España la legalizar la educación en el hogar equiparando sus derechos con los de otros países de la Unión Europea donde se respetan las decisiones paternas en materia educativa con el respaldo legal del Estado. Sus peticio-

nes se amparan en la interpretación de la Constitución, especialmente del artículo 27 dedicado a la educación. Consideran que vivimos un momento de profundo cambio sociológico donde el entorno ha perdido su papel de transmisor de valores y la escuela se ve sobrepasada por la necesidad de ofertar un currículo formativo, y, a la vez, paliar la falta de formadores del “currículo oculto” (educación en valores, disciplina, moral..), pensamos que siendo la escuela un ámbito que no puede ofrecer todas las garantías, no hay razón para descartar otras posibilidades educativas. Nosotros, padres, madres y tutores legales, responsables últimos de la educación de nuestras hijas e hijos, creemos en una educación que permita adquirir competencias para ser ciudadanos responsables en un mundo cambiante, capaces de gestionar los conflictos personales, entender la gran cantidad de datos e informaciones que son característicos de nuestro tiempo, pero no creemos posible que este objetivo se consiga por todas las personas a través de la misma vía. La Educación en el Hogar es una alternativa válida en una sociedad madura, plural y auténticamente democrática. (Asociación para la Libre Educación, 2017).

Entre sus funciones destacan: defender el derecho de las familias a educar a sus hijos en casa, informar y asesorar a todas las madres y padres interesados en el *homeschooling*, crear redes de apoyo, demandar el reconocimiento legal de esta opción educativa o fomentar la cooperación entre *homeschoolers* e instituciones educativas.

Otra de las grandes asociaciones de *homeschoolers* que actuó en España entre los años 1991 y 2005 y que publicó 16 boletines entre estos años fue “Crecer sin Escuela”. Se definía así misma como “una agrupación de familias con niños no escolarizados y de personas interesadas en esa alternativa educativa” (Crecer sin escuela, 2005, p. 2). Este colectivo tiene el privilegio de haber sido el primero en reivindicar de forma pública su rechazo hacia los medios de escolarización obligatoria (Cabo, 2012). Es curioso, cuanto menos, el dato que aporta Cabo (2012) sobre “Crecer sin Escuela” y que puede ser, por extensión, también achacable a la “Plataforma por la Libertad Educativa”; ambas son, en parte, contrarias a la

legalización y regulación de la educación en casa, pues consideran que provocaría una reducción notable de sus libertades al imponerse un control estatal sobre su práctica.

Otra de las asociaciones que en España ha trabajado en favor de la educación en casa es “Educar en Familia, Coordinadora Catalana para el Reconocimiento y la Regulación de la Educación en Familia”, que fue fundada en el año 2007. La asociación está conformada por familias catalanas y tiene, como exponen en su web³⁴, dos objetivos: la regulación del *homeschooling* en Cataluña y España y la coordinación de todas las familias que hayan decidido desescolarizar a sus hijos. Según sus estatutos sus principales fines son: el reconocimiento legal del *homeschooling*, la consecución de unos derechos similares a los de los menores escolarizados, asesorar a las familias *homeschooler* e informar sobre esta práctica educativa.

Portugal, que ya desde el año 1949 había legalizado la educación en el hogar mediante la modalidad educativa de *ensino doméstico*, tiene en la “*Associação Movimento Educação Livre*” (MEL) y la “*Associação Nacional de Pais Em Ensino Doméstico*” (ANPED) las principales organizaciones *homeschooler* del país. MEL nació en el año 2011, ulteriormente a la reunión celebrada por el “*International Freedom in Education Day*” como así indican en su página web³⁵. Nació con el objetivo de reunir, informar y asesorar a todas aquellas personas y familias interesadas en las prácticas y metodologías alternativas en educación, aunque poniendo especial énfasis en la educación en casa. Su misión, como recogen en su web es “promover, desarrollar y fortalecer nuevas posibilidades y paradigmas de la educación con el fin de fomentar la educación gratuita en Portugal. Garantizar a los padres los derechos fundamentales de educar a sus hijos de manera libre y sostenida en políticas nacionales de protección. Dar apoyo a las familias, salvaguardando sus derechos y movilizándolo a la sociedad mediante actividades sociales, culturales, científicas, pedagógicas, literarias, entre otras”. (*Associação Movimento Educação Livre*, 2017).

³⁴ <https://www.educarenfamilia.org/>

³⁵ <http://www.educacaolive.pt>

Entre sus objetivos destacan la promoción de prácticas alternativas en educación, el intercambio de experiencias dentro de la comunidad educativa formada, la creación y apoyo a, y de, grupos locales o informar sobre legislación, opciones educativas o iniciación.

La ANPED, por su parte, es mucho más joven que MEL. Nació en julio de 2017, y como así exponen en su dominio web³⁶, surge ante la necesidad detectada en un grupo sustancial de personas, madres y padres *homeschoolers*, que demandan la creación de una organización capaz de defender y velar por sus intereses de forma activa y transparente. Los estatutos³⁷ de esta asociación informan que entre sus objetivos pueden destacarse, la defensa junto al Gobierno portugués y otras entidades de la educación en casa, la lucha por los intereses de sus asociados en cuanto al derecho que les ampara sobre la libre elección, la representación de sus asociados ante la administración pública en los procesos de participación que puedan surgir siempre en relación con el *homeschooling* en el territorio portugués, la participación en la elaboración de planes educativos, la creación y coordinación de redes de contacto, el asesoramiento y ayuda a sus asociados en situaciones que puedan poner en peligro su libertad, la lucha por la promoción de la uniformidad para con los procesos de enseñanza en el hogar o la promoción de actividades que favorezcan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del marco del *ensino doméstico*.

Alemania donde la educación en casa, en todos los *Länder*, solo puede ser entendida bajo casos de enfermedad prolongada y justificada o por que la asistencia a la escuela puede poner el riesgo la integridad física y psíquica del menor, presenta un escenario institucional y organizativo de lucha por el reconocimiento de esta oferta educativa. Aun estando prohibida su implementación, existen familias que, a cuenta y riesgo de posibles sanciones, educan a sus hijos en el hogar. Entre las organizaciones, asociaciones o instituciones más destacadas de Alemania se podría situar a la "*Schulunterricht*

³⁶ <http://www.anped.pt/>

³⁷ http://www.anped.pt/wp-content/uploads/2017/11/Estatutos-da-ANPED_aprovados-a-29-07-2017.pdf

zu Hause³⁸, organización de ámbito nacional y sin ánimo de lucro que a través de su equipo de abogados pretende ofrecer asesoría legal a las familias que deciden embarcarse en el proceso de desescolarización. La organización nació en el año 2000 con la máxima intención de unificar bajo el mismo radio de acción a todo el colectivo de madres y padres *homeschoolers*, de tal forma, que pudieran actuar como un fuerte grupo de presión (*lobby*) frente al Estado, dándoles voz y permitiéndoles ser más eficaces. Como informan en su web, su principal interés es conseguir la regulación y legalización del *homeschooling* en Alemania, de acuerdo con la Constitución donde se reconocen los derechos y deberes de los padres frente a sus hijos. Entre sus labores destacan la defensa y acusación ante los tribunales, la exposición de varios casos ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos o las reuniones con funcionarios del gobierno para presentar su caso y solicitar la legalización de la educación en el hogar.

La "*Netzwerk Bildungsfreiheit*"³⁹ recoge en su seno a varias asociaciones, iniciativas y personas. Los objetivos que persiguen pretenden la conversión de la escolarización obligatoria en obligación educativa, la desregulación del sistema educativo de tal forma que permita la práctica de ofertas educativas alternativas, el reconocimiento del *homeschooling* como derecho de los padres a la hora de enseñar y transmitir la educación que crean conveniente para sus hijos, informar sobre la libertad de educación y sus formas o la creación de redes a nivel europeo que fomenten y faciliten el trabajo y la implementación de la educación en el hogar.

"*Lernen ist Leben – Bundesverband Natürlich Lernen*"⁴⁰ (BVNL) es otra asociación que trabaja por el reconocimiento y regulación de la educación en casa en Alemania. Fue fundada en el año 2002 y su principal objetivo es la abolición de la escolarización obligatoria. Sus estatutos⁴¹ advierten de su propósito sin ánimo de lucro, cuyo objetivo es aumentar la diversidad dentro del sistema educativo alemán, a través del aprendizaje autodeterminado

³⁸ <http://www.schuzh.de/cms/index.php?id=2>

³⁹ <http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/index.html>

⁴⁰ <http://bvnl.de/>

⁴¹ <http://bvnl.de/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/satzung1.pdf>

en sociedad y en diferentes contextos sociales. Para ello pretende crear lazos con otras instituciones y organizaciones nacionales o internacionales que persigan fines comunes, promocionar sus prácticas a través de la participación en conferencias o congresos, mediante el diálogo con las autoridades y organismos públicos o por medio del asesoramiento de sus miembros. El intento por la consecución de sus objetivos cristaliza en la creación de una red de asociaciones y la realización de reuniones internas así como de eventos informativos abiertos al gran público. Como indica Spiegler (2003), esta asociación trabaja además por establecer las llamadas escuelas familiares, esto es, un grupo de familias que residen en una misma área y se coordinan formando un grupo de aprendizaje dirigido siempre por los padres de los menores.

La asociación "*Freilerner-Solidargemeinschaft*" que nació en el año 2012 de la mano de un grupo de jóvenes y padres cuyo propósito era poder educarse o educar en el hogar. Como indican sus estatutos⁴² su propósito es conseguir el respeto y fortalecimiento de los jóvenes a través de su derecho de autodeterminación, en particular respecto a su educación y la aceptación y reconocimiento de formas formales e informales de educación, así como otras vías que llevan a la formación de los individuos, y todo ello, mediante la consecución de relaciones con otros organismos y el desarrollo de seminarios, reuniones y sesiones de información, todo ello unido al asesoramiento legal a familias interesadas.

Con un rol diferente a las asociaciones anteriormente mencionadas apareció en Siegen la "*Philadelphia Schule*"⁴³, con un destacado carácter religioso, y más concretamente cristiano. "La escuela se basa en la creencia cristiana de que los padres tienen el deber primordial de educar a sus hijos y que la educación de un niño debe ser coherente con las enseñanzas de la Biblia" (Martin, 2010, p. 233). Como señala Spiegler (2003), en el año 1984 este centro educativo cambió su perspectiva de trabajo y comenzó a enviar

⁴² <https://www.freilerner-solidargemeinschaft.de/wp-content/uploads/2014/12/Satzung-Freilerner-Solidargemeinschaft-2016-08-20.pdf>

⁴³ <https://www.philadelphia-schule.de/>

materiales didácticos y de enseñanza a las familias para que pudieran educar a sus hijos en casa, hasta que en el año 1997 su trabajo se centró únicamente en esta educación a distancia. El número de alumnos inscritos ha crecido notablemente con los años. Entre sus labores esta la tutoría y asesoramiento a padres *homeschoolers* y aunque sus certificados académicos no tienen validez, la mayor parte de sus alumnos pueden presentarse posteriormente a los exámenes finales de la escuela en otros centros. En el año 2002, para promocionar todas las actividades de la “escuela” se fundó una lista de correo electrónico con temática central “la educación en el hogar”, que cuenta con más de 80 miembros que intercambian opiniones, problemas y cuestiones relacionadas (Spiegler, 2003).

En Austria, como se puede recordar, la educación en casa es una opción educativa reconocida y regulada por el Estado. El movimiento *homeschooling* está establecido y asentado, de tal forma que existen instituciones cuya función es guiar a los padres por el sendero de la desescolarización. Uno de los grandes problemas a la hora de buscar indicios, estadísticas y resultados de la educación en el hogar en Austria es que, como informan Wohlhart *et al* (2015) y Stanzel-Tischler (2013), estas formas de instrucción no están incluidas entre las estadísticas educativas nacionales. En esta búsqueda de instituciones dedicadas a los procesos de educación en el hogar, encontramos la “*Homeschoolers.at—Bildung Zu Hause Österreich*”⁴⁴, una plataforma para educadores en el hogar cristianos en Austria, conformada por un grupo de familias que han tomado la decisión de desescolarizar a sus hijos basándose en motivos de carácter religioso y amparándose en su derecho a poder educar a sus hijos en los valores cristianos que consideren oportunos, salvaguardando de esa forma la probidad religiosa de cualquier indicio anticlerical de la escuela o de los propios compañeros. Con esto, intentan brindar a personas con pensamientos afines e interesadas, la oportunidad de comunicarse, intercambiar ideas y animarse mutuamente. Entre sus actividades destacan seminarios como el llevado en el año 2017 que contó con la presencia de 120 personas, padres, madres e hijos *homeschoolers*.

⁴⁴ <http://homeschoolers.at/wer-wir-sind.html>

Estrechamente relacionada a esta institución o como un afluente de ella aparece la web *homeschooler in Austria*⁴⁵ que ofrece gran cantidad de materiales a través de diferentes enlaces web que pueden ayudar en el progreso del menor educado en el hogar. Además, informa sobre los diferentes métodos que pueden utilizarse para educar en el hogar, haciendo especial hincapié en el método Charlotte Manson.

Todo parece indicar que el movimiento *homeschool* en Austria está cargado de claros tintes religiosos, por lo menos en lo que a instituciones y asociaciones se refiere. Por último, otra institución defensora de la educación en el hogar que parece tener especial importancia en Austria y que se aleja del espectro religioso es la "*Netzwerk der Freilerner – Verein zur Förderung freier und selbstbestimmter Bildung*"⁴⁶. Esta asociación fue fundada en el año 2010 con el propósito principal de ayudar a las familias que habían tomado la determinación de educar a sus hijos en el hogar. En su seno acogen tanto a familias que educan en el hogar como a familias que apuestan por la total desescolarización, que como bien exponen, difieren notablemente en sus finalidades. Sus objetivos, aprobados en sus estatutos⁴⁷, destacan la creación de redes locales de apoyo y de una plataforma central de información y contacto, el asesoramiento en cuestiones legales, la creación de una estructura ampliamente participativa, la cooperación con las escuelas alternativas y con las familias *homeschooler* o la lucha por conseguir una reforma estatal en las evaluaciones de equivalencia acordes a las características de esta oferta educativa.

En los países anglosajones, por tradición, las comunidades *homeschooler* "se forjan con relativa facilidad a nivel local y nacional con intrincadas redes de padres e hijos que se conectan a través de las redes sociales para informar, apoyar y alentar a los demás (Lees y Nicholson, 2017). Diferentes asociaciones e instituciones nacionales, locales y regionales operan en el

⁴⁵ <http://www.homeschoolerinaustria.at/>

⁴⁶ <https://freilerner.at/>

⁴⁷ http://freilerner.users.aboliton.at/wp-content/uploads/2016/09/Vereinsstatuten_Freilerner_2015-10-29.pdf



territorio británico apoyando e informando a las familias. En este caso, ante la aprobación, regulación y reconocimiento del *homeschooling* a nivel nacional, las asociaciones e instituciones no tienen que centrar su labor en la lucha por conseguir amparo político para esta oferta educativa y pueden centrarse en avanzar y progresar alternativa y metodológicamente.

El número de instituciones, agrupaciones o asociaciones que trabajan en Reino Unido por y para el *homeschooling* ha ido en aumento de forma paralela al crecimiento exponencial del movimiento desescolarizador en el país. La distribución y dispersión ha dado lugar a la creación de agrupaciones locales más específicas que trabajan en una zona determinada con una problemática identificada. Entre las instituciones que trabajan en Reino Unido, una de las más destacadas es "*Education Otherwise*"⁴⁸ formada en el año 1977 por un pequeño grupo de padres, y que desde sus inicios, ha ofrecido apoyo e información, de forma gratuita, a todos sus miembros. Esta institución ha contribuido al desarrollo de la educación en casa en Reino Unido a través de consultas gubernamentales o mediante la ayuda aportada a familias y grupos locales. Poseen una extensa red de miembros con un punto en común, el *homeschooling*; aquellos que lo practican, aquellos que piensan en practicarlo y aquellos que lo apoyan. Así mismo, han querido sensibilizar a la población ante un hecho incuestionable en Reino Unido: no es la escuela, sino la educación lo que es obligatorio. Sus objetivos están enfocados en tres aspectos, el aprendizaje fuera de la escuela y su aceptación a nivel nacional, los padres y el legítimo derecho a poder educar a sus hijos como consideren oportuno, y por último, los hijos y su derecho a ser escuchados respetando sus deseos y sentimientos. Esta institución recoge a una gran cantidad de grupos locales donde sus miembros se apoyan mutuamente, comparten información y recursos y con cierta asiduidad realizan reuniones, encuentros y actividades sociales y educativas. Estos grupos, en ocasiones, se distribuyen virtualmente, mediante listas de correo o foros online. Sus localizaciones son bien diferenciadas, primero por países y luego por regiones.

⁴⁸ <https://educationotherwise.org/index.php>

En Inglaterra, los grupos recogidos al amparo y promocionados por la *Education Otherwise* son: *East Hampshire Home Education Group* (EHHE), *Basingstoke Under 10's*, *Home Education Network Hampshire*, *North Hampshire HE Group*, *ActivEO*, *SEEDS*, *New Forest Home Ed – Explorers* (en Hampshire and Isle of Wight), *Hearts & Minds*, *HE Omega: Kent, Medway and Maidstone HE activity group*, *Dragonfly Kidz HE Group*, *SEHE Home Education Tunbridge Wells*, *Hernhill HE Group* (en Kent), *Freelearners Co-operative* (en Oxfordshire), *Dorking Home Educators*, *Sutton/Epsom HE group* (en Surrey), *Brighton and Hove Home Educators*, *ActivEO* (en Sussex), *South Eastern Home Educators* y *FAREGOS Home Education Group* (en Regional SE England).

En coincidencia, en el país de Gales, los grupos que allí tienen encuentro son: *Valleys Home Education Community*, *New Foundations HE*, *Swansea Home Educators*, *HEB* (en Glamorgan), *Usk Home Education Meeting*, *Abergavenny Home Education Group* (en Monmouthshire), *Mountain Movers*, *Discovery Home Education Group*, *Afan Acorns*, (en Neath Port Talbot), *Cardiff Home Education Group* (en Cardiff), *St.Clears* (en Carmarthenshire), *Fountainhill Home ed Group* (en Pembrokeshire), *Home Educating a child with Down's syndrome* (HE-DS) y *Cymru ALN - HE & EOTAS*.

Por último, en Escocia, esta institución tiene registrados dos grupos: *Home Education/Schooling Aberdeenshire and Aberdeen* y *Edinburgh and Beyond Home Educators*. Esto demuestra la cantidad de grupos, asociaciones, organizaciones e instituciones que promueven la práctica, la ayuda y la inserción de la educación en casa en Reino Unido. La dispersión asociativa es fuerte. Los grupos locales actúan con un objetivo bien definido, dar forma y amparo a todos los padres que educan al margen de la escuela en Reino Unido.

Otras instituciones han ejercido su labor bajo un ideario afín a los preceptos del *homeschooling*. La "*Home Education Advisory Service*"⁴⁹ (HEAS) es una organización sin ánimo de lucro y de carácter nacional que nace en el año 1995, cuyo primer fin es proveer a las familias que educan a sus hijos

⁴⁹ <https://www.heas.org.uk/>

en el hogar de asesoramiento y apoyo. Esta ayuda incluye consejos sobre materiales educativos, recursos con los que pueden contar los padres y los menores, recomendaciones sobre los exámenes de acreditación, diseños curriculares o asuntos legales. Desde el año 2016 todos los suscriptores reciben un boletín trimestral con información referente a actividades y *homeschooling*. Así mismo, trabajan para aumentar la conciencia pública sobre la educación en el hogar, de tal forma que la promoción de esta oferta llegue en mayor medida a las familias británicas y, de esta forma, puedan elegir conscientemente el tipo de educación que quieren para sus hijos.

Otra de las organizaciones nacionales que parece destacar dentro de Reino Unido por su trabajo es "*Personalised Education Now*", nombre por el que se conoce a "*The Center for Personalised Education Trust*", compañía de caridad, como así se definen ellos mismo, y que nació en el año 1996 bajo el nombre de "*Centre for Personalised Education Trust*"⁵⁰ (CPE). No solo actúan en favor de la educación en casa, sino que abarcan un gran número de alternativas educativas a la escolarización tradicional. Aceptan y exponen como su misión el hecho de compartir los beneficios de la educación y el aprendizaje personalizados, involucrándose para ello en tareas como la reproducción, análisis y visión del paisaje educativo actuando como un *think tank*, apoyando a nuevos participantes, coordinando grupos de aprendizaje y realizando conferencias de carácter nacional, a través de la publicación de boletines y revistas, mediante la creación de redes con otros grupos e influyendo en el debate nacional y las agendas de investigación. Destacan tres movimientos sobre los que hacen especial hincapié: Alternativas educativas, *Flexischooling* y Desescolarización.

El movimiento asociativo e institucional *homeschooling* en Reino Unido es abrumador, lo que demuestra el desarrollo y nivel de acogida que tiene dentro del país. Los alrededores de más de 50.000 niños educados en el hogar tienen la opción de establecer vínculos con otras familias que, al igual que sus padres, tomaron la decisión de poner punto y final a la escolariza-

⁵⁰ <http://www.personalisededucationnow.org.uk/>

ción. Principalmente, coexisten multitud de grupos de trabajo que se reúnen según su localización geográfica para realizar actividades conjuntas que favorezcan el crecimiento individual y grupal de cada familia y, a su vez, permitan la socialización de los menores.

En Irlanda, donde la elección de los padres es un elemento sustancial en el desarrollo de las libertades se advierte un conjunto de asociaciones y grupos de trabajo que velan por los intereses de los padres que educan y de los niños que son educados en el hogar. Desde colectivos nacionales se ramifica una red local de pequeñas agrupaciones que trabajan dentro de su contexto particular. La *"Irish Christian Home Educators Association"*⁵¹ se estableció en territorio irlandés en el año 2007, con el intención de representar los derechos e intereses de los educadores hogareños, a la vez que pretendía servir de plataforma para facilitar una red de contactos y apoyo entre estos. La asociación nace alentada por los funcionarios de la *National Educational Welfare Board (NEWB)*, actualmente TUSLA, que percibían la falta de representación para los *homeschoolers* cristianos. Los objetivos que persigue esta asociación caminan principalmente hacia la promoción de la educación cristiana en el hogar como forma alternativa de educación, a la vez que facilitan información para las familias interesadas en el *homeschooling*, desde su raíz como movimiento educativo hasta su referencia legal en la legislación irlandesa, ayudan al crecimiento y desarrollo de grupos de apoyo que permitan optimizar las relaciones entre *homeschoolers* y defender la libertad y derecho de todos los padres a poder educar a sus hijos en el hogar.

Desde la *"Irish Christian Home Educators Association"* facilitan un listado de agrupaciones que a través de la red social Facebook se organizan para realizar actividades y reuniones de diferente índole. Estas agrupaciones, con un carácter regional, alimentan la evolución del movimiento y permiten trabajar conjuntamente a familias que tienen su residencia en zonas cercanas. Estas asociaciones son: *"Home Education in Northern Ireland – HedNI"*, *"Craigavon, County Armagh G.H.E.C.C.O."*, *"Home Education in Cork (and sur-*

⁵¹ <https://www.ichea.net/>

rounding areas); "Mayo Sligo Home Educators", "Dublin Area Home Education", "Meath Home Educators", "Home Education (Laois and surrounding counties) Group", "Westmeath Home Educators", "Wicklow Home Education" y "Greystones Area Home Ed Group".

No solo trabaja a nivel nacional la "Irish Christian Home Educators Association", sino que además, existen un conjunto de agrupaciones con una vocación estatal: "Irish Home Education", "Home School Group Ireland", "Christian Homeschooling in Dublin Ireland", "Catholic Home Educators in Ireland", "Irish structured/semi structured Home Education", "Home Education Network Ireland – HEN", "Home-Ed Ireland (HEI)", "Irish Unschoolers", "Home Edders in School", "Autism homeschoolers (Ireland)" y "Irish Homeschoolers Buy, Sell and Swap".

De todas las asociaciones nacionales señaladas anteriormente destaca en Irlanda la "Home Education Network"⁵² (HEN) fundada en el año 1993 por un grupo de educadores en casa que querían ofrecer asesoramiento y apoyo a todas las familias que educan en el hogar en Irlanda o que tienen la intención de hacerlo. Ofrecen a sus miembros la posibilidad de valerse de un listado de contactos regionales que estarán a su disposición para guiarles en el proceso desescolarizador. De esta forma, grupos de padres puede juntarse y charlar sobre temas relevantes, a la vez que sus hijos socializan con otros menores en su misma situación. La asociación publica boletines periódicos con contenido enviado por los miembros de HEN. Así mismo, disponen de un grupo cerrado en la red social Facebook que favorece la comunicación entre las familias y la petición de consejos y recomendaciones según el caso particular de cada uno. Organizan reuniones anuales siguiendo un formato de conferencia o congreso donde el tema central es la educación en el hogar. Los objetivos centrales de HEN son apoyar a los padres en su elección y concienciar sobre la práctica legal de este movimiento alternativo, favorecer redes de aprendizaje colaborativo entre familias y conectar a los *homeschoolers* y las autoridades y actuar, al mismo tiempo, como negociadores.

⁵² <http://www.henireland.org/>

Los países nórdicos, desde los años 70 del siglo XX, han trazado un plan estratégico que ha dado voz y capacidad de decisión a los padres dentro de los organismos públicos educativos. Su tendencia tradicional socialdemócrata ha mantenido las líneas argumentales de un régimen de bienestar donde el Estado tiene una destacada función en la prestación de servicios universales como la educación. Aunque con el paso de los años y desde que los procesos de globalización se asentaron en el mundo occidental países como Suecia han establecido un cambio de programa, cada vez más enfocado a mecanismos de cuasi-mercado. Privatización, elección de centro o descentralización organizacional son algunos de los aspectos que nos han llevado a entender este modelo como tal. Pero estos nuevos mecanismos también han buscado el aumento de los niveles de calidad educativa y la educación en el hogar no se ha entendido como favorecedora de esto. Desde el año 2011 el Estado sueco se volvió inflexible, y las autoridades locales impidieron a los padres establecer programas de educación en el hogar. Recordemos que la escolarización obligatoria en Suecia comienza a los 7 años de edad y llega hasta los 16. Entre los 0 y 7 años los menores no tienen la obligación de acudir al centro escolar; es aquí, donde en la actualidad, entendemos educación en el hogar podría tener cabida en el territorio sueco.

El escaso número de *homeschoolers* que trabajan en el Estado sueco, ya se ha mencionado que no debe de haber en la actualidad más de dos familias, hace que su desarrollo institucional y organizativo sea casi inexistente. Existe una única asociación que trabaja por los derechos de las pocas familias suecas que han decidido practicar el *homeschooling* o, mejor dicho, seguir practicándolo tras el endurecimiento de la legislación. La *Riksorganisationen för Hemundervisning i Sverige* (ROHUS) fue fundada formalmente en mayo de 2008 y es una asociación sin ánimo de lucro, apolítica y aconfesional. El presidente de ROHUS es Jonas Himmelstrand, activista en favor del *homeschool*, que cuenta en la entrevista realizada en mayo de 2016 que la asociación nace en el momento en que el ministerio de educación sueco, en el año 2006, afirma su intención de terminar con la educación en casa dentro de las fronteras del país. Ante esta situación, el grupo de educadores

en el hogar suecos, encabezados por Himmelstrand, deciden alzarse y reivindicar sus derechos, dando origen, de esta forma, a esta nueva asociación que daría voz al movimiento *homeschool* en Suecia. El propósito de ROHUS es trabajar con el fin de conseguir que el Gobierno sueco acepte y respalde el derecho de los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos como así se proclama en la Declaración de los Derechos Humanos; que a su vez, correspondan al acuerdo firmado en el año 1995, como resultado del Protocolo de la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales respetando en su totalidad su artículo 2⁵³; que el texto legislativo⁵⁴ que contiene el término "*education otherwise*" o "educar de otra manera", acepte la educación en casa como una metodología satisfactoria en referencia a ese concepto; que ROHUS siga siendo un organismo de encuentro entre política y educación en el hogar, de tal forma que las medidas propuestas a nivel parlamentario continúen siendo remitidas a la asociación para su estudio y consideración; por último, informar y formar a aquellos que se van a encargar de legislar sobre educación para que conozcan de primera mano los puntos mencionados anteriormente.

La persecución a las familias *homeschooler* ha supuesto un desvanecimiento del movimiento desescolarizador en Suecia. ROHUS sigue trabajando y luchando por conseguir que se respeten los derechos de las familias que han decidido educar en el hogar, pero dentro del territorio sueco son pocos o ninguno los que se arriesgan a seguir practicando el *homeschooling*.

Dinamarca si permite la educación en el hogar, que es respetada por los legisladores que reconocen el derecho de los padres a elegir la educación que consideren más apropiada para sus hijos. Se mantiene ese talante socialdemócrata de un Estado garante de los servicios básicos fundamentales y por ello la educación en casa supervisada anualmente por las auto-

⁵³ Artículo 2. Derecho a la instrucción. 1. A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. 2. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.

⁵⁴ Education Act, 1985:1100, Capítulo 10, artículo 4.

ridades locales. En Dinamarca destacan dos asociaciones cuyo objeto principal es el *homeschooling*. En primer lugar, "*Hjemmeundervisning*"⁵⁵, portal web que cumple la veces de asociación u organismo *homeschooler*. El propósito principal de esta web ha sido tratar de recopilar toda la información relevante y necesaria para iniciarse y continuar con la educación en el hogar. La información que desde esta web se ofrece puede dividirse en dos temas centrales; de un lado ofrecen información sobre la educación en el hogar, que es, como comenzar, legislación, supervisión, financiación, materiales y socialización; de otro, ofrecen una serie de enlaces de interés sobre bibliotecas y portales digitales, editores de materiales, legislación y materiales en línea y de descarga. Así mismo, ofrecen la opción de unirse a un foro, en este caso perteneciente a "*Foreningen Fri Læring*"⁵⁶, la asociación *homeschooler* de Dinamarca.

"*Foreningen Fri Læring*", la asociación para el Aprendizaje Libre pretende crear y apoyar una red de contactos para padres *homeschooler* mediante la organización de actividades, excursiones o eventos sociales y educativos; también quieren poder servir de guías e informadores para los nuevos o veteranos padres que educan en el hogar; por último, entre sus objetivos se encuentra actuar como una agencia de contacto entre organismos públicos y privados. Para poder afiliarse a la asociación y formar parte de ella como miembro de pleno derecho se requiere de al menos dos años en la práctica de la educación en casa o al menos de tres años si ya no se ejerce actividad. Los miembros de apoyo son aquellos que consideran y apoyan la educación en el hogar, pero no tienen registro como tal en el país danés. Estos miembros tienen derecho a ser escuchados, pero no tiene derecho a voto. La asociación, además, aporta al colectivo *homeschooler* una serie de grupos con diferentes propósitos. Son cuatro los grupos instalados en la red social Facebook: el grupo "*Fri læring - foreningen for danske hjemmeundervisere*" (317 miembros), grupo principal abierto para los miembros de pleno derecho y los de apoyo, el "*Aktive hjemmeundervisere i Foreningen Fri Læring*" (123 miembros), exclusivo para padres *homeschoolers* en activo, el "*Radical*

⁵⁵ <http://hjemmeundervisning.dk/document/1>

⁵⁶ <https://www.xn--frilring-m0a.dk/>

unschooling i Danmark" (172 miembros) abierto a miembros de pleno derecho y de apoyo donde se trabaja en torno al movimiento radical de desescolarización *unschooling*, y el "*HU gaming*" (42 miembros) un grupo para y sobre jugadores dentro de la asociación

4.5.2. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS. EL HOGAR COMO CENTRO NEURÁLGICO DE OPERACIONES

El hogar se convierte en un escenario educativo capaz de transformar la rutina escolar, en muchos casos incómoda para los menores. El hogar debe proporcionar un entorno seguro, libre para el niño y repleto de interacciones entre todos los actores que lo conforman. Por conveniencia, por organización y por convivencia familiar, disponer de un espacio específico parece importante.

De todos los estudios analizados apenas se desprende información que pueda resultar útil para describir como pueden ser los hogares donde se educa al margen de la escuela y mucho menos para obtener semejanzas y diferencias entre unas regiones u otras.

Los estudios efectuados por Cabo (2012) en el territorio español, tras aplicar un cuestionario a 114 familias *homeschoolers* españolas presentan unos resultados donde el 23% de las familias viven en núcleos poblacionales de más de 100.000 habitantes. El resto de familias se distribuye principalmente en territorios con entre 10.000 y 25.000 habitantes (17%) y menos de 1000 habitantes (17%). La distribución de estas familias según el tipo de hogar (Casa o piso/apartamento) nos muestra un reparto muy similar; el 51% dijo vivir en una casa o chalet y el 47% en un piso o apartamento.

Así mismo, el aprendizaje puede producirse en un contexto exterior al hogar, las familias *homeschooler*, en un 51% expusieron que el aprendizaje se organiza y se produce igualmente entre el hogar y los espacios exteriores, y un 31% afirmó que el aprendizaje se producía mayoritariamente dentro del contexto del hogar. La complementación al aprendizaje dentro del

hogar suele estar relacionada con visitas a museos, bibliotecas y un especial contacto con la naturaleza, a través y principalmente, como se indica en la web "*Homeschooling Spain*"⁵⁷, de situar al niño en zonas naturales, realizar paseos o pequeñas rutas acordes a su edad, incluso un parque de la ciudad o población donde estén instalados puede cumplir esta función. Las actividades extraescolares también disponen de espacios específicos para su desarrollo; el niño puede acudir o pertenecer a un club deportivo, del que utilizará sus espacios deportivos: pistas, gimnasio, piscina, etc. También existen instituciones privadas que ofrecen a los padres *homeschoolers* la opción de combinar ambos "mundos" en una coordinación que permita a los padres y niños una interacción más capacitada.

Portugal, en referencia al estilo de hogar la información es escasa por no decir inexistente. Se intuye, al igual que en España, que la educación en casa se lleva a cabo indistintamente del tipo de hogar. El hermetismo que se establece en torno a esta expresión educativa dificulta la apertura del hogar familiar a actores, observadores o agentes externos. En el caso de Portugal, el 54% de las familias viven en zonas urbanas, el 33% en zonas rurales y el 13% en zonas suburbanas (Ribeiro, 2015). Como refleja en su investigación, la relación de las familias con el entorno exterior dependerá en gran medida del tipo o metodología utilizada por las familias que han decidido desescolarizar. El contacto con la naturaleza, las visitas a museos y bibliotecas, así como la realización de actividades "extraescolares" relacionadas con la música o el deporte ofrecen a los menores y las familias espacios de actuación separados del hogar, pero con los que trabajan coordinadamente.

La situación que vive el *homeschooling* en Alemania dificulta cualquier estudio mucho más allá de la recopilación de información legislativa o sobre instituciones o asociaciones que luchan porque se reconozca el derecho de elección de los padres mediante la regulación de la educación en casa. Estudios como el de Petrie (2001) parecen indicar que las familias que han

⁵⁷ <http://www.homeschoolingspain.com>407

conseguido el permiso para educar a sus hijos en casa pertenecen a pequeños núcleos rurales donde son socialmente reconocidas o, por el contrario, familias no alemanas que viven en grandes conurbaciones. En cambio, para Spiegler (2003, p. 185), “la situación de la familias que educan en casa en extremadamente impredecible”.

Parece que a nivel académico ha resultado poco interesante conocer u ofrecer información relativa a los hogares donde se lleva a cabo el *homeschooling*. Los informes y publicaciones no revelan información relevante en ninguna región al margen de Mediterránea. Las familias que educan en el hogar tienen recelo de revelar datos que puedan comprometer su práctica. Aun siendo una opción legal en muchos países europeos se presenta como una práctica anómala para muchas familias que siguen un proceso educativo formal. Así mismo, para los padres que educan en casa cualquier espacio puede resultar educativo y no cierran a un escenario concreto los procesos formativos de sus hijos.

La información, aunque más bien insuficiente, presenta un perfil de familia que vive, en su mayoría, en núcleos urbanos, de forma indiferente en un piso o casa donde el aprendizaje se organiza y se produce igualmente entre el hogar y los espacios exteriores.

4.5.3. UN NUEVO ESPACIO INSTITUCIONAL. ENTRE LA ESCUELA Y EL *HOMESCHOOLING*: EL *FLEXISCHOOLING*

La educación en casa nace como un concepto desligado completamente del ámbito escolar formal, pero eso, en algunos aspectos, podría resultar dañino, académicamente hablando, para el menor. En Reino Unido existe un modelo educativo donde cohabitan la educación formal en centros educativos y la educación en el hogar. Este modelo de educación se conoce bajo el nombre de *Flexischooling* o educación flexible. Este término fue acuñado por Mehigan (1988) y posteriormente definido por Rothermel (2002) como “tercera vía educativa”. Es un acuerdo educativo a tiempo parcial,

donde el niño complementa su aprendizaje en casa con la asistencia a la escuela unas determinadas horas o para unas determinadas materias, o lo que es lo mismo, escolarización a tiempo parcial donde escuela y familia comparten la responsabilidad de educar al menor a través de un contrato firmado por ambas partes (Mehigan, 1988; Goría, 2012; Cabo, 2012). Por lo tanto, este modelo plantea una educación flexible, pensada en el niño, que como diría Goiria (2012) reúne lo mejor de los dos mundos. Esta práctica educativa es regulada exclusivamente en Reino Unido, aunque Portugal ha promovido sus primeras incursiones.

Según el UK *Department for Education, 2006, Regulation 5*, "En Inglaterra la escolaridad flexible está regulada y se exige a las escuelas que indiquen en la inscripción de los niños si acuden a alguna actividad educativa aprobada fuera del Centro" (como se cita en Goiria, 2012b, p. 41). Los padres pueden acogerse a esta práctica, donde lo más importante, y lo primero que se debe hacer es llegar a un acuerdo con la dirección del centro escolar. Se mantendrá una reunión previa donde a través de una propuesta redactada los padres informan de su intención al equipo directivo. El responsable del centro está en su derecho de contactar con la autoridad local pertinente para recabar información sobre las posibilidades de acuerdo de tal magnitud, además de poco extendido. Con la información obtenida y tras la reunión, la dirección del centro será la encargada de aprobar, siempre bajo su criterio, la complementación educativa (Goiria, 2012b). El contrato puede ser a largo plazo o por un tiempo determinado, pero siempre que el menor este en la escuela deberá seguir el currículo nacional. Cada acuerdo es diferente, pero se considera que el menor está escolarizado en el centro con el que firma el acuerdo, y de esta manera, deberá registrarse por la legislación vigente. Las ausencias de los menores en Inglaterra están sometidas a los códigos de ausencia y asistencia que permiten a las escuelas registrar y controlar la escolarización (Department for Education, 2016). En el caso de aquellos alumnos que se están sometiendo a la modalidad de *flexischooling*, será el Código B el registrado por el centro escolar ante las ausencias de los menores, aunque éstas estén especificadas por contrato. El código B representa y debe ser uti-

lizado cuando la ausencia es justificada por la realización de otra actividad educativa que ha sido aprobada por la escuela. Para el Gobierno británico es fundamental salvaguardar el bienestar de los menores, y de esta forma, se certifica que la educación está siendo supervisada. En el caso de Gales, la escolarización flexible databa de una reglamentación de 1995, derogada parcialmente, donde se requería a las escuelas que durante el proceso de matriculación se señalaran los supuestos por los que se autorizaba a los alumnos a realizar actividades, siempre con carácter educativo, fuera del centro en horas lectivas (Goiria, 2012b). Al igual que en Inglaterra, el titular del centro es el encargado de aprobar tales prácticas. Si bien es cierto, en Gales habitualmente la asistencia escolar flexible es una medida a corto plazo, con el fin de abordar un tema o inquietud particular (Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2016). Como señala Goiria (2012b, p. 44) la flexibilización educativa implicaría que los padres

podrían elegir qué días y cuántas horas por día quieren enviar a sus hijos e hijas a la escuela, padres que van a clase con sus hijos e hijas, la oferta de enseñanza muy especializada unas horas por semana para niños y niñas que se educan en casa, y la provisión de infraestructuras especializadas, a su vez, tales como laboratorios, ordenadores, infraestructuras deportivas y zonas de esparcimiento para los niños que no se educan en la escuela a tiempo completo.

Los acuerdos, como ya se ha dicho, deben ser alcanzados entre padres y equipos directivos de los centros. Esta forma de educación tan flexible puede resultar de gran ayuda para menores educados en el hogar, pues les permite avanzar de forma común al resto de compañeros en materias, de tal vez mayor dificultad, en las que una ayuda profesional asegurará una mejor asimilación de conceptos. Así mismo abre la puerta a utilizar material e infraestructuras de los centros, y porque no, a ampliar las cotas de socialización que tanto recelo generan en los detractores de la educación en el hogar. Es una forma de combinar de dos escenarios en virtud del beneficio del menor, de dotar una educación flexible y participativa donde el niño sea el centro del proceso. Reino Unido ha introducido este mecanismo,

escaso en su práctica, pero regulado y legislado. Es un paso más en la libertad de desarrollo del derecho de elección de los padres y otra oferta educativa más dentro del mercado escolar y educativo. Incluiríamos esta opción en ambos mercados pues respondería a un escenario más formal representado en la escuela y por lo tanto perteneciente al mercado escolar y otro escenario no formal, representado por la educación dentro del hogar y por lo tanto intrínseco al mercado educativo.

En Portugal no se puede hablar específicamente de *flexischooling* o tercera vía educativa, pero existe una opción, parece que legal, regulada por la *Portaria* nº 644-A/2015, de 24 de agosto, que regula las *Atividades de Animação e de Apoio à Família* (AAAF), el *Componente de Apoio à Família* (CAF) y las *Atividades de Enriquecimento Curricular* (AEC). Según esta ordenanza, las AEC son actividades con un carácter opcional y eminentemente lúdico, formativo y cultural, que pretenden actuar sobre los ámbitos deportivo, artístico, científico y tecnológico, conectando a la escuela con el medio y el contexto que la rodea (artículo 7). La oferta de estas actividades es obligatoria y la participación opcional, eso sí, una vez inscrito el menor en ellas está obligado a participar hasta que finalicen (artículo 8). La duración semanal de estas actividades también está regulada, siendo de entre 5 y 7 horas y media para el primer y segundo curso de escolaridad y de entre 3 y 5 horas y media para los alumnos matriculados en el tercer y cuarto curso académico (artículo 9). Es importante tener en cuenta, que este tipo de actividades y su coordinación con el *ensino* doméstico no tienen nada que ver con la opción más flexible de *homeschooling* (*flexishooling*). La ANPED, ha informado personalmente de que la legislación vigente en Portugal no contempla la posibilidad del *flexischooling*, aunque como no existe regulación específica referente al *ensino* doméstico y las escuelas disponen de cierta autonomía, algunos centros permiten que alumnos inscritos en la modalidad de *ensino* doméstico puedan participar en algunas actividades programadas. Por lo tanto, aparece una nueva vía dentro del sistema educativo portugués que facilita la participación de los menores educados en el hogar en determinadas actividades planteadas desde el ámbito educativo formal, es decir, las propias escuelas. Las familias deben de llegar a acuerdos con

los centros, específicamente aquellos en los que matricularon a sus hijos en la modalidad de *ensino doméstico*. No existe obligación por parte de los centros educativos de favorecer o permitir este proceso, pero tampoco existe tal obligación para impedirlo. Es un primer paso dentro del territorio portugués para formalizar una tercera vía educativa que permita la coordinación de la educación en el hogar y la escuela.

En el resto de países y regiones esta *flexischooling* o tercera vía no existe. Quien educada en el hogar se encuentra al margen del sistema y debe financiar económica y académicamente tal educación individual sin poder optar por acuerdos flexibles con las escuelas nacionales.

4.5.4. LOS ESPACIOS EDUCATIVOS DENTRO DEL MARCO INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVO GLOBAL DE LA UNIÓN EUROPEA. COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

El marco institucional y organizativo de la educación en el hogar representado en los diferentes espacios educativos puede ofrecer una visión de los escenarios donde se desenvuelve el *homeschooling*. Se ha procedido a la división de esta categoría en tres apartados. El primero, dedicado a las instituciones, agrupaciones y asociaciones *homeschooling* más representativos de cada región con el fin de conocer sus finalidades y objetivos. ¿Cómo trabajan estas instituciones? ¿Sus objetivos cambian en función de la legalidad o no del *homeschooling*? El segundo pretendía indagar en el perfil familiar relacionado con el hogar. Se pretendía detallar información sobre el tipo de hogar, su ubicación o donde se llevaba a cabo el aprendizaje. Anticipamos que los resultados relativos a la búsqueda de información no han sido los previstos. El tercer y último apartado buscaba la relación entre las instituciones públicas y privadas en el desarrollo de un movimiento coordinado de trabajo. Tal actividad recibe el nombre de *flexischooling*.

Tabla 20. Espacios Educativos. Cotejo, semejanzas y diferencias en la Unión Europea.

REGIÓN	INSTITUCIONES		HOGAR	FLEXISCHOOLING
	Nombre	Finalidad y objetivos		
EUROPA MEDITERRÁNEA	Asociación para la libre educación (ALE)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento legal del <i>homeschooling</i>. - Reestructuración y reforma del sistema educativo. - Defender el derecho de las familias. - Informar y asesorar. - Redes de apoyo. 	Hogar situado en núcleos poblaciones urbanas (55% ESP; 51% POR), bien sea un piso o una casa (chalet).	No es una opción viable en la región mediterránea. Exclusivamente el Estado portugués permite, según acuerdos alcanzados entre el centro educativo y los padres, realizar actividades extracurriculares por el menor educador en el hogar.
	Plataforma por la Libre Educación (PLE)	<ul style="list-style-type: none"> - Reestructuración y reforma del sistema educativo español a través de la cual se reconozcan otras prácticas como el <i>homeschool</i>, educación a distancia o <i>flexischooling</i>. 		
	Educación en Familia, Coordinadora Catalana para el Reconocimiento y la Regulación de la Educación en Familia	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación del <i>homeschool</i>. - Coordinación entre familias. - Asesoramiento. 	El aprendizaje se lleva a cabo tanto dentro como fuera del hogar (51% de padres)	
	Associação Movimento Educação Livre" (MEL)	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir, informar y asesorar a familias interesadas. 		
	Associação Nacional de Pais Em Ensino Doméstico" (ANPED)	<ul style="list-style-type: none"> - Defensa del <i>homeschooling</i>. - Representación de sus asociados ante la administración pública. 		
EUROPA CENTRAL	Schulunterricht zu Hause	<ul style="list-style-type: none"> - Regulación y legalización del <i>homeschooling</i>. - Asesoría legal. - Grupo de presión. - Agrupar a padres <i>homeschooler</i>. 	En Alemania, las familias que educan en el hogar habitan en pequeños núcleos rurales donde son socialmente reconocidas o, por el contrario, son familias no alemanas que viven en grandes conurbaciones.	No está permitida esta opción educativa. La educación o se lleva a cabo en la escuela o en el hogar, pero nunca de forma coordinada entre ambos. En Alemania la educación solo puede ser impartida en un centro educativo (escolarización obligatoria).
	Netzwerk Bildungsfreiheit	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir la obligación educativa en vez de la obligatoriedad escolar. - Regulación de prácticas educativas alternativas - Información. - Creación de redes de apoyo nivel europeo. 		
	Lernen ist Leben - Bundesverband Natürlich Lernen (BVNL)	<ul style="list-style-type: none"> - Abolición de la escolarización obligatoria. - Aumentar la diversidad dentro del sistema educativo. - Creación de lazos con otras organizaciones. - Establecimiento de escuelas familiares. 		
	Freierler-Solidargemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Derecho de autodeterminación. - Reconocimiento de otras formas educativas. 		
	Philadelphia Schule	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento legal. - Carácter religioso. - Tutoría y asesoramiento a padres. 		
	Homeschoolers.at-Bildung Zu Hause Österreich	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter religioso. - Creación de redes de apoyo entre padres <i>homeschooler</i> cristianos. 		

	<p>Netzwerk der Freilerner - Verein zur Förderung freier und selbstbestimmter Bildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudar a las familias que educan en el hogar. - Creación de redes de apoyo. - Plataforma central de información. - Asesoramiento en cuestiones legales. - Cooperación con escuelas alternativas. - Reforma estatal de las evaluaciones. 		
<p>EUROPA ANGLOSAJONA</p>	<p>Education Otherwise</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo e información. - Consultas gubernamentales. - Sensibilizar a la población sobre la educación obligatoria y no la escolarización. - Organización de grupos locales de padres <i>homeschooler</i>. 	<p>Para Europa Anglosajona no se ha encontrado información pertinente ni relevante.</p>	<p>En Reino Unido es una opción legal regulada por las autoridades educativas. Necesita de un acuerdo y posterior contrato entre el centro educativo y los padres. Son los directores los encargados de aprobar o suspender el programa educativo realizado por los padres.</p> <p>En Irlanda esta opción no está contemplada.</p>
	<p>Home Education Advisory Service (HEAS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asesoramiento y apoyo. - Promoción y aumento de la conciencia pública sobre <i>homeschooling</i>. 		
	<p>The Center for Personalised Education Trust (CPE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Defensa de alternativas educativas. - Defensa del aprendizaje personalizado. - Conferencias. - Grupos de aprendizaje. - Defensa de alternativas educativas, <i>flexischooling</i> y desescolarización. 		
	<p>Irish Christian Home Educators Association</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representación de los derechos de los <i>homeschoolers</i>. - Red de contactos y apoyo. - Promoción de la educación cristiana en el hogar. 		
	<p>Home Education Network</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer asesoramiento y apoyo a todas las familias a nivel nacional o mediante un listado de contactos regional. - Foro privado entre miembros. 		
<p>EUROPA NÓRDICA</p>	<p>Riksorganisationen för Hemundervisning i Sverige (ROHUS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alzamiento y reivindicación de derechos. - Aceptación del <i>homeschooling</i>. - Colaboración a nivel parlamentario. 	<p>Para Europa Nórdica no se ha encontrado información pertinente ni relevante.</p>	<p>Opción no contemplada ni en Dinamarca, país con educación obligatoria y que permite el <i>homeschooling</i>, ni mucho menos en Suecia donde está opción dejó de ser legal.</p>
	<p>Hjemmeundervisning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recopilar información sobre educación en el hogar. 		
	<p>Foreningen Fri Læring</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crear una red de apoyo entre padres <i>homeschooler</i>. - Servir de guía o informador para padres <i>homeschooler</i>. - Actuar como agencia de contacto entre organismos públicos y privados. 		

Fuente: Elaboración Propia.

El marco institucional y organizativo del *homeschooling* aparece desarrollado por un amplio número de organizaciones que han nacido con la finalidad de apoyar el movimiento de educación en el hogar. Las cuatro

regiones analizadas cuentan como mínimo con tres asociaciones nacionales que respaldan la práctica, que asesoran a las familias y que han creado redes de apoyo a nivel nacional y regional entre padres que educan en casa. Individualmente cada región europea sigue una constante específica de trabajo. En la Europa Mediterránea se observan dos vías de trabajo: de un lado las asociaciones que luchan por la regulación y legalización de la educación en el hogar como alternativa a la educación reglada y del otro aquellas que asesoran sobre los aspectos formales de este movimiento educativo además de facilitar recursos formativos. En Europa Central encontramos semejanzas con el caso anterior. También se da la doble vía analizada líneas atrás; asociaciones que luchan por el reconocimiento y la abolición de la escolarización obligatoria y aquellas cuya principal función es el asesoramiento a la hora de iniciarse en la educación en el hogar. En caso de Europa Anglo-sajona las instituciones *homeschooling*, principalmente, trabajan alrededor de tres ejes: el asesoramiento y la información, la promoción y publicidad de la educación en casa como opción real y sustitutiva de la educación impartida en las escuelas y la creación y organización de grupos locales de padres *homeschoolers* que faciliten las actividades y el apoyo mutuo y conjunto. Por último, en Europa Nórdica la doble vía es semejante a las regiones mediterránea y central. Por un lado la lucha por la aceptación legal y regulada de la educación en el hogar y por el otro el asesoramiento a las familias que deciden desescolarizar o aquellas que ya lo hicieron.

El hogar es uno de los elementos más reseñables de este tipo de educación. La búsqueda de información al respecto ha desentrañado una falta notable de datos que indiquen, a nivel europeo, donde se desarrolla la educación en el hogar. En esta investigación se advertía como un elemento importante descubrir la ubicación de las familias para conocer si está práctica educativa estaba ceñida a un espacio concreto. Solo se puede extraer el perfil de los hogares de Europa Mediterránea. En este caso, alrededor de un 50% de las familias viven en espacios urbanos y el tipo de hogar puede ser, indistintamente, un piso o una casa, entendiendo por casa edificaciones semejantes a un chalet. Así mismo, un 51% de la población afirma, en este caso para el territorio español, que la educación se desarrolla igualmente

en el espacio hogareño o en el exterior (museos, naturaleza, calle, etc.). De Europa Central, más concretamente de Alemania, solo se dispone de datos que atestiguan que las familias alemanas que educan en el hogar habitan en pequeñas zonas rurales donde son conocidos y desempeñan su educación sin miedo a ser denunciados. En el caso de las familias inmigrantes, su destino es preferentemente el espacio urbano, específicamente las grandes conurbaciones.

Por último, la educación armonizada entre escuela y hogar, lo que se conoce conceptualmente como *flexischooling* solo se produce de forma legal y exclusiva en las islas británicas. Se encuentra semejanza en que el resto de regiones europeas no contemplan una opción coordinada ente el ambiente público educativo y el privado hogareño.

4.6. LAS BASES MATERIALES QUE DESARROLLAN EL *HOMESCHOOLING* EN LA UNIÓN EUROPEA

En la unidad de análisis que toma como referente las bases materiales, la investigación analiza los recursos de los que, para desarrollar su práctica, toma provisión la educación en el hogar. Se alude en este momento a tres aspectos que se han considerado de vital importancia a la hora de implementar la educación en el hogar. En un primer lugar parece inevitable referirse a los recursos financieros o económicos originados por el desempeño educativo llevado a cabo en el hogar. En muchos lugares el avance del *homeschooling* ha sido tan voraz y su reclamo tan tenaz que la discusión académica y política ha transcurrido de un nivel legislativo a un nivel inclusivo a través de programas de ayudas financiados con fondos públicos (Lines, 2000). Por lo tanto es importante preguntarse: ¿Quién se hace cargo de los gastos o los costos derivados de este proceso educativo? “Además de utilizar libros, televisión, radio e Internet, los padres que educan en casa utilizan muchas otras instalaciones que están a disposición de la comunidad en general, como bibliotecas, museos, centros deportivos, galerías, exposiciones y el conocimiento y recursos de amigos, vecinos y parientes” (Petrie, 2001,

p. 477). En la actualidad han adquirido especial relevancia las nuevas tecnologías como recurso educativo, y más aún en un terreno con tan poco apoyo gubernamental como es el de la educación en el hogar, donde la base de una red de apoyos personales y educacionales puede hacer crecer y progresar a las familias. Como señalan Sotés, Urpí y Molinos (2012), el aumento en el uso de las nuevas tecnologías “acentúa aún más la diversidad y la hibridación del movimiento *homeschooling*” (p. 60) y propone un cambio sustancial en la educación. Abre un nuevo escenario educativo online pero, incluso, a nivel formal, con centros educativos reglados que ofrecen sus enseñanzas a través de la red, dando cabida a muchas familias que educan el hogar. ¿Qué recursos tecnológicos utilizan las familias *homeschooler*? ¿En qué medida las nuevas tecnologías han ayudado al desarrollo del *homeschooling*? Hay multitud de recursos digitales adecuados para favorecer el aprendizaje del menor y hacerlo incluso más atractivo: aplicaciones, programas de ordenador, audios y videos, *screencast*, *ebooks* o incluso bibliotecas online, blogs, wikis o foros de intercambio pedagógico y académico. Por último, es importante observar y profundizar en los recursos pedagógicos que dan forma al proceso de aprendizaje de los menores desescolarizados. Estos recursos pueden ser ilimitados, porque como ya se ha expuesto, son todos aquellos que frecen la posibilidad de fomentar el aprendizaje. Entonces, podemos preguntarnos ¿utilizan los *homeschoolers* los mismos materiales que la escuela? ¿Qué recursos novedosos introducen en el aprendizaje? Como en anteriores puntos, esta unidad de análisis será extrapolada a cada una de las regiones que han secuenciado este análisis.

4.6.1. PERFIL ECONÓMICO Y GASTO FAMILIAR DE LAS FAMILIAS QUE EDUCAN EN EL HOGAR

La educación en el hogar se aleja de la tradición establecida de una educación impartida en las escuelas, del tal forma que sus costos pueden verse notablemente alterados. Las familias que educan en casa deben atenerse a un patrón económico derivado del gasto que supone el *homeschooling*.

España donde, como ya se ha remarcado con anterioridad, la educación en casa se encuentra en un vacío legal que la impide avanzar o retroceder, los recursos empleados por las familias pueden variar notablemente. Si nos preguntamos quien financia la educación en el hogar en España, la respuesta es rápida, clara y concisa: las familias. En este punto, parece necesario conocer de primera mano el espectro económico alrededor del cual pueden moverse las familias *homeschoolers* españolas. Para ello, se recurre al estudio realizado por Cabo (2012), que tras preguntar a 112 familias *homeschoolers* por sus ingresos mensuales netos obtuvo unos resultados donde el 29% de ellas ocupaban una franja salarial entre los 2.300 y 3.000 euros mensuales, y un 25% entre los 1.600 y 1.800 euros. Por lo tanto, más de la mitad de las familias (54%) ingresan, para el núcleo familiar, cantidades superiores a 1.600 euros e inferiores a 3.000 euros. Por encima de este bloque se encuentran un tanto por ciento menos significativo que recoge a un 7% de familias que obtienen unos ingresos que superan los 3.500 euros y pueden llegar casi a los 4.000, y un 2% que se encuentra entre los 4.500 y los 5.000 euros. Por debajo de estas cantidades se localiza a un 16% que perciben unas cantidades que oscilan entre los 1.100 y los 1.500 euros y un 17% donde las ganancias familiares están por encima de los 600 euros y por debajo de los 1.000. En términos generales, los ingresos medios de una familia *homeschooler* están en los 2.052 euros.

Destaca en este estudio la diferenciación salarial entre sexos; mientras que solo el 6% de los hombres perciben sueldos inferiores a 600 euros, un 33% de las mujeres encuestadas se encuentra por debajo de este umbral, y en el margen salarial de entre 600 y 1.000 euros, son el 19% de las mujeres las que se encuentran allí posicionadas por tan solo un 8% de hombres. El mayor porcentaje de hombres, un total del 55%, afirma percibir unos emolumentos situados entre los 1.000 y los 2.000 euros; por el contrario, solo un 20% de mujeres afirma estar situada entre estos parámetros. Otro 10% de hombres percibe salarios entre 2.000 y 3.000 euros y un 17% por encima de los 3.000. Así mismo, un 25% de mujeres no respondió a este ítem, lo que fue interpretado por Cabo (2012) no como una negativa de respuesta,

sino como consecuencia de la falta de ingresos, bien por dedicarse a la realización de tareas domésticas y ser el núcleo fuerte de la educación de sus hijos o bien por encontrarse desempleadas pero en busca de trabajo. Por último, y en comparación con el resto de ciudadanos de España, el salario medio de los encuestados se sitúa en 1.187 euros mientras que, según los datos del Instituto Nacional de Estadística recogidos por Cabo en el año 2010, la media de ingresos netos de los españoles está situada en los 802 euros.

Estrechamente relacionado con el salario de las familias se encuentra el número de hijos que cada una tiene. Se establece entonces una relación directamente proporcional donde a mayor número de hijos mayores gastos tendrá el núcleo familiar. Está claro que el gasto medio de una familia *homeschoolers* no será el mismo que el de una familia que escolariza a sus hijos. Transporte escolar, comedor, uniformes si es el caso, supondrán un ahorro para las familias que educan en el hogar. Con la intención de aprovechar los datos del cuestionario aplicado por Cabo (2012), haremos referencia al gasto medio por alumno en España durante el curso 2011-2012 facilitado por el estudio "Cuentas de la educación en España". En este documento, a la hora de calcular el gasto medio de cada familia se tienen en cuenta diferentes factores: clases lectivas, actividades extraescolares en el centro, servicios y actividades complementarias, bienes y servicios como libros de texto, uniformes, etc. y, por último, actividades extraescolares de apoyo fuera del centro. El gasto medio de una familia en España en el curso académico mencionado, se encuentra en los 1.319 euros, lo que mensualmente supondría un gasto de 109 euros. No podemos saber con exactitud la inversión que las familias *homeschoolers* realizan porque no existen datos fehacientes de ello, pero dejándonos guiar por estos estudios, y la necesidad de las familias de presupuestar gastos en materiales didácticos y tecnológicos, así como "extracurriculares" utilizaremos la media anual y mensual anteriormente expuesta para, por lo menos, hacer una aproximación. Del estudio de Cabo (2012) se extraen datos referentes al número de hijos por familia encuestada. El 38% de las familias tiene dos hijos, la opción dominante en este ítem, el 29% tiene tres hijos y el 28% uno; solo un 5% tiene

un total de cuatro hijos. Por lo tanto, la media de hijos por familia se sitúa en 2,1. Esto podría suponer un gasto al año de 2.638 euros. Si bien es cierto, si tomamos los datos facilitados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) para el año 2016, una familia en España gastaría alrededor de 399 euros, lo que mensualmente supondría un total de 33,25 euros. Esta diferencia entre los datos aportados por el INE y los facilitados por el documento “Cuentas de la Educación en España” puede deberse a los diferentes parámetros estudiados por cada uno. Si tomamos, esta vez, como referencia los datos del INE, las familias *homeschooler* gastarían de media al mes 66,50 euros, y un total de 798 euros al año.

En Portugal, ante la inexistencia de datos recopilados por las autoridades públicas, se recurrirá, nuevamente, al estudio de Ribeiro (2015) donde aplicó un cuestionario a 78 familias con hijos inscritos en la modalidad de *ensino doméstico*. En su cuestionario, Ribeiro (2015) pregunta a los encuestados por lo ingresos netos percibidos durante la franja temporal de un año. Establece cuatro bloques de respuestas, menos de 7.000 euros, entre 7.000 y 20.000 euros, entre 20.000 y 40.000 euros y por último, entre 40.000 y 80.000 euros. En su investigación no se encuentran datos específicos que respondan a este ítem, pero sí que podemos observar una distinción sobre el ingreso neto anual de los hogares tras una división entre familias religiosas y no religiosas del total de las 78 preguntadas. Ribeiro (2015) establece que entre las familias que no profesan ninguna religión, el 17% ingresa menos de 7.000 euros, un 32,5% percibe un salario de entre 7.000 y 20.000 euros anuales, el 42,5% entre 20.000 y 40.000 euros y el 7,5% afirma ingresar entre 40.000 y 80.000 euros anuales. En el caso de las familias que se han mostrado como devotos de una religión, los resultados nos dicen que el 5% de los encuestados han afirmado obtener salarios inferiores a los 7.000 euros, un 35% entre 7.000 y 20.000 euros, el 39% han dicho que percibían entre 20.000 y 40.000 euros, y el 9% restante afirman superar ingresos de 40.000 euros. Lo que se ha hecho entonces, ha sido una recodificación a través de estos resultados, de tal forma que hemos podido extraer el porcentaje total, indistintamente de matiz religioso.

Tabla 21. Ingresos netos anuales de las familias *homeschooler* portuguesas.

Porcentaje	Ingresos netos anuales			
	menos de 7.000	7.000 - 20.000	20.000 - 40.000	40.000 - 80.000
	9%	35%	40%	9%

Fuente: Elaboración propia a través de los datos de Ribeiro (2015).

Sabemos entonces que el 9% de los encuestados percibe un salario inferior a los 7.000 euros, que el 35% se encuentra salarialmente entre los 7.000 y 20.000 euros anuales, que un 40% consigue ingresar entre 20.000 y 40.000 euros y que un 9% supera el umbral de los 40.000 euros pudiendo llegar hasta los 80.000. Sí que queremos advertir que tras la observación de los bloques salariales percibimos que con parámetros o escalas salariales más ajustadas los resultados hubieran sido mucho más fieles a la realidad. ¿Por qué decimos esto? Porque, por ejemplo, muchas familias pueden superar el umbral de los 7.000 euros anuales, pero estar realmente muy aproximados al mismo dejando por encima una gran masa salarial. Aún con esto, se observa que el grueso de las familias (40%) se sitúa en la franja entre los 20.000 y 40.000 euros anuales. Para obtener resultados más reales y con carácter mensual utilizaremos o pensaremos en el promedio de cada escala, excepto de las familias con ingresos inferiores a 7.000 euros donde esta será la cifra clave. En el segundo tramo pensaríamos en familias con ingresos de alrededor de los 13.500 euros; en el tercer bloque, el salario promedio de cada familia sería aproximadamente unos 30.000 y, por último, el cuarto tramo, que se situaría en los 60.000 euros anuales como promedio. Por lo tanto, podríamos decir que existe, en cifras totales, un 9% de familias que mensualmente obtienen un salario que ronda los 583 euros, un 35% que ingresa unos 1.125 euros al mes, les sigue el 40% de familias, siendo esta franja salarial la más señalada por los encuestados, que perciben en torno a los 2.500 euros mensuales, y por último, un 9% de familias que ingresan, más o menos, unos 5.000 euros mensuales. Con todo esto, se puede aproximar un salario neto medio de las familias *homeschooler* portuguesas en torno

a los 1.884 euros. Según datos de la OECD⁵⁸ los ingresos netos medios de una familia portuguesa serían de 20.519 \$, que al cambio en Europa serían, alrededor de, unos 16.965 euros. Por lo tanto, los ingresos medios mensuales de una familia portuguesa serían unos 1.413 euros. Con esto, se puede concluir que las familias *homeschooler* pueden llegar a ingresar de media unos 400 euros más que cualquier otra familia portuguesa.

Según el *Instituto Nacional de Estatística* portugués (2017), las familias portuguesas invierten anualmente en educación una media de 459 euros, lo que al mes supondría un gasto de 38,25 euros. Sin datos sobre el número de hijos por familia que ha optado por educar a sus hijos en el hogar, solo podemos asegurar, que a nivel nacional y según el *Instituto Nacional de Estatística*, las familias portuguesas, de media, tienen 1,36 hijos. Los bajos ingresos familiares, entre otros factores, no incentivan el aumento de la natalidad. Por lo tanto, conociendo la inversión media de una familia en educación y el número de hijos de media por familia, podemos anticipar que el gasto medio por hijo en educación en Portugal es de unos 337 euros por hijo. Para las familias portuguesas, en términos económicos, una importante ayuda por parte del Gobierno se ha visto reflejada en la gratuidad de los libros de texto. Según la *Lei nº42/2016 de 28 de Dezembro* establece en su artículo 156 la gratuidad de los libros escolares en el curso 2017-2018 para todos los alumnos del primer ciclo de la enseñanza básica de la red pública. Así mismo, el *Decreto-Lei n.º 25/2017*, de 3 de marzo, donde se establecen las normas de ejecución de los presupuestos del Estado para el año 2017, garantiza a todos los alumnos de primer ciclo de la enseñanza básica de la red pública el acceso gratuito a los manuales escolares (artículo 61). El objetivo del gobierno portugués es aumentar la partida presupuestaria hasta conseguir poder ofertar gratuidad de manuales escolares a todos los niveles de la enseñanza básica. En Portugal los alumnos matriculados en *ensino doméstico* forman parte de la red pública, por tanto, deben de tener derecho a los manuales escolares gratuitos en el primer ciclo. Como bien nos informa la ANPED, contrariamente a esta legislación, no todos los

⁵⁸ <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/countries/portugal-es/>

menores registrados en el ensino doméstico han podido obtener los manuales escolares de forma gratuita. En muchos casos, por falta de regulación específica, algunas escuelas o agrupaciones escolares han negado el suministro de manuales a familias que educan en el hogar.

El crecimiento económico de los países que conforman la Europa Central ha evolucionado notablemente en los últimos veinte años, especialmente en países como Alemania, convertido en epicentro político y económico de la Unión Europea. Alemania prohíbe terminantemente el desarrollo y la implementación de la educación en casa sin causa alguna que justifique su puesta en práctica. Causa justificada, en este caso, se refiere a razones médicas, familiares o profesionales. Así mismo, ningún *Länder* en todo el territorio alemán permite la educación en casa como modelo alternativo al propuesto por ellos mismos en consonancia con el gobierno federal. Es claro entonces, que el Estado alemán y ningún *länder* financiarán la práctica del *homeschooling*. Por lo tanto, serán las propias familias alemanas, aquellas que se atrevan a educar en el hogar, las encargadas a título propio de autofinanciar esta educación. La situación que en Alemania viven las familias *homeschooler*, hace extremadamente complicado recopilar cualquier tipo de información y datos cuantitativos referente a ellas. En el estudio del indicador relativo a los recursos financieros, en otros países, se ha podido recurrir a investigaciones que han revelado información sobre los salarios medios de las familias *homeschooler*. En este caso, donde la falta de información impide tal aplicación, se tendrá que recurrir a las estadísticas globales que ofrece el *Statistisches Bundesamt* (Oficina Federal de Estadística de Alemania) para el conjunto de la población alemana en aras de poder ofrecer información con cierta relevancia para el estudio comparado. Por lo tanto, según el *Statistisches Bundesamt*⁵⁹ el ingreso neto de una familia en Alemania corresponde a 3.314 euros mensuales. Los ingresos anuales, por lo tanto, se situarán alrededor de los 39.768 euros. De igual forma, según la Oficina Federal de Estadística⁶⁰ las familias gastan de media en educación un total de 18 euros mensuales, lo que anualmente supone un gasto que rondará los 216 euros.

⁵⁹https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/IncomeConsumptionLivingConditions/IncomeReceiptsExpenditure/Tables/IncomeExpenditure_NetIncome.html

⁶⁰<https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/IncomeConsumptionLivingConditions/ConsumptionExpenditure/Tables/SizeofHouseholds.html>

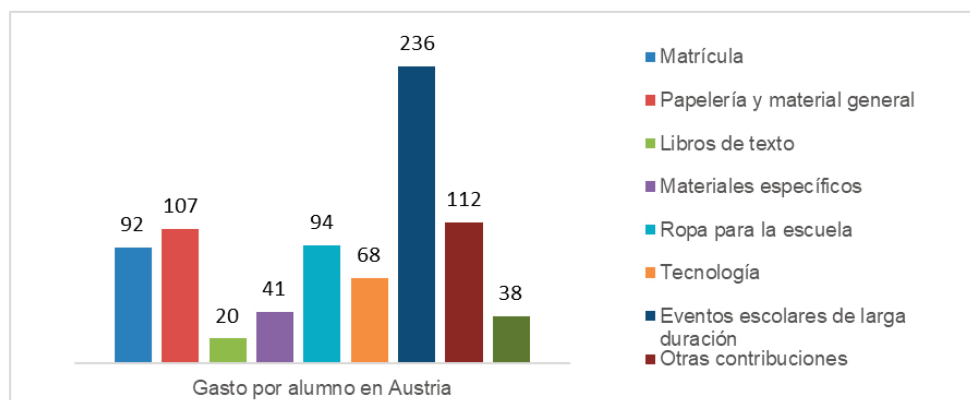


Alemania, que prohíbe la educación en casa en el periodo escolar obligatorio, habitualmente entre los 6 y los 16 años según cada uno de los *länder*, no lo hace para las edades comprendidas entre los 0 y 6 años. Tal es la diferencia que, en el año 2013, el Gobierno Federal aprueba la modificación de la Ley Federal de Permiso y Licencia Parental (*Bundeselterngeld- und Elternzeitgesetz*) que en su artículo 4 ratificaba el pago de un subsidio a todos los padres que cuidaran a sus hijos de entre 2 y 3 años en casa (*Betreuungsgeld*), prescindiendo de esta forma de la utilización de un *Kindergarten*. Esta ley trajo consigo multitud de críticas, y en el año 2015 el Tribunal Constitucional Federal (*Bundesverfassungsgericht*) deniega la asignación por el cuidado de los hijos, al considerar que es incompatible con la Ley Fundamental de Alemania, más concretamente, con su artículo 72, párrafo 2. (*Leitsätze —zum Urteil des Ersten Senats vom 21. Juli 2015— 1 BvF 2/13*). En la actualidad, la concesión de la asignación por cuidados depende de cada uno de los *Länder*, según su arbitrio y decisión, como es el caso de Sajonia o Baviera donde aún puede ser reclamado. Los *Länder* de Berlín, Hamburgo y Renania del Norte-Westfalia, seleccionados en el estudio y análisis de Alemania eliminaron dicha asignación. Por ejemplo, en el *land* de Sajonia si la ayuda se pide en el segundo año de vida del niño se pueden recibir 150 euros al mes durante cinco meses, 200 euros por un segundo hijo durante seis meses y 300 euros por un tercer hijo durante siete meses. En el caso de Baviera los padres pueden percibir 150 euros durante seis meses por el primer hijo, 200 euros por un segundo hijo durante un máximo de doce meses y 300 euros por mes desde que se tiene el tercer hijo. Por supuesto, la concesión de esta asignación debe cumplir con unos requisitos previos; en el caso del *land* de Baviera las exigencias son: haber vivido durante al menos los últimos doce meses en algún territorio perteneciente al *land*, que el solicitante trabaje por un mínimo de 30 horas semanales y que los ingresos anuales netos no superen los 22.000 euros anuales para madres y padres solteros y 25.000 para aquellos que viven en matrimonio. En el caso de Sajonia el límite de ingresos se sitúa en los 14.100 euros para madres y padres solteros y en 17.100 para parejas; superando estos límites el subsidio disminuye gradualmente. Así mismo, desde el decimocuarto mes de vida del niño, éste no puede haber utilizado o cubierto ninguna plaza en un *kindergarten* estatal.

Esta forma de educación/cuidado es la única manera de poder implementar el *homeschooling* en Alemania. Las familias, hasta los 6 años del menor pueden, en Baviera y Sajonia, aprovecharse de este subsidio, y en el resto de *Länder* educar en casa. A partir de los 6 años de edad parece casi inviable esta práctica.

Aun así, como señala Spiegler (2008) el gasto en libros de texto y material educativo puede ser ligeramente superior al de los niños matriculados en las escuelas públicas, ya que al menos una pequeña parte de ellos está cubierta por el derecho y gratuidad del material educativo o, también, puede estar disponible como equipamiento escolar. Sin embargo, estos costos se reducen por el uso múltiple intrafamiliar y el intercambio entre familias.

El Estado austríaco, así como cada uno de sus *länder*, otorga a los padres la posibilidad de educar, bajo su elección, a sus hijos en el hogar familiar. Como se mencionó anteriormente, las formas educativas al margen de los centros escolares no están incluidas en las estadísticas nacionales (Wohlhart *et al*, 2015; Stanzel-Tischler 2013). Como en el caso alemán, se ofrecerán datos generales sobre los gastos y financiación de la educación a nivel nacional. El informe *Schulkostenerhebung* 2016 sobre los costos derivados de los procesos educativos notifica que el gasto medio por niño es de 855 euros anuales, o lo que es lo mismo, 71,25 euros al mes. Este informe distribuye los gastos escolares en diferentes tipologías. En el gráfico X, elaborado a través del informe “AKINFOS *Schulkostenerhebung* 2016” elaborado por la AK Wien a petición de la *Vollversammlung der Arbeiterkammer Wien* (Asamblea General de la Cámara de Trabajo de Viena), se recogen de forma muy específica y disgregada los gastos por apartados y por alumno de las familias austriacas. Si analizamos detenidamente estos datos, podríamos extraer conjeturas sobre los gastos generales de una familia *homeschooler*.

Gráfico 19. Gasto medio por alumno en Austria.

Fuente: Elaboración propia a través de AK Wien (2016).

Probablemente, según los métodos de aprendizaje de las familias que educan en el hogar, los gastos derivados de la adquisición de elementos relacionados con las nuevas tecnologías aumentarían, pues de ellos depende, en muchas ocasiones, el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los menores. Así mismo los gastos provenientes de la partida “ropa escolar” o uniforme escolar se verían notablemente disminuidos a tenor de que esta partida presupuestaria no sería necesaria para las familias *homeschooler*. Parece, que ante la obligación de inscribir al menor en alguna escuela antes de proceder con el proceso de desescolarización, las tasas de matrícula también deberán de ser pagadas por las familias *homeschooler*. Los gastos que provienen de los eventos escolares de larga duración, otras contribuciones y otros gastos parece que pueden ser evitados por las familias que educan en casa, aunque, es muy probable que ese dinero se invierta en otro tipo de actividades de aprendizaje, como visitas a museos, monumentos, viajes, etc.

Por su parte, y según el Informe “TABELLENBAND EU-SILC 2017” sobre ingresos pobreza y condiciones de vida en Austria, llevado a cabo por la “Bundesanstalt Statistik Österreich”⁶¹ (Statistik Austria) los ingresos medios

⁶¹ Instituto de Estadística de Austria.

de una familia en Austria se sitúan en los 36.554 euros anuales, o lo que es lo mismo, 3.046 euros mensuales. Si a su vez, hacemos referencia al informe "*Familien in Zahlen 2016*" (Kaindl y Schipfer, 2017) podemos conocer que las familias en Austria tienen una media de 1,49 hijos, por lo tanto, y de nuevo haciendo referencia al "*TABELLENBAND EU-SILC 2017*" se puede observar que las familias con un solo hijo ingresan de media 52.948 euros y aquellas con dos hijos alcanzan los 55.185 euros. Esto supone mensualmente 4.412 euros para las familias con un solo hijo y 4.600 euros para las familias con dos hijos lo que, en general, evidencia el alto nivel adquisitivo de las familias austriacas.

La Ley federal sobre el otorgamiento de subsidios escolares y subsidios familiares (*Schülerbeihilfengesetz*) de 1983⁶² modificada por última vez en el año 2017 regula los subsidios a estudiantes en cinco modalidades: subvención escolar, subvención escolar especial, subsidio familiar, asignación por transportes y viajes y apoyo extraordinario. Según los términos recogidos en esta ley las prestaciones destinadas a ayudas escolares no pueden ser concedidas a familias que educan en el hogar. Esto no aparece explícitamente el texto legislativo, pero como indica el artículo 2, la condición para recibir subsidios escolares reside en la asistencia a un centro escolar. Es cierto que, así mismo, el artículo 1a referente a los beneficiarios, expone que podrán ser dotados de estas ayudas, los ciudadanos austríacos, los ciudadanos pertenecientes a los países que forman parte del Espacio Económico Europeo, aquellos que sin estar cubiertos por ninguna de las causas reflejadas, al menos uno de los padres ha estado sujeto al impuesto de la renta durante al menos cinco años y ha tenido residencia fija en Austria, y por último, los refugiados. Esta contradicción, sin lugar a dudas, supone una desventaja para las familias que educan en casa, al no poder optar a algunas de las ayudas puestas a disposición de los ciudadanos por el gobierno, eso sí, siempre con preferencia para las familias con necesidades.

⁶² BGBl. N°. 455/1983 Bundesgesetz über die Gewährung von Schulbeihilfen und Heimbeihilfen (*Schülerbeihilfengesetz* 1983).

El modelo anglosajón, expresado especialmente en el Reino Unido, se ha caracterizado por la introducción de las leyes del mercado en la arena educativa, de tal forma, que ha generado, promovido por las esferas políticas, un espacio conformado por múltiples ofertas que intentan cubrir la demanda nacional en educación. En la vertiente anglosajona de Europa, donde los países han abogado principalmente por fortalecer la elección como forma de libertad, un gran número de familias ha optado por la privatización familiar de la educación, es decir, el *homeschooling*.

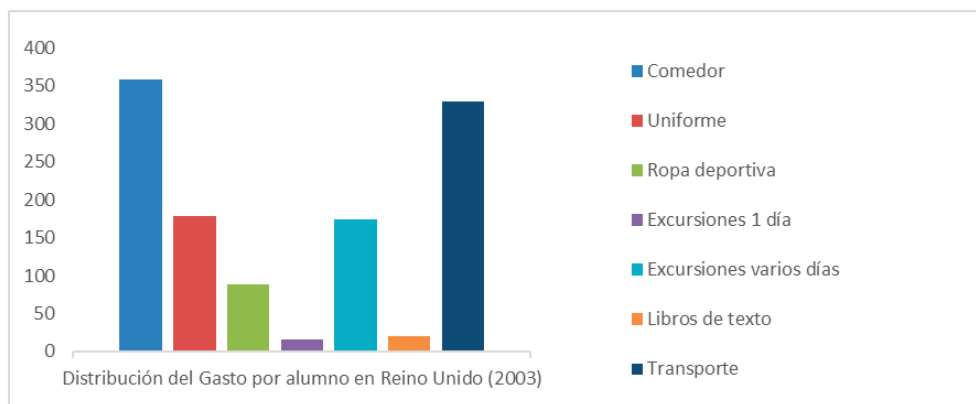
En Reino Unido, las familias deben estar preparadas para asumir la responsabilidad financiera de la educación en casa (Foster, 2018; Hopwood, O'Neill, Castro, y Hodgson, 2007), aunque las autoridades locales son animadas a brindar apoyo siempre que los recursos así lo permitan (Foster, 2018) pero, en definitiva, las familias deben sufragar el 100% de los gastos derivados de la enseñanza en el hogar. Como detalla el Gobierno (UK Department for Education, 2018b) algunas autoridades locales pueden alcanzar acuerdos con familias *homeschool* para mantener un seguimiento que puede reportar un apoyo adicional dependiendo siempre de los recursos que dispongan. Las ayudas suelen tener un carácter social que aprovecha los recursos comunitarios al alcance del menor, pero nunca podríamos hablar de ayudas económicas, es decir, subvenciones o subsidios. Por lo tanto, las autoridades locales pueden: facilitar el acceso a bibliotecas con recursos, bien de consulta bien de préstamo; la admisión gratuita o con descuentos a programas comunitarios; habilitar el acceso a centros de recursos y siempre que se pueda a recursos escolares locales; acceso a materiales curriculares y planes de estudio nacionales ofrecidos por otras instituciones educativas; información sobre visitas educativas y experiencias laborales, y proporcionar asistencia para identificar los centros de exámenes que estén dispuestos a aceptar candidatos externos (UK Department for Education, 2018b, p. 31).

Probablemente el estudio más importante llevado a cabo con familias *homeschooling* fue el realizado por Paula Rothermel en el año 2002, que recogió

¹⁰ El espectro izquierda-derecha proviene de los análisis políticos y es también conocido como el espectro político.

419 cuestionarios aplicados en todo Reino Unido a familias que educaban en el hogar. De su estudio podemos obtener que la media de hijos por familia *homeschooling* es de 2,45. Los estudios realizados en Reino Unido a familias *homeschool* no revelan ningún tipo de información relevante acerca de los ingresos medios ni tampoco de los gastos derivados de educar en el hogar. Según datos de la *Office for National Statistics* (ONS) para el año 2016 una familia en Reino Unido gasta de media 7 libras por semana en educación, lo que al mes supondría un total de 28 libras, en total, al año, 364 libras que, al cambio, serían alrededor de 415 euros anuales. En la búsqueda de información más certera, el informe *“The Cost of Schooling”* encargado por el antiguo *Department for Education and Skills*, ahora *Department for Education*, en el año 2003 revela de su estudio a casi 1.500 padres, madres y cuidadores o tutores de menores en edad escolar, que las familias gastan en educación (primaria y secundaria) alrededor de 736 libras anuales (Brunwin, Clemens, Deakin y Mortimer, 2004), o lo que es lo mismo, casi 840 euros al año. Según este informe el gasto familiar se incrementa notablemente en educación secundaria donde las familias invierten en torno a los 1.078 euros en comparación con los gastos derivados de las familias con hijos en educación primaria, donde esta inversión se encuentra en torno a los 640 euros anuales, 400 euros menos que lo gastado por los padres de hijos en educación secundaria.

Gráfico 20. Distribución del gasto en educación por alumno en Reino Unido.



Fuente: elaboración propia según los datos de Brunwin et al (2004).

Estos gastos se distribuyen en diferentes partidas presupuestarias derivadas de los gastos que supone la vida escolar del menor durante un año académico, donde la comida escolar supone el mayor costo familiar con 359 euros, seguido del uniforme escolar (solo atendiendo a aquellos alumnos que lo necesitaran expresamente por política de la escuela) que suponía a las familias unos 178 euros. Se debe de tener en cuenta que la suma de total de gastos no concuerda con el coste medio de la vida escolar por alumnos, ya que el informe trata los datos individualmente y en algunos casos los materiales o recursos utilizados no lo eran por el 100% de la población encuestada. El material deportivo, obligatorio en algunos centros, pero necesario en todos, suponía, de media, un gasto anual de 89 euros. El estudio extrae un gasto promedio total entre uniforme escolar y deportivo situado en torno a los 254 euros. Las excursiones escolares también suponen un gasto adicional para las familias que, en función de nivel, primaria o secundaria, o del tipo de viaje, varía sustancialmente. Las familias con hijos en la educación primaria gastan alrededor de 9,50 euros por excursiones de un solo día y en torno a los 136 euros por viajes que suponen mayor rango temporal. Estos gastos, para las familias con hijos insertos en el nivel de educación secundaria se encuentran entre los 22 y los 212 euros respectivamente. Si calculamos el gasto promedio entre ambos niveles, estaríamos hablando de 15,75 euros anuales para excursiones de un solo día y 174 euros para aquellas de más de un día. Entre los gastos derivados del material escolar, los padres informaron de un gasto medio en libros de texto cercano a los 20 euros anuales. Por último, mencionar aquellos gastos derivados del transporte escolar sería de 330 euros por curso escolar.

Si ahora tenemos en cuenta los ingresos medios obtenidos según la encuesta llevada a cabo por la *Office for National Statistics* con título "*Living Costs and Food Survey*" cuyos datos se recogen en el boletín "*Household disposable income and inequality in the UK: financial year ending 2017*", tales ingresos medios por familia rondarían las 27.300 libras anuales (ONS, 2018), que en euros supondrían un total de 31.000. Con estos datos, podemos decir que el gasto en educación promedio supone solamente un 2,69% del gasto total de una familia en Reino Unido al año. Una familia que

educa en el hogar, según datos del estudio llevado a cabo por Fortune-Wood (2005) puede ingresar 23.000 libras anuales, es decir, 26.086 euros, lo que las sitúa 4.914 euros por debajo de la media de ingresos familiares global (409 euros menos al mes).

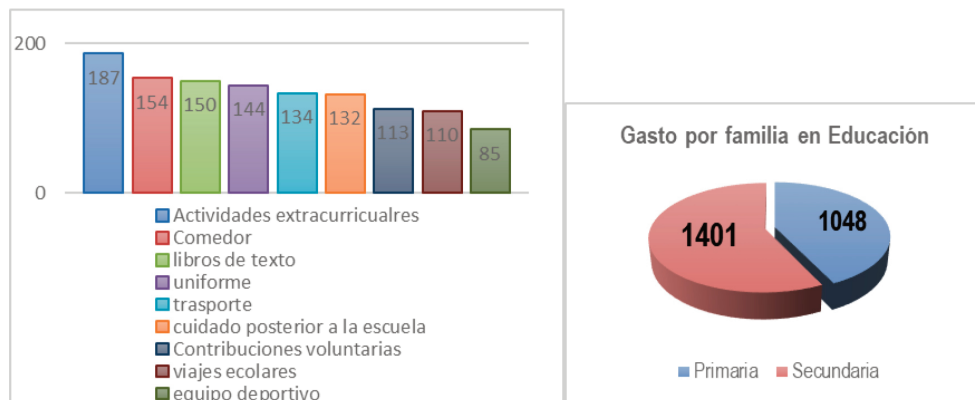
Las familias que educan en el hogar probablemente tengan que enfrentarse a los gastos derivados de procesos de enseñanza-aprendizaje de manera bien distinta. Los ingresos familiares dependen, principalmente, del trabajo de los padres. En muchas ocasiones, las familias que educan en el hogar tienen que tomar la determinación de, por lo menos uno de sus miembros, abandonar su puesto de trabajo, reducir su jornada laboral, o incluso trabajar desde casa, para poder ocuparse de la educación de sus hijos. Esto puede suponer una disminución importante en los ingresos familiares a final de año. La encuesta aplicada por Rothermel (2002) revela que un 11% de las madres afirma ser “ama de casa” por tan solo un 0,76% del total de los padres. En el caso de Reino Unido, las ayudas para material escolar y la subvención de los libros de texto quedan fuera del alcance de las familias *homeschoolers*. Este es otro gasto adicional e importante que las familias deberán asumir anualmente, incluso la compra de paquetes de formación online. Las actividades deportivas también suponen un coste extra para las familias que deberán asumir o intentar aliviar en cierta medida inscribiendo a su hijo en alguno de los diferentes clubes deportivos. Por último, en este paquete de gastos adicionales de los educadores en casa destacan los exámenes estatales de acreditación. A parte de tener que localizar un centro educativo que realice exámenes independientes, la familia tendrá que hacerse cargo del coste de estos. Estos costes podrán oscilar en función de la materia específica, entre los 35 y 115 euros. Pero la educación en el hogar también puede suponer un ahorro para las familias. En primer lugar, el gasto en uniforme desaparecería, así como el gasto en transporte, ambos, de los más elevados. Incluso desaparecería el gasto en comedor. Siempre se gastaría dinero en alimentar a los niños, pero se supone por debajo del comedor escolar. Los viajes escolares, excursiones, etc. también dejaran de computarse en el presupuesto familiar, aunque las familias tengan, igualmente, que invertir en salidas educativas. En definitiva,

los padres deben de tener en cuenta los costos involucrados en suministro de libros, materiales o recursos, excursiones educativas o visitas, actividades físicas organizadas, tarifas de exámenes, tutores o cursos de aprendizaje a distancia, experiencia laboral o transporte. (Southampton City Council, 2017).

En el caso irlandés, donde ejercer o tomar la decisión de educar a un hijo en el hogar o en otro establecimiento que no sea la escuela oficial es un derecho constitucional, reconocido a parte en la legislación vigente, el número de menores registrados es realmente pequeño. Según datos de la *Household Budget Survey 2015-2016*⁶³, llevada a cabo por la *Central Statistics Office* de Irlanda muestra que los ingresos netos medios de las familias se sitúan en torno a los 911 euros semanales, lo que supone unos 3.644 euros mensuales. Por otro lado, el mismo estudio revela que el gasto medio semanal en educación de cada familia se sitúa en los 18 euros, que suponen un total de unos 936 euros anuales. La encuesta realizada por la (ILCU), cooperativa de crédito irlandesa, por lo tanto de carácter privado, expone en su comunicado de prensa de 24 de julio de 2017, que el rendimiento del gasto escolar ha alcanzado en ese mismo los 1.209 euros por niño, en lo que supondría la “vuelta al cole”. Así mismo, el gasto medio de un niño de primaria llega a suponer a las familias alrededor de los 1.048 euros, mientras que el de un menor que cursa sus estudios secundarios se posiciona en torno a los 1.401 euros anuales.

⁶³ <http://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-hbs/hbs20152016/hinc/>

Grafico 21. distribución del gasto por familia en educación y por nivel educativo.



Fuente: elaboración propia a través de ILCU (2017).

Según este estudio, el mayor gasto al que deben enfrentarse las familias en la República de Irlanda es el relacionado con las actividades extracurriculares de sus hijos, donde se alcanzan los 187 euros anuales. Los gastos de comedor, 154 euros, libros de texto, 150 euros, y uniforme escolar, 144 euros, ocuparían, lo que se podría llamar, como un segundo escalafón de gasto. Muy próximos estarían los gastos relacionados con transporte, equivalente a 134 euros y los concernientes al cuidado posterior al horario escolar. Por último, las contribuciones voluntarias a las escuelas, que suponen los 113 euros y los viajes escolares con un gasto medio de 110 euros anuales se situarían al final de la cola en gasto. El material deportivo, con un importe inferior a los 100 euros (85) estaría en el último lugar.

Si retiramos aquellos gastos que se suponen ajenos a la educación en casa, como gastos de comedor, uniforme, viajes escolares, donaciones, transporte o cuidados posteriores a la jornada escolar, la educación en casa podría suponer un desembolso anual de alrededor de 422 euros anuales. Se ha retirado el gasto medio que afirman tener los padres con respecto a los viajes escolares, pero las familias que educan en el hogar también son propensas a realizar salidas, excursiones y viajes con carácter lúdico y edu-

cativo que podrían contabilizarse entre los gastos educativos. Así mismo se han mantenido las actividades extracurriculares como una opción simultánea de gasto para los *homeschoolers*. Las actividades musicales, deportivas o de ocio podrían entrar en esos gastos. Por supuesto, se deberían de considerar estos gastos como "ficticios" pues no se tiene la información específica sobre ellos, pero como aproximación deben de ser bienvenidos.

En definitiva, si una familia ingresa mensualmente en Irlanda 3.644 euros, durante el año, esta cifra aumentará hasta los 43.728 euros. Si el gasto medio de educación en Irlanda, haciendo una estimación entre los datos ofrecidos por la *Central Statistics Office* y la ILCU, es de 1072 euros, supondría un 2,5% total del presupuesto familiar en un año para familias con un solo hijo. Si estimamos los ingresos de una familia que educa en el hogar, suponiendo que uno de los progenitores debe de dejar su puesto laboral para dedicarse por entero a la educación de su hijo o hijos, estos ingresos se podrían ver, más o menos, reducidos a la mitad, por lo que, el ingreso estimado de una familia que educa en casa se vería reducido hasta los 21.900 euros. Suponiendo que sus gastos en educación incluyendo el presupuesto de viajes fueran, aproximadamente, unos 532 euros esto supondría un 2,4% del presupuesto general anual, resultado muy similar al de los padres que educan a sus hijos en escuela.

Los padres que toman la decisión de educar a sus hijos en el ámbito familiar no tienen derecho ni posibilidad alguna de recibir ayudas estatales con las que financiar esta educación, por lo que todos los gastos de material correrán a cargo de las propias familias.

Dinamarca, que defiende el derecho constitucional de los padres a educar a sus hijos según sus propias convicciones y donde la educación en el hogar es completamente equivalente a la educación escolarizada, no presta ayuda económica a los padres *homeschoolers*. Las familias deben de financiar toda la educación del menor pues el Estado considera esta práctica como parte de la educación privada. Por lo tanto, los padres deben de asegurarse cuales son los materiales necesarios para desarrollar la formación

de sus hijos y hacerse, de forma privada y sin ayuda, con ellos. Los municipios, encargados de la supervisión, y en muchas ocasiones en la escuela asociada pueden prestar ayuda recomendando materiales que pueden ser de ayuda para el desarrollo académico del menor. Insistimos en que la ayuda nunca será económica. Los padres que educan en el hogar, a lo sumo, recibirán asesoramiento por parte de las autoridades.

Según el *Statistics Denmark*, el ingreso promedio al año de una persona en Dinamarca es de 312.000 coronas danesas (sin aplicar impuestos) lo que, al cambio, suponen 41.860 euros. De aquí se puede extraer que los ingresos mensuales de un individuo se encuentran alrededor de los 3.488 euros. Por su parte, el ingreso promedio de una familia tipo se encuentra en torno a las 501.417 coronas (antes de impuestos), es decir, 67.215 euros que distribuidos mensualmente son 5.601 euros. Así mismo, se informa de que el gasto en educación de una familia en el año 2016 fue de 1.407 euros, lo que al mes supone unos 117 euros. Se debe tener en cuenta, como en otras ocasiones, que los gastos de las familias en el hogar pueden ser diferentes a los de las familias que escolarizan. La educación en Dinamarca es gratuita, pero las familias *homeschoolers* deben sufragar todos sus gastos educativos al ser considerados como un tipo de educación privada. Esta disyuntiva también se produce con los ingresos familiares. Es probable que una familia que educa en el hogar tenga que renunciar a un sueldo o parte de éste para hacerse cargo de la educación de los hijos, lo que verá mermados sus ingresos mensuales. El gasto en educación para el global de las familias danesas supone 2% del gasto mensual, una cantidad ínfima. La falta de información específica sobre gastos e ingresos de las familias que educan en hogar solo ha permitido ofrecer este tipo de conjeturas económicas a nivel global nacional.

Dos familias educaban en el hogar en toda Suecia en el año 2016 según Jonas Himmelstrand lo que claramente muestra la nula e inexistente información sobre los temas que en este apartado se abordan. Como en otros países anteriormente estudiados se recurrirá a ofrecer un vistazo del panorama general sobre gasto educativo en Suecia y perfil económico de las fa-

milias que, por lo menos, permita identificar a que gastos pueden y deben hacer frente las familias. Según datos de *Ekonomifakta*⁶⁴, empresa sueca que recopila información sobre la distribución económica del país, las familias promedio en Suecia ingresan anualmente 215.730 coronas suecas, que al cambio suponen 21.030 euros, todo ello una vez aplicados los impuestos nacionales. Esta cifra viene a decir que los hogares ingresan mensualmente 1.752 euros libres de impuestos. Si el consumo en educación y formación es de un 0,3% del total, se puede advertir que el gasto es de 63 euros anuales. Los gastos en este aspecto resultan relativamente bajos, pero hay que tener en cuenta la gratuidad total de la educación en Suecia. Las familias que todavía eduquen en el hogar deberán afrontar todos los gastos derivados y solos con la compra de material y libros de texto superarán los gastos de los alumnos escolarizados.

4.6.2. EL USO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO BASE MATERIAL

Uno de los grandes avances tecnológicos que provocó una nueva forma de concebir el mundo *homeschool* fue internet. La tecnología está cambiando la forma en que se enseña a los menores, pero no solo el cómo, sino también el dónde y el cuándo se les enseña. La tecnología ha acercado a los *homeschooler* al mundo real y ha permitido a los padres aprovechar los recursos para potenciar el aprendizaje de sus hijos, incluso beneficiándose de los recursos en línea cuando llegan a temas con los que no se sienten seguros. Así mismo, los estudiantes también pueden comunicarse con tutores digitales para obtener ayuda cuando se quedan atascados. El crecimiento de la educación en casa ha abierto un nuevo mercado, y de hecho, muchos creadores de materiales educativos para educadores en el hogar saben quién hará la mayor parte de la supervisión y la enseñanza. En los últimos años, se diseñaron muchos materiales nuevos con los padres en mente, para que puedan seguir y comprender lo que sus hijos están aprendiendo. Éste solo es el comienzo de un nuevo

⁶⁴ <https://www.ekonomifakta.se/>

modelo de educación en línea, el principio de una nueva industria, de tal forma que a medida que el mundo digital se expande, de su mano, lo hará también la educación en el hogar y los miles de recursos que se pondrán a su alcance. “Sin lugar a dudas, las nuevas tecnologías han supuesto un fuerte espaldarazo para la escuela en casa” (Llorent, 2004, p. 268) y “como resultado de la consolidación de la versión 2.0 de la Red se observa un número destacado de propuestas pedagógicas que están desarrollando diversas formas de articular entornos y procesos de aprendizaje más flexibles” (Igelmo y Quiroga, 2018, p. 83).

Aquí se pretende ofrecer un pequeño marco de posibilidades que se abre para los padres que educan en el hogar según cada región de análisis. Los recursos tecnológicos van desde los propios aparatos, es decir, ordenadores, *tablets*, televisores, etc., hasta internet y los recursos que se pueden encontrar dentro de la red: páginas web especializadas, aplicaciones, etc. En este caso, el recorrido, principalmente, seguirá el sendero de los portales web que ponen al alcance de los padres y de los menores información específica para el desarrollo de la educación en el hogar, y esto desde una doble vía, la gratuita y la de pago.

Nuevamente, para España se recurrirá al estudio pormenorizado de Cabo (2012). El autor pregunta a las familias (múltiple respuesta) por los materiales utilizados por los niños para la adquisición de los aprendizajes. Por el interés de esta investigación solo se prestará atención a aquellas opciones de respuesta relacionadas con las nuevas tecnologías o las tecnologías de la información. Por lo tanto, de entre las opciones que Cabo (2012) baraja nos quedaremos con “Programas informáticos e Internet” y “Discos, películas y vídeos”. En ambos casos, un 75% de los encuestados afirmó utilizar estos medios para el aprendizaje. En suma, la utilización de estos instrumentos tecnológicos representa un 28%.

Algunas de las asociaciones *homeschool* más relevantes de España ofrecen información y enlaces a web con materiales que pueden servir de utilidad a las familias que educan en el hogar. La ALE, en primer lugar, ofrece

enlace directo al Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El Real Decreto 789/2015, de 4 de septiembre, por el que se regula la estructura y funcionamiento del Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia expone literalmente que “las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) abren posibilidades sin precedentes para desarrollar los procedimientos educativos más allá de los formatos y fronteras tradicionales”, pero aun así, en este nuevo decreto desaparece cualquier referencia a “garantizar el derecho a la educación de los alumnos no adultos que, por circunstancias personales, sociales, geográficas u otras de carácter excepcional, se ven imposibilitados de seguir enseñanzas a través del régimen presencial ordinario” como promulgaba el ya derogado Real Decreto 1180/1992, de 2 de octubre, por el que se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, permitiendo con ello, exclusivamente a las personas adultas esta modalidad educativa. Aun con esto, los *homeschoolers* adultos podrían aprovecharse de alguna de las ventajas de este centro para proseguir con su aprendizaje desescolarizado. Para poder beneficiarse de los recursos que ofrece se debe estar matriculado el alguno de los programas y solo se podrán utilizar aquellos específicos a dicho espacio educativo.

Otro de los enlaces redirige a la web de Grupo Editorial Bayard, reconocido por ofertar un gran abanico de revistas infantiles y juveniles, bajo pago de una cuota semestral o anual, que en función de la edad de los menores pretenden fomentar el gusto por la lectura y despertar sus intereses. La mayor parte de los recursos web o informáticos facilitados no son gratuitos, lo que supondría un fuerte desembolso para los padres, que en muchas ocasiones tendrán que realizarlo. Del mismo modo, la Coordinadora Catalana por el Reconocimiento y la Regulación del *Homeschooling* también facilita una serie de recursos, pero para poder acceder a ellos es necesario estar registrado en su web. Otra web que ofrece recursos educativos gratuitos y, por supuesto, también de pago es *School en Casa*⁶⁵ dirigida por una

⁶⁵ <https://schoolencasa.com/>

madre homeschooler, maestra de profesión y que educa a sus hijos bajo el método Montessori. Ofrece un listado de recursos gratuitos relacionados con la lengua, las matemáticas, la geografía o las ciencias de la naturaleza, aunque bien podemos decir que son escasos. Aunque alejado del *homeschooling*, otro recurso que bien podría ser válido para las familias es la web y el canal de youtube, Unicoos⁶⁶. Dirigidos por David Calle, nominado al *Global Teacher Prize*, ayuda tanto en matemáticas, física, Química y Tecnología a todos aquellos alumnos interesados. Es un programa que cuenta en Youtube con 1.121.374 suscriptores, lo que permite hacerse una idea de su capacidad y alcance. Continuando con el patrón científico, la web de "videos de matemáticas"⁶⁷ ofrece ayuda a para la ejecución ejercicios desde el primer curso de la educación secundaria obligatoria hasta niveles universitarios, a través de videos colocados en su canal de Youtube. La web de la Fundación Carlos Slim ofrece recursos sobre lenguaje y matemáticas en diferentes niveles, incluso permitiendo realizar pruebas evaluativas. La web "Unprofesor"⁶⁸ publica lecciones sobre matemáticas, lengua española, ciencias sociales, ciencias naturales, música, física, química, inglés y tecnología e informática.

Esto solo es un ejemplo de todos los recursos web en castellano a los que una familia *homeschooler* puede acceder para mejorar sus prácticas de aprendizaje. Los hay de pago, los hay gratuitos, pero consiste en buscar a través de la red de redes para encontrar el que mejor se adapte a las condiciones específicas de sus hijos.

Las familias *homeschooler* portuguesas también optan por el aprovechamiento de los recursos tecnológicos y en especial de internet para optimizar el desarrollo en los aprendizajes de los niños educados en casa. Parece que, en Portugal, de la mano del *ensino doméstico* crece el *ensino à distancia* como complemento facilitador. La *Portaria* nº 85/2014, de 15 de abril, regula la oferta educativa de *ensino à distancia* en Portugal.

⁶⁶ <https://www.unicoos.com/>

⁶⁷ <http://www.aprendermatematicas.org/index.htm>

⁶⁸ <https://www.unprofesor.com/>

Según esta ley muchos niños y jóvenes que se encuentran en situaciones que les impiden frecuentar la escuela con cierta regularidad y ante el imperativo nacional que conduce a encontrar respuestas que permitan el acceso a la educación se desarrolla este texto legislativo. Según expone su artículo 2 el *ensino à distancia* es una oferta educativa que engloba al segundo y tercer ciclo de la enseñanza básica y secundaria, complementario a cualquiera de las otras ofertas educativas que existan. Se desarrolla a través de una plataforma digital, dividida en aulas virtuales por año y ciclo escolar. Todo parece indicar que legislativamente, los alumnos de *ensino doméstico* podrían adherirse a estos programas a distancia, porque como bien expone la ley, es complementario a cualquier otra oferta educativa. Ahora bien, en su artículo 3, dedicado a los destinatarios, solo hace referencia a alumnos hijos de profesionales itinerantes, alumnos que no concluyeron la escolaridad obligatoria y que se encuentran integrados en instituciones particulares de solidaridad social y alumnos matriculados que, por razones de salud u otras consideradas relevantes, se encuentren impedidos de asistir a una escuela en régimen presencial; en ningún caso se hace referencia a los alumnos educados en el hogar. La educación a distancia está organizada a través de la "*Escola Secundária de Fonseca Benevides*".

El aprendizaje a distancia es un tipo de educación a cargo de la Dirección General de Educación, que cuenta con el apoyo de otros organismos como "*Escola Virtual*"⁶⁹. Se caracteriza por ser de pago, pero ofrece herramientas virtuales gratuitas al alcance de todos. Por su estrecha relación con el Dirección General de Educación obtiene mayor publicidad, y por ello, más "clientes". Los alumnos matriculados en *ensino doméstico* también hacen uso de esta plataforma a la que todo el mundo tiene acceso. Sus programas anuales rondan los 60 euros por conjunto de materias. A colación del tema financiación, este tipo de educación a distancia privada supondría un sobre coste para las familias *homeschooler* portuguesas.

¹⁰ El espectro izquierda-derecha proviene de los análisis políticos y es también conocido como el espectro político.

Entre las búsquedas realizadas, otra web, o para ser más específicos un blog digital, "*Fita de Viés*"⁷⁰, dirigido por una madre *homeschooler*, a través de sus relatos y vivencias personales, ofrece diferentes opciones para mejorar los procesos de aprendizaje en el hogar, mediante actividades, recursos informáticos, etc.

Las familias que educan en el hogar en Alemania también pueden valerse de distintos recursos tecnológicos para desarrollar los procesos de aprendizaje. En algunas ocasiones estos recursos aparecen ligados a escuelas a distancia que ofrecen sus servicios en pos de facilitar la educación en casa. En primer lugar hablaremos de *Clonlara School*, centro especializado en ayudar a familias *homeschooler*, totalmente acreditado, pero eso sí, con costes derivados de sus funciones. Uno de sus principales activos es el *Clonlara Off-Campus-Program*, que ofrece a los estudiantes y familias de todo el mundo la flexibilidad y la libertad de elegir cómo y qué quieren aprender a través del desarrollo de un plan de estudios adaptado a cada uno de los diferentes alumnos.

Como recurso tecnológico útil para las familias que educan en el hogar, basado en el aprendizaje digital como soporte de enseñanza, parece inevitable no hablar de "*Unterricht.de*"⁷¹. Esta web alemana, perteneciente al portal "*WP Wissenportal GMBH*"⁷², ofrece contenidos centrados en las matemáticas y la gramática inglesa diseñados en estrecha relación con educadores experimentados. Aquí los alumnos o en el caso de estudio, los *homeschooler*, pueden aprovechar todos los recursos disponibles en la web debido a su carácter gratuito. Así mismo, "*WP Wissenportal GMBH*" pone a disposición de los interesados otras cuatro herramientas; el "*Schulportal.de*"⁷³ principalmente dedicado a maestros, los cuales cuelgan materiales de trabajo totalmente gratuitos. Si extrapolamos la figura del docente al concepto de las madres y padres que educan en el hogar, estos materiales pueden ser utilizados por

⁶⁹ <http://www.escolavirtual.pt/>

⁷⁰ <https://fitadevies.wordpress.com/category/ensino-domestico/>

⁷¹ <https://www.unterricht.de/>

⁷² <https://www.wissenportal.com/>

⁷³ <https://www.schulportal.de>

ellos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en el hogar, aunque siempre que se registren como “docentes” de una determina escuela o centro escolar; otra de las herramientas puestas a disposición de los estudiantes es el foro en línea de matemáticas “*OnlineMathe.de*”⁷⁴ donde aprenden sobre las matemáticas discutiendo sus tareas o problemas matemáticos generales y, de nuevo, su uso es gratuito; por último, esta web dispone de dos portales, “*abiturloesung.de*”⁷⁵ y “*realschulrep.de*”⁷⁶ destinados a la preparación de exámenes; el primero específicamente para ayudar a los estudiantes con su examen de Abitur y el segundo, para preparar el *Mittlere-Reife-Prüfung*. También puede ser de gran ayuda la web “*Grundschule Arbeitsblätter*”⁷⁷ con materiales principalmente para estudiantes de la escuela primaria, divididos en diferentes hojas de trabajo por temáticas y lecciones, donde las materias más populares son la matemáticas, el alemán y el inglés. Otra plataforma que permite el trabajo de las familias que educan en casa es “*4teachers*”⁷⁸, pensada para profesores y que trabaja mediante el intercambio de experiencias, ideas y materiales de enseñanza. Esta plataforma nace en el año 1999 de la mano de dos profesores que decidieron ofrecer al público de forma gratuita sus planes de lecciones recopilados en un portal web. La comunidad 4teacher se ve como un proyecto de código abierto en educación que contribuye al intercambio de contenido entre usuarios. Todos sus miembros pueden acceder a intercambio de material donde además podrán debatir sobre el mismo, y a su vez, podrán adherirse a un foro de consulta e intercambio.

Por último, parece conveniente hablar de dos escuelas a distancia, una de ellas ya ha sido presentada, la “*Philadelphia Schule*”⁷⁹ y la otra, es la “*Deutsche Fernschule*”⁸⁰. Esta última, funciona desde el año 1971 y ofrece títulos certificados por el Estado alemán para los tramos escolares de preescolar y primaria. Se incluye esta escuela a distancia por ser la única proveedora oficial de este

⁷⁴ [https:// www.onlinemathe.de](https://www.onlinemathe.de)

⁷⁵ <https://www.abiturloesung.de>

⁷⁶ <https://www.realschulrep.de>

⁷⁷ <https://www.grundschule-arbeitsblaetter.de/>

⁷⁸ <https://www.4teachers.de>

⁷⁹ Revisar página X.

⁸⁰ <https://www.deutsche-fernschule.de>

tipo de educación en Alemania. Los contenidos de sus cursos son reconocidos en los 16 *länder*, pero solo está abierta a alumnos fuera del territorio alemán. Si los padres alemanes que viven fuera de las fronteras del país germano quieren educar a sus hijos en el hogar pueden valerse de este centro de referencia a distancia y de los recursos que pueda poner a su alcance. Como bien informan en su web, “todo el material de aprendizaje está estructurado de tal manera que usted puede acompañar las lecciones con el apoyo de nuestros maestros mentores en Alemania. No necesita ninguna formación educativa. Los cursos de la *Deutschen Fernschule* son, por así decirlo, educación en el hogar acompañada profesionalmente”⁸¹. La escuela, al no tener la categoría de *Ersatzschule* (escuela sustituta o de reemplazo), no puede ser utilizada por los alumnos residentes en Alemania, a no ser que, por motivos o condiciones expresamente especiales, como enfermedades, fobia escolar, TDHA, etc., las autoridades escolares accedan, a petición de los padres, a suspender la escolarización obligatoria y trasladar al menor a la educación a distancia.

Las familias que educan en el hogar en Austria también deben valerse de recursos tecnológicos que faciliten el desarrollo del aprendizaje. Desde la asociación *Christian Homeschoolers in Austria* facilitan una serie de enlaces web que pueden servir para la descarga de materiales o el trabajo online. La asociación recomienda, en primera instancia, la web de la editorial “*Delta Media Verlag GmbH*”⁸² que ofrece materiales relacionados con el aprendizaje del alemán y de las matemáticas, unos en descarga gratuita y otros mediante pago. Otra de las web recomendadas es “*Homeschoolshare*”⁸³ un trabajo cooperativo en línea de madres *homeschooler* que proporcionan materiales, recursos y unidades didácticas gratuitas basadas en la literatura como concepto metodológico y eje principal del aprendizaje. Otro portal especializado es “*Medienfundgrube*”⁸⁴ que presenta herramientas web en formato *screencast*. Aquí se pueden encontrar enlaces a diferentes webs educativas y aplicaciones sobre alemán, arte, matemáticas, música, física, inglés o química. Su valor

⁸¹ Extraído del apartado de Preguntas Frecuentes en: <https://www.deutsche-fernschule.de/faq/>.

⁸² <http://www.delta-media.at/>

⁸³ <http://www.homeschoolshare.com/>

⁸⁴ <http://www.medienfundgrube.at/>



reside como repositorio multidisciplinar capaz de aglutinar gran cantidad de información para su posterior utilización. Como en el caso alemán, la web “*Grundschule Arbeitsblätter*”⁸⁵ puede ser utilizada por estudiantes austríacos, aprovechando los contenidos adaptados para ambos países. Lo mismo ocurre con la plataforma *4teachers* de origen alemán pero que también es de uso para la comunidad austriaca. Como podemos observar existen gran cantidad de recursos tecnológicos al alcance de las familias austriacas que educan en casa. Se pueden valer de recursos provenientes de Austria, pero también de Alemania o Suiza con los que comparte idioma.

Para Reino Unido, retomando de nuevo el estudio de Rothermel (2002) se confirma que la educación el hogar emplea una amplia gama de recursos. Es necesario pensar en el avance que desde la publicación de tal estudio en el año 2002 han sufrido las nuevas tecnologías de la comunicación y la información hasta el año 2018 y aun así, las familias ya habían confirmado el uso de ordenadores en casi un 77% del total.

Los recursos tecnológicos utilizados, teniendo en cuenta ordenadores, *tablets* o incluso teléfonos móviles inteligentes como medios materiales para el acceso a estos recursos, son casi innumerables. Cualquier web especializada puede ofrecer documentos de descarga gratuita o de pago para progresar educativamente y más aún si el idioma de uso es el inglés. El primer portal al que se hará referencia es “*GetRevising part of The Student Room*”⁸⁶, creada para ayudar a los estudiantes a aprender, de tal forma que se involucren activamente en su propio aprendizaje dando salida a su creatividad. Este punto, puede resultar muy beneficioso para los alumnos que practican *homeschooling*, pues siempre se ha abogado por su crecimiento individualizado y personal, donde ellos son los artífices de su aprendizaje y se encuentran en el centro de éste. La web ofrece tareas, materiales y ayuda para todos los niveles: *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, *A Level* e *International Baccalaureate* y universitario, a la vez que ofrece una herramienta específica para planificar el estudio mediante el desarrollo de

⁸⁵ Ver pagina X

⁸⁶ <https://getrevising.co.uk>

un cronograma. Otra web especializada, "MyMaths"⁸⁷, en este caso en el estudio de las matemáticas, ofrece ayuda bajo suscripción de pago a estudiantes, profesores y centros educativos. MyMaths es una plataforma de aprendizaje en línea con sede en Reino Unido pero utilizada en más de 70 países de todo el mundo y forma parte de *Oxford University Press*. Incluye los niveles de primaria y secundaria, donde el alumno podrá realizar tareas, afianzar conocimientos aprender otros nuevos. Esta herramienta permite al alumno trabajar por su cuenta. La suscripción tiene un valor de más 370 euros al año para los estudios de primaria y de más de 715 euros para estudios de secundaria. Esto supone un gasto adicional importante para las familias que educan en el hogar y solo para el aprendizaje y fortalecimiento de una materia. Otro portal recomendado, intuitivo y cercano para los jóvenes es el que ofrece la "BBC"⁸⁸ en su apartado educativo. No podría definirse de forma literal como un portal especializado, pero el gran abanico de opciones que pone a disposición de los alumnos de primaria y secundaria es amplio. Los contenidos están diferenciados por niveles y países que conforman Reino Unido y tratan, desde una visión general multidisciplinar diferentes materias como las matemáticas, los idiomas, el arte y el diseño o incluso la educación física y deportiva, psicología, religión, sociología, etc. Entre sus virtudes destaca su gratuidad. Por último, se recoge información sobre la web "S-cool"⁸⁹. La web ofrece materiales para el fortalecimiento de conocimientos en los niveles GCSE y A-Level. Así mismo, el portal a la vez que tiene materiales gratuitos, tiene otros programas de pago.

Estos ejemplos certifican las posibilidades educativas al margen de la educación formal y reglada en las escuelas. La organización de estas webs, indica la versatilidad educativa que planea sobre el horizonte académico británico donde, como ya se ha visto, el término "otherwise" abre camino a nuevas iniciativas educativas, que de alguna manera deben ser satisfechas. La oferta de recursos formativos online crece notablemente ante un mercado que demanda alternativas.

⁸⁷ <https://www.mymaths.co.uk/>

⁸⁸ <https://www.bbc.com/education>

⁸⁹ <https://www.s-cool.co.uk/>



En Irlanda, el “*Aviva Ireland Cost of Education Report*” publicado por dicha aseguradora sobre el curso 2017-2018, informa que los hogares irlandeses esperan gastar una media de 141 euros en material tecnológico. Las familias *homeschooler* en Irlanda también pueden disfrutar de diferentes recursos online y tecnológicos que faciliten el desarrollo del aprendizaje de sus hijos. Al margen de los medios tecnológicos como ordenadores, *tablets*, teléfonos móviles, televisores, ebooks, etc. lo que parece primar son los recursos que desde internet pueden servir de ayuda para las familias. Desde la Home Education Network, la asociación de educación en casa más importante de Irlanda, se recomienda la web “*Schooldays*”⁹⁰ recurso en línea que brinda información y asesoramiento a padres y maestros y que lleva en funcionamiento desde el año 2006 de forma gratuita. Se puede definir este espacio como un repositorio nacional donde los padres y los maestros pueden encontrar multitud de información sobre aspectos educativos y enlaces a diferentes webs especializadas en aprendizajes online. Otra recurso tecnológico online que ofrece ayuda a alumnos educados en casa o en la escuela es “*HomeSchool: Ireland’s Online Secondary School*”⁹¹ establecida con el objetivo proporcionar apoyo educativo a estudiantes irlandeses fuera del ámbito escolar reglado. Sus propósitos los cumplen a través de una plataforma de enseñanza en línea que permite conectar a los alumnos desde cualquier punto del país. Está pensado para estudiantes de educación secundaria que estén preparando el *Leaving* y *Junior Certificate*. Los servicios que ofrecen son de pago, donde el acceso a cada materia o asignatura tiene un coste. Por último, mencionar el *National Council for Curriculum and Assessment* (NCCA) que desarrolla materiales digitales destinados a que las familias puedan apoyar a sus hijos en el estudio desde casa.

Estos dos ejemplos vienen a mostrar las posibilidades a las que una familia *homeschooler* puede acogerse. Existen dos vías, una de pago y otra gratuita, una informal y libre y otra más formal y más ceñida al currículum nacional, pero en definitiva, lo que se observa es oferta educativa.

⁹⁰ <http://www.schooldays.ie/>

⁹¹ <https://homeschool.ie/>

En Dinamarca los recursos tecnológicos deberían también de suponer un importante argumento y apoyo para los padres. Como se ha hecho hasta ahora, se recopilarán algunos de los enlaces online que pueden ayudar a las familias y lo menores. "*Fjernundervisning.nu*"⁹² es un espacio online educativo que pertenece a una institución independiente con un amplio abanico de cursos y niveles preparatorios. La oferta no es gratuita y dispone de unos costes fijos en función de los cursos en los que el alumno se matricule. Se dispone más para los grados 9º y 10º, aquellos que supondrían el acceso a los estudios superiores del joven y trabaja todo tipo de materias: biología, danés (lengua oficial), inglés, filosofía, física, historia, química, matemáticas, español o estudios sociales, por ejemplo. Entre las opciones gratuitas, recomendadas desde instituciones *homeschool* de Dinamarca, se puede encontrar la web "*Ann-Berit*"⁹³ que recoge material encontrado y fabricado por una maestra y madre *homeschooler* y que de forma gratuita pone al alcance del resto de interesados. Los contenidos se dividen entre el primer y el sexto grado de la educación básica. Otro portal interesante para los padres *homeschooler* es "*Galapagos*"⁹⁴. Aquí los *homeschooler* podrán encontrar materiales específicos sobre matemáticas, física y química, biología y geografía. Otra web recomendada es "*Gratissskole*"⁹⁵ con más de 40.000 documentos de descarga gratuitos donde se tratan temas de astronomía, danés, biología, música, matemáticas, física, historia geografía, etc. bien de forma individual o bajo una distribución por grados educativos. Prosiguiendo con este perfil de webs gratuitas también puede destacarse "*Matematikbogen*"⁹⁶ especializada en la enseñanza de matemáticas y que basándose en el concepto de diferenciación de enseñanza ofrece la oportunidad de adaptar la educación al alumno de forma más individualizada. Por último, mencionar la web "*Skoven i Skolen & Udeskole*"⁹⁷ que pertenece a una asociación especializada en la educación al aire libre. Ofrece actividades educativas a desarrollar en la naturaleza y cursos y materiales didácticos para ello.

⁹² <https://www.fjernundervisning.nu/>

⁹³ <http://www.ann-berit.dk/>

⁹⁴ <http://www.galapagos.dk/>

⁹⁵ <http://www.gratissskole.dk/>

⁹⁶ <http://www.matematikbogen.dk/>

⁹⁷ <http://www.skoven-i-skolen.dk/>

Por lo tanto, en Dinamarca se puede apreciar una doble vía donde las plataformas privadas y las públicas convergen. Aquí las familias que educan en el hogar pueden encontrar multitud de materiales que faciliten su tarea y a la vez les den ideas de cómo desarrollar esa tarea.

Por último, Suecia puede ser el país con menos desarrollo del *homeschool* en Europa. Esto provoca que la única asociación reconocida ROHUS centre toda su labor en la lucha por el reconocimiento que permita la práctica dentro del país. Las opciones son muy reducidas y únicamente se ha podido encontrar información relativa a una web de trabajo, "*Matteboken*"⁹⁸ especializada en la enseñanza y ayuda de las matemáticas. Aquí el alumno educado en el hogar puede encontrar innumerables ejercicios y puede recibir apoyo y ayuda siempre que surjan dudas. Estos ejercicios están divididos por niveles educativos lo que facilita la búsqueda específica.

4.6.3. COTEJO, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS SOBRE LAS BASES MATERIALES Y RECURSOS QUE IMPLEMENTA LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR

La educación en casa ha tenido que avanzar entre un difuso espectro de posibilidades educativas, donde además no solo ha tenido que trabajar por encontrar los recursos necesarios para la formación de los menores, sino que también las familias han tenido que ver como sus recursos económicos se veían reducidos. El análisis ha llevado en este apartado hacia dos aspectos fundamentales, los recursos económicos y los recursos tecnológicos. Los primeros garantizan la capacidad de las familias para poder acceder a otros recursos de pago que completen la educación del menor, mientras que los segundos, se han convertido en uno de los pilares facilitadores de esta educación.

Tabla 22. Las bases materiales de la educación en el hogar.

Regiones	Perfil económico y gasto en educación familiar	Recursos tecnológicos
Europa Mediterránea	Gasto en Educación: 500-1.300 euros**	<p>Recursos privados gratuitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • School en casa (Montessori) • Unicoos (ciencias) • Unprofesor (general) • Fita de Viés (mejora procesos de aprendizaje) <p>Recursos privados de pago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola Virtual • Bayard (lectura) • School en casa (Mosntessori) • Clonlara School (Escuela a distancia)
Europa Central	<p>Financiación: familias</p> <p>Ingresos medios familiares: 3.000-3.300 euros**</p> <p>Gasto en Educación: 200-800 euros**</p>	<p>Recursos públicos gratuitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deutsche Fernschule (Escuela a distancia) (alumnos fuera de Alemania) <p>Recursos privados gratuitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterricht.de (matemáticas y gramática inglesa). • Schulportal.de (materiales para profesores) • OnlineMathe.de (matemáticas) • abiturloesung.de (preparación exámenes) • realschulrep.de (preparación exámenes) • Delta Media Verlag GmbH (alemán y matemáticas) • Grundschule Arbeitsblätter (materiales primaria) • 4teachers (para profesores) • Homeschoolshare (literatura) <p>Recursos privados de pago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clonlara School (escuela a distancia) • Philadelphia Schule (Escuela a distancia) • Delta Media Verlag GmbH (alemán y matemáticas)
Europa Anglosajona	<p>Financiación: familias</p> <p>Ingresos medios familiares: 2.200*-3.600 euros</p> <p>Gasto en Educación: 840-1.400 euros**</p>	<p>Recursos públicos gratuitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) <p>Recursos privados gratuitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • GetRevising part of The Student Room (General, obtención de títulos, etc.) • BBC (apartado educativo, recursos generales) • S-cool (preparación exámenes) • Schooldays (repositorio nacional para profesores y padres) <p>Recursos privados de pago</p> <ul style="list-style-type: none"> • MyMaths (matemáticas) • S-cool (preparación exámenes) • HomeSchool: Ireland's Online Secondary School (preparación de certificados)
Europa Nórdica	<p>Financiación: familias</p> <p>Ingresos medios familiares: 5.600-2.500 euros**</p> <p>Gasto en educación: 100-1.400 euros</p>	<p>Recursos públicos gratuitos</p> <p>Recursos privados gratuitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ann-Berit (general) • Galapagos (ciencias) • Gratisskole (general) • Matematikbogen (matemáticas) • Skoven i Skolen & Udeskole (Educación en la naturaleza) <p>Recursos privados de pago</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fjernundervisning.nu (general) • Skoven i Skolen & Udeskole (Educación en la naturaleza)

* Datos *homeschooler*

** Datos nacionales

Fuente: Elaboración Propia.

El primer acuerdo que destaca entre las diferentes regiones europeas está relacionado con la figura sobre la que recae el peso económico de la educación en el hogar. En todas las regiones y Estados analizados la financiación de la educación en el hogar es cuestión de las propias familias.

Otro punto a destacar son los ingresos familiares medios. Lo primero que se debe explicar aquí es que los datos rescatados solo se corresponden con los ingresos medios de familias *homeschool* en la Europa Mediterránea y en la anglosajona. Para el resto de países se han tomado los ingresos medios nacionales. Los gastos medios anuales que aparecen en la tabla X para todos los países también responden exclusivamente a referencias nacionales. Por lo tanto, cuando se procede con la yuxtaposición de los ingresos medios alcanzados por las familias no pueden apreciarse semejanzas. Cada país, según el nivel medio de vida y los salarios, posee unos ingresos diferenciados. La Europa Mediterránea es la región más castigada seguida de Europa Anglosajona, Central y Nórdica. En cuanto a los gastos, parece existir un poco más de consenso. En las cotas más altas, los gastos en educación rondan los 1.300-1.400 euros anuales.

Para analizar los recursos tecnológicos, éstos se han dividido en tres tipos, según su titularidad y sus costes. Tenemos, por lo tanto, recursos públicos gratuitos, recursos privados gratuitos y recursos privados de pago. Los recursos públicos gratuitos forman parte, principalmente, del Estado. Aquí tienen cabida básicamente los centros educativos a distancia. Los recursos privados gratuitos suelen ofrecerse a través de páginas web que trabajan diferentes materias o portales que pertenecen a colectivos *homeschooling* o personas privadas que educan en casa y ofrecen aquello que les ha servido o que ha funcionado en su periplo educativo. Por último, los recursos privados de pago hacen referencia a instituciones educativas privadas, habitualmente a distancia, que ofertan sus servicios educativos bajo costes asociados. A excepción de la Europa Nórdica todas las regiones presentan recursos públicos gratuitos. Cada país tiene un centro educativo a distancia, pero que en muchos casos solo puede ser utilizado por ciudadanos nacionales residentes en el extranjero.

Todos los recursos privados gratuitos se distribuyen máxime según materias, donde destacan los especializados en matemáticas. En cuanto a los recursos privados de pago se encuentran semejanzas entre la Europa Mediterránea y la Europa Central, donde se observa la presencia de escuelas de educación a distancia que cobran, como escuelas privadas, unos costes de matrícula o por paquetes educativos.

5. LA EXPLICACIÓN COMPARATIVA DEL *HOMESCHOOLING*

La fase comparativa es probablemente la más importante de todo el modelo clásico de educación comparada. Aquí se enfrentan las semejanzas y diferencias descubiertas en la fase de yuxtaposición, y la principal tarea es proceder con su explicación; es un proceso donde iluminar los materiales que cuidadosamente se han elaborado en las fases anteriores. Se debe dar respuesta a las preguntas que surgen en esa etapa anterior, explicando en base a todo el material ya expuesto, el porqué de cada situación originada. Este último análisis simultáneo se puede realizar comparando, uno tras otro, los puntos de comparación establecidos en la fase yuxtaposición, y que son los mismos para las distintas áreas que han sido analizadas.

5.1. LA LEGISLACIÓN Y LA REGULACIÓN DEL *HOMESCHOOLING* DESDE LA ÓPTICA COMPARADA.

Para el análisis comparado de la fase de yuxtaposición se han fusionado las dos categorías analíticas que fueron planteadas como un conjunto global ya en el punto 2.1., denominado Regulación política, desvelando la información en base a dos escenarios específicos de investigación: el marco legislativo, es decir, la posición de la educación en el hogar en el entramado reglamentario y jurídico de cada país y su regulación educativa, es decir, como se interpretan realmente estas leyes. La situación

legal de la escolarización doméstica en Europa varía mucho de unos países a otros, por lo que se ha procedido a un estudio individualizado de los ocho países que fueron seleccionados como representación de cada una de las regiones, y donde el recorrido legal se observa bajo notables diferencias.

Tabla 23. Distribución legislativa por rango de ley.

PAIS	CONSTITUCIÓN	LEY GENERAL	DECRETO LEY	LEYES COMPLEMENTARIAS
ESPAÑA				•
PORTUGAL		•	•	•
ALEMANIA		•		
AUSTRIA	•	•		
REINO UNIDO		•		•
IRLANDA	•	•		
SUECIA		•		
DINAMARCA	•	•		

Fuente: Elaboración propia

Resulta complicado explicar las causas de las decisiones que cada país ha tomado a la hora de legislar la educación en el hogar. Tres países que poco tienen que ver entre ellos, Dinamarca, Austria e Irlanda, elevaron a categoría constitucional la posibilidad de educar en el hogar. La Constitución o Ley Fundamental de un país es la norma suprema de ordenamiento jurídico y la que dictamina los preceptos de obligatorio cumplimiento que, posteriormente, deberán de ser interpretados por los legisladores. El recorrido histórico de la educación ha remarcado la influencia del hogar y la familia en el desarrollo educativo de los individuos de una nación. La diferenciación social de clase señalaba el camino de cada ciudadano, donde pertenecer a una determinada clase social configuraba, con casi toda frecuencia una futura profesión marcada por la educación que se había recibido. Con la

aparición de la educación universal, se entiende que muchas familias acomodadas preferían mantener la educación facilitada por tutores privados en el entorno escolar y de esta forma conservar su estatus social.

De otro lado, la continua lucha por las libertades individuales también puede dar explicación a todo este proceso legislativo de regulación de la educación en el hogar. Países con cierta tradición contemporánea socialdemócrata, entre las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, época de mayor apogeo de los considerados como partidos socialistas, entendieron que la educación debía de pasar por las manos del gobierno como único organismo capaz de asegurar la educación universal de todos los niños del país, en igualdad de condiciones y sin exclusión por razón social, étnica o de género. Esto explicaría que la educación en el hogar en países como España, Alemania o Suecia no haya sido contemplada legislativamente. El caso de Dinamarca podría tirar por tierra esta explicación, porque aun pudiendo situarse al lado de los países anteriormente señalados, sí que ha permitido, incluso constitucionalmente, la instrucción en el hogar. La explicación a esta divergencia puede encontrarse en la libertad de enseñanza y la lucha del Estado danés por mantenerla y ampliarla, entendiéndola principalmente como libertad de gestión y creación de centros y libertad de elección de los padres. Los informes OIDEL ya situaron en el año 2008 a Dinamarca como el país con mayor índice de libertad educativa del mundo, y en el año 2016 ocupaba el segundo lugar. Países como Dinamarca, Irlanda o Reino Unido ocupan los tres primeros puestos de este ranking. Justamente en las primeras posiciones aparecen Irlanda y Reino Unido, países anglosajones que históricamente han apostado por la libertad educativa y que como en el caso del país británico se fortalece a través de su regulación de cuasi-mercado. Son más llamativos los casos de Austria y Portugal, que sin estar bien posicionados en estos índices globales han desarrollado legislación favorecedora para la educación en casa. Portugal, de entre todos los Estados trabajados es el que mayor aportación legislativa ha hecho en torno al *homeschooling*. Desde la lei nº 2.033 de 1949 ha ido desarrollando diferentes textos legales que enmarcaban el *ensino doméstico* para la elección de los padres.

En líneas generales se echa de menos legislación general y regular de la educación en casa en los países donde es aprobada. Los textos legislativos están desordenados entre diferentes leyes generales o decretos y nunca son los suficientemente específicos, lo que da libertad a jueces y autoridades públicas a interpretarlos a su propio juicio.

Si se atiende a la regulación como interpretación legislativa y se observan los resultados obtenidos en la fase de yuxtaposición existen dos acuerdos generales comunes sobre el *homeschooling*. Todos los países regulan la educación en el hogar desde el nivel central del Gobierno, es decir, sin delegar en instancias inferiores. Alemania mantiene una tendencia propia general, donde las competencias recaen en los *Länder*, que para este caso actúan como estados independientes siguiendo el canon común apreciado en Europa. El segundo acuerdo observa que todos los países en el momento de supervisar y evaluar la educación en el hogar lo hacen delegando en los niveles inferiores, autoridades locales e incluso centros. Si la educación en casa fuera regulada de manera descentralizada, se podrían dar dentro de cada un país escenarios completamente diferentes, entre regiones, comunidades autónomas, localidades, etc. El Gobierno toma la decisión oportuna para evitar conflictos en niveles inferiores. Solo en el caso de Alemania donde los *Länder* tienen plenas competencias se podrían dar situaciones como las que se acaban de comentar, pero para evitarlo, existen acuerdos globales que pretenden mantener un orden dentro del sistema educativo general alemán.

Otro caso bien distinto se produce cuando se habla de supervisión y evaluación de la educación en el hogar. En este caso los Estados establecen una regulación que descentraliza la aplicación legislativa a los niveles inferiores de la administración. Las autoridades locales son las encargadas de llevar a cabo los procesos evaluadores, de supervisión y sancionadores relacionados con la educación en casa. Ante un movimiento tan pequeño, la obtención de información debe hacerse desde las instancias inferiores que faciliten el trabajo a nivel local o incluso de centro. Desde aquí se llevarán a cabo los procesos evaluadores, bien mediante exámenes, como en Portugal, Austria o Dinamarca, o bajo la vigilancia de un supervisor de

dictaminará si la educación que quiere llevarse a cabo es la más adecuada, como ocurre en Dinamarca o con otras condiciones en Irlanda o Austria, o por los servicios sociales o agencias de protección del menor que deben de asegurar la escolarización y la asistencia a un centro escolar de todos los niños, como en España, Alemania o Suecia, o simplemente recogiendo información sobre los menores desescolarizados y asesorando a los padres como hacen las LEA Reino Unido.

En conclusión, cada país ha regulado la educación en casa según condiciones o tradiciones individuales, sin seguir un modelo de acción común. Se han intentado respetar las libertades individuales o, por el contrario, se ha intentado salvaguardar el bien global y comunitario. No se han apreciado motivos específicos que hayan llevado a un gobierno a tomar la decisión de aceptar y regular la educación en el hogar, o por el contrario a prohibirla.

5.2. ESTUDIO COMPARADO DE LOS ACTORES PRINCIPALES DEL *HOMESCHOOLING*

En el marco de la comparación entre los actores que dan forma a la educación en casa se presumen algunos aspectos que convergen de forma específica entre las diferentes regiones europeas y que tienen una serie de explicaciones enraizadas en las líneas globales de esta investigación.

En líneas generales, como ya se ha observado en el cotejo de esta categoría analítica, donde el estudio de los actores quedó dividido en tres apartados —cifras nacionales, padres e hijos— la comparación se adentra, en primer lugar, en las cifras totales. Algo está muy claro, el número de menores desescolarizados y que comienzan a ser educados en el hogar sufre un crecimiento exponencial —y casi constante— anualmente desde la década de 1980. Pero, ¿por qué se produce tal crecimiento?

El *homeschooling* como corriente pedagógica o sistema formativo paralelo al sistema educativo nacional, nace alrededor de los años 80 del

siglo pasado, de la mano de John Holt, ante un sentimiento general de crisis en la educación y, además, marcado por una época convulsa de cambios a nivel mundial, especialmente desde la crisis del petróleo acaecida una década antes. Entonces, la crisis, así como el sentimiento que brota en contra de la educación reglada y dotada por el Estado, hace que el descontento crezca y, con ello, que aparezcan nuevas corrientes pedagógicas que intentan alterar el orden establecido en la búsqueda de otros caminos que conduzcan al objetivo educativo. El fin de la Segunda Guerra Mundial que hizo que gran cantidad de Estados sufrieran notables y favorables cambios, cuarenta años después parecía haber tocado techo, por lo menos para un grupo importante de pensadores y ciudadanos que ya no comulgaban con los preceptos educativos planteados por el Estado. Pero en todo este proceso, el acontecimiento más notable que la crisis del petróleo provocó, fue la aparición del fenómeno globalizador. Todo lo que se produce en un lado del planeta puede tener sus consecuencias en el polo contrario. Este nuevo concepto mundial, la globalización, trajo consigo cambios profundos para los sistemas educativos, donde comenzaron a prevalecer las leyes del mercado agitando los niveles de competencia y favoreciendo, con ello, la libre elección de los padres. La globalización también es fruto del arranque y avance de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías de la información. Todo ello, lleva al *homeschooling* a propagarse más allá de las fronteras estadounidenses, primero hacia territorio anglosajón para posteriormente aterrizar en Europa de la mano de Reino Unido. Aparecen publicaciones, las noticias tienen connotación internacional, se avanza en los contactos supranacionales y con la aparición de Internet toda la información vuela de un lado a otro del planeta. Los padres descontentos, descubren esta nueva práctica y, en muchos casos, deciden emprenderla. De nuevo, otra crisis, en este caso financiera y bursátil a nivel mundial, e iniciada en los Estados Unidos en año 2008 vuelve a alterar la tranquilidad nacional e internacional y las voces críticas surgen de nuevo con fuerza afectando también a los sistemas educativos mundiales. El *homeschooling* vuelve a toma fuerza, disparado por esta crisis y los actuales valores sociales. Esta puede ser una primera respuesta a la pregunta formulada anteriormente. Aun así, en Europa el movimiento es mucho menos activo.

Buscando más respuestas se puede asegurar, y a la vez “tirar del hilo” que se anticipó en el párrafo anterior, que en los últimos años el mercado carácter neoliberal y la introducción de las leyes de mercado en la educación, han impuesto un nuevo ideal entre la sociedad, donde la educación se ha transformado en un bien de consumo tendente a la privatización. La educación en casa se debe considerar como otro tipo de educación privada que forma parte de los mercados escolares propuestos por Felouzis (2011), más concretamente, por el mercado de las singularidades. Al ser equivalente a la educación ofertada en centros escolares forma parte del mercado escolar. Ante la nueva ola de compra-venta educativa, la educación en el hogar se establece como un mercado en crecimiento, que consigue atraer clientes, en este caso familias, y que parece satisfacer las necesidades reales de éstos.

Por estos motivos, el movimiento de educación en casa ha crecido constantemente, año tras año llegando a estar presente en gran cantidad de países, ya sea de forma reconocida o trabajando en la sombra.

Otro dato reseñable es que, a pesar de su crecimiento, el número de menores educados en el hogar es llamativamente pequeño y no supera en cifras globales y según OECD el 0,4% del total. Entonces, ¿por qué si el crecimiento es constante el índice porcentual es tan bajo? Todo parece deberse a la fuerza, prominencia y preponderancia de la educación de masas entendida dentro de las escuelas. La expansión de la educación escolar tomo fuerza y caló hondo entre los padres. Se convirtió en la única forma de alcanzar las cotas educativas mínimas fijadas por los gobiernos, pero también se convirtió en un centro de atención de los menores mientras los padres dedican ese tiempo a su jornada laboral. Así mismo, no todas las familias pueden permitirse educar en el hogar. El *homeschooling* tiene unas exigencias horarias y económicas muy altas, y muchas familias no pueden o no están dispuestas a cumplirlas.

El crecimiento se ha percibido de forma global, pero en el caso concreto de Suecia se ha observado un efecto contrario. ¿Por qué el país nórdico ha seguido una dinámica de crecimiento inversa al resto de países de la Unión

Europea? Desde el año 2011 que entró en vigor la última ley de educación en el Estado sueco el devenir de la educación en casa dio un giro de 180 grados y donde antes se podía educar en el hogar, ahora se ha convertido en una empresa casi imposible. El Estado vio en la educación una amenaza con tintes doctrinales de marcado carácter ideológico-religioso por lo que tomó la determinación de prohibirla. Como informaba Jonas Himmelstrand en la entrevista realizada (anexo 1), al Gobierno socialdemócrata sueco desconfía de las familias y su máxima es el control estatal total de la educación. Así terminó en el periodo actual la posibilidad de educar en el hogar en Suecia.

El segundo aspecto a tratar, se centra ahora en los padres. Durante el cotejo de la categoría analítica se observaron un conjunto de semejanzas que han suscitado una serie de preguntas. Los padres que educan en el hogar se caracterizan por poseer un estado civil de casados o como mínimo viviendo en pareja. Entonces, ¿Por qué los padres que educan en el hogar forman núcleos familiares tradicionales? Según la investigación llevada a cabo se pueden aportar dos posibles respuestas. La primera tiene que ver con los motivos que han llevado a los padres a educar en el hogar. Aunque la tendencia actual invite a pensar en causas pedagógicas, lo cierto es que el factor religioso aún sigue latente en las elecciones paternas. La familia tradicional religiosa, comúnmente vive en pareja, principalmente después de haber contraído matrimonio. Este puede ser un primer factor que indique o avale esta situación. Otro, puede hacer referencia a la dificultad de proceder con la educación en casa cuando se trata de una familia monoparental. Para educar en el hogar, mínimo uno de los padres debe abandonar sus labores profesionales o, por lo menor, parte de ellas para poder dedicar el tiempo oportuno a la formación de sus hijos. Así mismo, esto supone una disminución en los ingresos familiares, que deben depender, por lo menos, de un salario fijo y estable.

Los padres han presentado un perfil educativo similar en las regiones mediterránea, anglosajona y central (para la región nórdica no se encontraron datos) donde casi la mitad de los padres poseía estudios universitarios. Esto se puede deber a diferentes factores. Por un lado la edad de los padres.

Resaltando el caso español como elemento explicativo, se observa que el 71% de los padres tiene edades entre los 31 y los 42 años, lo que evidencia que su periplo formativo se situó, temporalmente, en una época de bonanza educativa universitaria y que supuso un boom en los estudios superiores. Recordemos que en la educación sufrió un crecimiento desde que finalizó la Segunda Guerra Mundial, prosperando notable y rápidamente. Todos estos padres nacieron entre los años 1970 y 1981 y comenzarían su educación universitaria entre los años 1988 y 1999 donde la educación habría alcanzado ya sus cotas más altas. Otra explicación puede darse a través de la taxonomía planteada y configurada anteriormente. De las cinco tipologías expuestas, la pedagógica o instructiva responde a un conjunto de padres con altos niveles educativos y que se ven capacitados para responder a las necesidades académicas del niño mejor de lo que puede hacerlo la escuela. Este alto porcentaje de padres con estudios universitarios puede responder este perfil de padres que educan en el hogar.

Un aspecto muy reseñable en este apartado tiene que ver con la profesión de los padres. En las tres regiones de las que se ha podido obtener información al respecto, mediterránea, central y anglosajona, se observa una semejanza común relacionada con el tanto por ciento de madres *homeschooler* que se dedican a las labores del hogar. Este tanto por ciento oscila entre el 25% y 50% en la Europa Mediterránea y Central y, descendiendo, en un 11% en la Europa Anglosajona, lo que nos lleva a preguntarnos, ¿Por qué en las familias que educan en el hogar el número de madres que se dedica a las labores del hogar es notablemente más alto que el de los padres? Los principales estudios analizados (Goiria, 2012; Cabo, 2012; Spiegler, 2008; Ribeiro, 2015) convergen en un mismo acuerdo, las labores de educación y cuidado de los menores están claramente feminizadas, donde las madres serán las principales responsables de la implementación de la enseñanza doméstica. Cabo (2012) ya señalaba que el movimiento *homeschool* se caracterizaba por ser promovido y gestionado por mujeres encuadrándose dentro del modelo de educación maternalita. Cultural y tradicionalmente la mujer ha sido la encargada del cuidado de los hijos en el ámbito del hogar alegando una relación indisoluble entre madre e hijo.

La tónica general, por lo tanto, lleva a la mujer, con estudios universitarios y un alto perfil educativo, a abandonar su trabajo en beneficio de la familia y de los hijos para dedicarse de pleno a su educación y atención. El símil es incluso aplicable al ámbito educativo formal, donde estudios internacionales presentan datos que indican que el número de maestras en los niveles atención a la primera infancia (CINE 0) y de educación primaria (CINE 1) es muy superior al de los hombres.

Prosiguiendo con el análisis comparativo es el momento de parar y prestar atención a los requisitos exigidos a los padres para educar en el hogar. Las regiones nórdica, central y anglosajona coinciden en no aplicar ningún requisito para que los padres puedan educar en el hogar. Concretamente, los países de Austria, Dinamarca, Reino Unido e Irlanda, donde la educación en el hogar es permitida y se equipara a la formación en centros escolares, a los padres *homeschooler* no se les impone desde las autoridades públicas ningún requisito que les impida poder llevar a cabo la educación en el hogar. El pequeño número de familias que educan en casa, sumado a la supervisión y evaluación que en casos como Dinamarca o Austria deben pasar lo menores parece bastar como credencial para educar en el hogar. Está claro que si los menores no superan las pruebas de evaluación o en el caso anglosajón se percibe que la educación no atiende a unos mínimos y es adecuada, los padres no podrán educar a sus hijos en el hogar. En el caso de la Europa Mediterránea los padres que portugueses deben acreditar, para poder educar en el hogar, una formación, como mínimo, superior al ciclo que estaría cursando el niño. Resulta, cuanto menos sorprendente que padres no tengan que certificar una formación mínima para educar a sus hijos en el hogar, y que por lo tanto, podría entenderse que juega en desventaja con los menores escolarizados, donde sus docentes o maestros tienen una formación pedagógica y específica para poder ejercer su profesión. Es cierto también que la profesión y la formación de los padres que educan en el hogar suele ser en muchas ocasiones, como ya se ha visto, la de docente. Ya anticipó John Holt (1982) que los padres que educan en el hogar no necesitan formación específica; la voluntad y el deseo de educar por sí mismos a sus hijos sería suficiente para garantizar una correcta formación.

El último aspecto a tratar en este apartado está relacionado con los motivos que llevan a los padres a tomar la decisión de desescolarizar y educar a sus hijos en el hogar. Se destacan, a nivel general en las cuatro regiones europeas, los motivos pedagógicos como principal causa para tomar tal decisión seguidos de motivos socio-afectivos, lo ideológicos y los religiosos. Los motivos pedagógicos pueden encontrar su causa en la crisis del sistema educativo. El desencanto de los padres con la educación que ellos consideran como estandarizada, competitiva y mercantilizada, poco individualizada y que no atiende a las necesidades de los niños, les hace tomar la decisión de emprender un nuevo camino educativo para sus hijos. La taxonomía que se ha planteado en apartado 3.5.1. puede ayudar a explicar estos motivos en base a la relación con un determinado perfil de padre *homeschooler*. Los padres que alegan motivos pedagógicos suelen presentarse clasificados dentro del estilo pedagógico o instructivo. Son padres con una alta formación académica, que se sienten capaces de poder ofrecer una educación mejor que la que ofertada por los centros escolares. Este grupo de padres cada vez gana más peso entre el colectivo y basan sus demandas en la incapacidad de la escuela para formar niños altamente cualificados. Los padres que alegan motivos socio-afectivos se relacionan con el perfil “caballero”, es decir, padres que sobreprotegen a sus hijos y que a través de la educación en el hogar pretenden cuidarles de las malas influencias y las amistades nocivas que puedan encontrar en el centro escolar, y a la vez, fortalecen los lazos afectivos familiares. Aquellos que presentan motivos ideológicos responden más a una clasificación antisistema que ideológica. El perfil de padre “antisistema” es el que muestra un rechazo total por las instituciones y quiere alejar a su hijo de las corrientes neoliberales. Por último, los padres que justifican motivos religiosos pertenecerían a un perfil ideológico. Padres conservadores y muy religiosos que basan la educación de sus hijos en los textos sagrados. Todos estos grupos de padres existen entre la amplia amalgama de familias que educan en el hogar. El colectivo no es homogéneo y cada uno puede tener sus propios motivos personales, pero universalmente, esta puede ser una explicación a estos motivos. En definitiva, los procesos de globalización que han afectado a las aulas escolares y la precariedad de muchos sistemas educativos, con aulas repletas y poco

profesorado, hacen que los padres tomen la determinación de buscar alternativas en la educación privada. No es fácil que todos los padres puedan tomar la determinación de educar en el hogar, pero aquellos que lo hacen y alegan estos motivos, se basan en estos preceptos.

Por último, resulta muy difícil hablar de los hijos que son educados en el hogar. Los datos son casi inexistentes, pero de entre los acuerdos comunes encontrados entre España y Reino Unido, destacan las coincidencias en la distribución por edades de este colectivo. La franja de edad más poblada responde a los menores de 5 a 11 años. Estos son los niños que deberían de cursar la educación primaria, momento clave en la educación y desarrollo académico del menor. Si los padres no confían en la educación formal para educar a sus hijos, parece conveniente que en este tramo de edad se tome la decisión de desescolarizar y apostar por una educación más individualizada y adaptada a los ritmos de niño. La casuística es bien distinta entre un país y otro. En Reino Unido la educación en el hogar está reconocida y regulada, es equivalente a la formación en centros escolares y, por ello, puede abarcar cualquier rango de edad. En el caso de España donde sucede todo lo contrario el mayor número de niños educados en el hogar se encuentra entre los 0 y los 6 años, cuando la escolarización todavía no es obligatoria.

5.3. EL CURRÍCULO, EL TIEMPO DE APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMPARADA. LA EXPLICACIÓN COMPARATIVA

Las familias que toman la decisión de educar en el hogar entran en un nuevo espacio educativo donde las facilidades que la escuela tradicional había dado pueden desaparecer. El currículo, que recoge las competencias que los menores deben adquirir gana especial importancia en un escenario como el del *homeschooling*. En el corazón de esta categoría de análisis encontramos tres aspectos que se deberán atender en el marco comparativo discursivo: el currículo, los tiempos y ritmos de aprendizaje y, por último, la evaluación.

Cuando se ha procedido con el cotejo y la extracción de las semejanzas y diferencias, se ha podido observar una tendencia común en todas las



regiones europeas, el currículo nacional es fijado por el Gobierno central. Durante esta investigación se ha analizado la regulación política de las áreas de europeas nórdica, anglosajona, mediterránea y central y, más concretamente, de un grupo de ocho países que conforman dichas regiones, a saber, España, Portugal, Alemania, Austria, Irlanda, Reino Unido, Suecia y Dinamarca. La información obtenida permite asegurar que, a excepción de Alemania, todos los países y, con ello, las regiones que los envuelven, deciden y fijan su currículo nacional desde el gobierno central. Cada país presenta sus propias peculiaridades; España es un sistema regulado y gobernado bajo un modelo de cesión regional; Portugal mantiene un fuerte Estado centralizado que regula globalmente la educación del país; Alemania, un sistema claramente regionalizado que ha cedido las competencias más relevantes a cada uno de sus dieciséis *Länder*; Austria, aun siendo un estado federal dividido en nueve *Länder*, centraliza la toma de decisiones en la instancias centrales del Gobierno; Irlanda, donde tradicionalmente el control local ha sido precedido de una toma de decisiones proveniente del Estado central; Reino Unido, caracterizado por una regulación basada en los cuasi-mercados; y Suecia y Dinamarca, ambos países regulados bajo sistemas de control local, pero con un fuerte dirección nacional que tienden, con el paso de los años tienden hacia sistemas regulados por el cuasi-mercado. Todo parecería indicar que cada país fijaría su currículo en base a esta distribución reguladora, pero este no es el caso. Todos los países actúan homogéneamente en este caso, y como ya se ha dicho y se quiere volver a recalcar, es el Gobierno Central quien fija el currículo, dentro de las particularidades propias de cada país y de cada región. Se ha hecho especial referencia al caso alemán, por su divergencia en comparación al resto. En el Estado Federal Alemán son los propios gobiernos federales de los *Länder* los encargados de establecer el currículo a seguir en cada área. Aun así, la centralización en la selección del currículo se fija centralmente en cada *land* lo que no queda tan lejos del resto de países. Parece, por lo tanto, que existe un acuerdo común internacional alrededor del currículo educativo nacional, donde incluso países que regulan la educación localmente, o aquellos donde el sistema de cuasi-mercado rige los propósitos educativos y que, además, dota a los propios centros de gran autonomía, el Estado debe de

ser quien garantice cuáles serán los conocimientos y las competencias mínimas que un niño, en función de su edad, debe de adquirir. Lo que deberíamos de preguntarnos entonces es ¿Por qué existe esta tendencia a que el gobierno central fije el currículo nacional? La globalización vuelve a escena; a través de un nuevo enfoque académico que se sostiene en la estandarización educativa, regula, a nivel internacional, cuales son las competencias que los alumnos deberían de adquirir y, a parte, evalúa dichas competencias. Un ejemplo que puede venirse rápidamente a la memoria es OECD y el Programa PISA. OECD es un organismo supranacional que evalúa a través de programas como PISA las competencias adquiridas por los alumnos y que, a posteriori, ofrece resultados comparados. Con estos resultados asesora a los gobiernos mundiales sobre los aspectos a mejorar para alcanzar los mínimos deseados. Por esto, la única forma que un Gobierno tiene de competir dentro de las clasificaciones estandarizadas es imponer desde arriba el currículo del país, ocupándose centralmente de las decisiones de mayor importancia. A partir de aquí puede ceder competencias a niveles regionales, locales o de centro, de tal forma que garantice las libertades propias e incluso los medios para conseguir la adquisición de esas competencias por cada niño del país.

Queda claro entonces que el currículo es establecido, muy generalmente, por el gobierno de cada país, pero ¿están los *homeschoolers* obligados a seguir este currículo? Existe homogeneidad al respecto. En todas las regiones europeas los padres que educan en el hogar no tienen la obligación de seguir el currículo nacional fijado por el Estado. El problema reside en las singularidades propias de cada país, por lo que la explicación debe hacerse de forma individual y pormenorizada. Existen varias opciones según el país y la regulación de la educación en casa: España, Alemania y Suecia, por un lado, Austria, Portugal y Dinamarca por otro y Reino Unido e Irlanda. En el primer bloque de países — España, Alemania y Suecia—, el *homeschooling* por ley no se permite. Existe obligatoriedad escolar y, por lo tanto, los menores educados en casa se encuentran al margen de la ley. En este escenario, los padres no se ven obligados a seguir el currículo nacional fijado para las escuelas que operan dentro de cada Estado. El segundo bloque

—Austria, Portugal y Dinamarca— se caracteriza por permitir la educación en el hogar, pero el Estado es estricto tanto en su regulación, como en su control. Aun así, los padres no tienen la obligación de seguir el currículo nacional si no lo creen conveniente, pero existe un problema. Los menores, anualmente o al final de cada ciclo escolar, están obligados a pasar unas pruebas o exámenes nacionales que garanticen su correcta formación. Estas pruebas se rigen, como marca la ley en sus casos, según los requerimientos propios de cada enseñanza, es decir, bajo la estricta mirada del currículo nacional que marca las competencias a alcanzar. Por último, Reino Unido e Irlanda, dos países donde los padres tienen total libertad para educar a sus hijos bajo el currículo que ellos consideren oportuno. En definitiva, se observan tres escenarios, uno de máxima libertad, [“facilitador”], otro de permisión bajo severa regulación y supervisión, [“estricto”] y otro donde rige la desregulación, [“ocasional restrictivo” y “ausente”]. Cada país regula la educación en el hogar de forma diferente, pero resulta evidente que hay países que al otorgarle la equivalencia con la educación formal, sienten la necesidad de controlar su práctica, como así lo hacen con la educación pública y privada escolar.

La investigación en torno a los ritmos de aprendizaje ha dejado poca información al respecto. La bibliografía especializada no ha percibido como relevante este campo, pero aun así se han podido encontrar datos que, aunque no se puedan calificar como concluyentes, permiten formular preguntas generales. La información recabada hace referencia a las regiones mediterránea y anglosajona, y más específicamente a los países de España, Portugal y Reino Unido. En el cotejo de esta unidad se extrajeron dos rasgos generales: existen dos tipos de familias, las que estructuran su tiempo y las que no. Esto parece lógico, pero se afianza cuando su distribución se resuelve casi a partes iguales. Dentro de las familias que estructuran el tiempo de trabajo se diferencian aquellas que horarios. Lo normal es fijar un horario, más “académico” de mañana y que el tiempo de estudio no supere las cuatro horas diarias. Estas características plantean una pregunta definitiva: ¿Por qué las familias estructuran o no su tiempo educativo? Para poder dar respuesta a esta pregunta hay que acudir a los tipos o metodologías que se derivan de propio proceso de educar en el hogar. Las familias que educan

en el hogar basando su modelo en la trasposición del aula educativa al hogar, procuran mantener los ritmos horarios, plan de estudios e incluso calificaciones del sistema formal. Dentro de este grupo también pueden encontrarse los padres que establecen un horario de trabajo, pero siguen un currículo propio o de un centro a distancia, o aquellos que estructuran su tiempo, pero en base a sus horarios laborales. Al organizar su tiempo académico lo más cómodo es habituar los horarios como se hace en la escuela. Al final, todas las actividades extracurriculares para menores de edad suelen realizarse en el horario contrario al escolar, es decir, por las tardes y, por lo tanto, las familias sienten la presión social a la hora de fijar sus propios tiempos de aprendizaje. Este tipo de educación en casa responde a los ya analizados modelos "*homeschooling*" y "*flexischooling*". Esto no quiere decir que el aprendizaje no pueda ser flexible y adecuado a los ritmos del menor. Por su parte, las familias que no estructuran el tiempo educativo, que no siguen ningún currículo y que dejan en manos de sus hijos su propio aprendizaje responden trabajan bajo un modelo de "*unschooling*". La educación es, por lo tanto, un proceso que se realiza a través de cualquier actividad y durante todo el día. Son familias que no suelen creer en currículos, pero sí en sus hijos. En el aprendizaje prima por encima de todos los intereses del niño. Los padres solo guiarán ese proceso y facilitarán al niño las herramientas necesarias para que este pueda desarrollarse plenamente. No hay tiempos, todo es flexible y la preparación de cualquier actividad está a expensas de lo que el pequeño encuentre interesante en ese momento. Todo esto, también se favorece de la falta de regulación y de poca la legislación que limita la enseñanza en el hogar que, por otra parte, es lo que realmente quieren las familias.

Por último, la categoría de análisis nos lleva hasta la supervisión y la evaluación. La fase de yuxtaposición ha derivado según cada país estudiado dos modelos de evaluación, aquel en el que existen exámenes y aquel en el que no son necesarios. Parece que es importante ir por partes. Una primera pregunta ¿Cómo se evalúa a los menores educados en el hogar? Para esta cuestión, la respuesta se circunscribe a tres modelos: la evaluación se realiza mediante un examen, la evaluación se realiza a través de supervisión directa y no existe evaluación. El escenario se repite, España, Alemania y

Suecia no presentan medios de evaluación ante una figura educativa que no está permitida o legalizada en el país. Austria, Dinamarca y Portugal exigen a los alumnos educados en casa pasar una serie de pruebas evaluativas. Estos exámenes garantizan dos aspectos: primero, que el menor está siendo educado adecuadamente y, segundo, certifican la obtención de las competencias mínimas exigidas en el plano nacional. Cada país presenta unas características específicas. Por último, la región anglosajona europea, donde los menores no son evaluados. Los padres tienen total libertad para ejercer su derecho a educar a sus hijos en el hogar y, solo en Irlanda, TÚSLA la agencia de protección del menor, analizará los planes de estudios, recursos empleados y tiempos que garanticen la educación plena del niño. En este aspecto, Irlanda podría ser incluida en el bloque de países anterior, pero resulta más adecuado, por el posterior desarrollo de los rasgos evaluadores mantenerla junto con Reino Unido en este grupo. Pero, ¿Por qué se muestran estas diferencias entre bloques regionales y países? Dinamarca, Austria y especialmente Portugal, son Estados que se han caracterizado por una regulación de la educación en el hogar bajo fuertes medidas de control y supervisión. Portugal y Austria son países que a nivel educativo están fuertemente centralizados, y en el caso de Dinamarca, secundado por el modelo socialdemócrata el Estado debe ser garante de los derechos civiles. Esto supone que, en la lucha por la consecución de las libertades, como en este caso es la de elección de los padres, los gobiernos tengan que lidiar con dos problemas, de un lado asegurar que todos los ciudadanos puedan ejercerlas, y del otro, como es el caso particular de la educación y más concretamente de la educación en el hogar, que se garantice su correcta consecución. En el caso de Alemania, España y Suecia el Estado toma la iniciativa educativa y defiende la libertad educativa desde una óptica donde la figura estatal parece ser la única capaz de garantizar los fines educativos y donde no encuentran la práctica del *homeschooling* como un medio legítimo para alcanzar tal fin. Por último, Reino Unido e Irlanda son dos países situados en entre los tres primeros puestos del índice de libertad educativa del año 2016. El modelo de cuasi-mercado que rige en Reino Unido garantiza la inmersión educativa y el crecimiento de la oferta. Basado en las leyes del mercado, si existe demanda puede darse oferta.

5.4. EL DESARROLLO COMPARATIVO DEL MARCO INSTITUCIONAL Y ORGANIZATIVO DE LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR

La educación en casa, como ya se ha podido observar, tiene su propio espacio de desarrollo tanto a nivel institucional como a organizativo. Al tratarse de un nuevo concepto pedagógico o una “nueva” manera de educar o formar, con una historia como movimiento muy reciente, ha ido desarrollándose a través de distintos canales institucionales. Las instituciones que aquí se dan cita, “plantean una multiplicación cuantitativa y a veces cualitativa del hecho educativo en las que se deben incluir desde la educación familiar todas aquellas actividades intencionalmente formativas” (Bernal, Cano y Lorenzo, 2014, p. 406). En la fase de yuxtaposición, las convergencias encontradas han revelado un escenario común. Las regiones nórdica, mediterránea y central manifiestan dos rasgos distintivos de trabajo a nivel institucional y asociativo. El trabajo se centra en la lucha legal por el reconocimiento de la labor educativa en el hogar como alternativa equivalente al sistema educativo público y el asesoramiento, la información y la puesta en común de recursos que puedan facilitar la inserción o la consecución de la labor educativa. ¿Cuáles son las causas que llevan a las instituciones que trabajan por el *homeschooling* a distribuir sus tareas en este espacio? La explicación puede encontrarse si se penetra más profundamente cada región. Como se lleva viendo a lo largo de toda esta investigación, países como España, Alemania o Suecia no han desarrollado legislación que favorezca la dinamización de la educación en el hogar, de tal forma que sea equivalente o reconocida como una forma alternativa de educación privada tan válida como la de cualquier otra institución dedicada a la educación formal. Las instituciones que han nacido al abrigo del *homeschooling*, reivindicadoras de su causa y su situación de desamparo han luchado principalmente por lograr el reconocimiento de esta práctica. Pero también han asesorado a las familias que han decidido iniciar el proceso desescolarizador advirtiéndoles de las posibles causas legales en las que podrían incurrir y ofreciendo apoyo logístico si se diera el caso de ser denunciados. Por ejemplo, en Alemania hay asociaciones que recaudan dinero para ayudar a pagar las multas interpuestas a familias que educan en casa. Han trabajado intensamente por dar voz y ampliar la presencia del *homeschooling* en la agenda política de los países. El número de educados

en casa crece año tras año, lo que indica la buena salud de esta oferta, pero el escaso impacto internacional, más allá de los Estados Unidos, no está en boga entre los políticos y gobernantes. En parte, también, parte de las agendas políticas nacionales vienen perfiladas por las directrices de los organismos internacionales. Como se ha podido ver en apartados como el punto 3.2.2. la repercusión del *homeschooling* entre los organismos internacionales a lo largo de la historia ha sido inexistente; solo OECD en los años 2001 y 2010 trabajó fugazmente algunos aspectos de la educación en el hogar. Al no tener la repercusión mediática que otras alternativas, su desarrollo legal parece anclado al olvido en estos países. Suecia fue permisiva con la educación en el hogar, pero como ya hemos tratado y expuesto, en el año 2011 eso terminó. Suecia es un ejemplo de cómo pueden girarse las tornas y retroceder en el desarrollo de las libertades, pero que también, para el caso, podría producirse en el sentido contrario, el de la regulación o reconocimiento.

Por el contrario, las instituciones y asociaciones que trabajan en países donde el *homeschooling* ha pasado los filtros gubernamentales el trabajo o la función que desempeñan resulta bien distinto. En este espacio, el objetivo principal es ayudar y asesorar a las familias que comienzan a educar en casa. Los inicios no son fáciles, la decisión es difícil y cambiar de golpe las costumbres generadas puede costar a las familias. Por eso, a parte de esta ayuda, también ofrecen recursos, la mayor parte en línea, que ejemplifican las actividades, aportan materias y temas de estudio, en definitiva, facilitan el paso de un sistema de asistencia obligatoria a la escuela a la más auténtica desescolarización. El respaldo legal facilita la labor, no existe el miedo a posibles denuncias y la máxima es promocionar y difundir información sobre el derecho que asiste a los padres para poder educar a sus hijos en casa. Está claro, que el propio Estado no va a ser el encargado de promocionar el *homeschooling*, porque, aunque apruebe su práctica, va en contra de sus intereses actuales.

Dentro de esta categoría, se dedicó un espacio especial para las acciones educativas organizadas alrededor de la conjunción entre la educación en el hogar y la educación en instituciones pertenecientes a la administra-

ción pública. La principal fuente de recursos pedagógicos en la arena formal es la escuela. Solo Reino Unido ha permitido una educación hogareña flexible, capaz de aunar, como diría Goiria (2012), lo mejor de los dos mundos. Se percibe como la posibilidad de avanzar entre dos escenarios tan alejados, pero que a la vez son tan complementarios. ¿Por qué solo Reino Unido facilita los contratos *flexis* para dar al menor una educación entre los dos escenarios? “Los modelos continentales de Derecho son en general más garantistas, normativizados, dejando poco margen de maniobra a la Administración y a los Tribunales en relación con las prescripciones de la norma vigente” (Goiria, 2012, p. 412). Esto dificulta, incluso en países donde la educación en casa es legal, articular una especie de contrato que permita al niño educarse parcialmente entre escuela y hogar. La realidad es que este sistema de educación mutuo, donde familias y escuela cooperan estrechamente en el desarrollo académico y personal del menor, puede favorecer notablemente el crecimiento y progreso del niño. Pero los inconvenientes, especialmente administrativos, pueden ser una de las causas principales para que los países donde el *homeschooling* es legal desechen esta alternativa.

5.5. LAS BASES MATERIALES EN PERSPECTIVA COMPARADA

Las bases materiales han sido analizadas en torno a dos subcategorías: los recursos económicos y los recursos tecnológicos. Ambos, presentan puntos de convergencia y divergencia entre las regiones europeas y en esta fase comparativa del estudio la razón de su explicación resulta, como hasta ahora, más que necesaria.

Sin lugar a dudas, los recursos económicos cumplen una función de máxima importancia. Se antoja que el gasto en educación de las familias *homeschooler* es superior al de las familias que educan en un centro público perteneciente a la red estatal. Las regiones europeas convergen alrededor de una misma premisa, la educación en el hogar es íntegramente financiada por los padres y las propias familias. ¿Por qué ocurre esto? La respuesta a esta pregunta parece sencilla, la educación en el hogar se considera un tipo de educación privada. Los centros educativos privados se mantienen con

fondos de particulares, donaciones, tasas de matriculación etc. La educación en casa podría formar parte de ese 4,2% (media OECD 2015) de la población en edad escolar que forma parte de la educación privada independiente. Este tipo de educación privada ha crecido en Europa favorecida por los procesos neoliberales que introducen las leyes de mercado en la gestión de la educación, y en muchos países ha pasado a ser financiada por los propios Estados. Reino Unido, Irlanda o España son un ejemplo donde la presencia de centros privados financiados supera el 25% del total de centros escolares. La pregunta que esto suscita es: si es Estado financia una red de centros privados ¿por qué la educación en casa no es financiada? Resulta evidente que el gasto de una familia poco tiene que ver con el del total de un centro escolar, pero si su clasificación en un escenario de regulación favorable es equivalente al de un centro educativo reconocido, ¿por qué resulta que la educación en casa es totalmente privada? Las familias reclaman su parte equivalente al coste del mantenimiento de un menor en el sistema público de educación. No entienden que, pagando sus impuestos, no puedan beneficiarse de una partida presupuestaria destinada exclusivamente a ellos. Por ahora, los Estados, incluso en Reino Unido donde el *homeschooling* está más extendido a nivel europeo, plantean esta posibilidad. La educación en casa está clasificada como un tipo de educación privada y debe autofinanciarse. Los padres son libres de tomar su decisión, de hacer uso de la libertad de enseñanza e incluso el Estado de garantizarla, pero el pensar general parece indicar que no tiene por qué subvencionarla.

Los gastos en lo que una familia incurre cuando decide educar en el hogar pueden ser superiores a los de aquellas que siguen el curso normal y educan en el sistema público de enseñanza. Los datos no han ofrecido referencias específicas de los ingresos familiares reales de *homeschoolers* más allá que en España, Portugal y Reino Unido y para poder ofrecer un marco comparado se recurrió a la media total de ingresos familiares de cada país. En perspectiva comparada, de los datos rescatados pertenecientes a las familias *homeschooler*, en España se puede asegurar que la media de ingresos de una familia que educa en casa es de alrededor de los 2.000 euros, en Portugal de 1.900 euros y en Reino Unido de 2.100 euros. La convergencia es

total los ingresos no oscilan, como mucho, en 200 euros mensuales, pero mantienen una constante semejante. En el resto de países de la Unión Europea, según datos de *Eurostat*, los ingresos medios familiares referidos al Área Euro (19 países) son de 1.528 euros mensuales, por tanto, que las familias que educan en casa tienen ingresos muy superiores. Estos datos chocan con la información que habla de problemas económicos al tener que dejar de trabajar o reducir el horario laboral uno de los dos, el padre o la madre. Aun con todo, una familia que educa en el hogar, de media, obtiene ingresos superiores, entre 300 y 500 euros más que una familia estándar en la Unión europea. Esto les da un plus a la hora de invertir en la formación de sus hijos, donde los gastos puede dispararse entre material didáctico, material tecnológico, actividades extracurriculares (música, deportes, baile, etc.) viajes y salidas, visitas a museos, etc. Estos gastos, a primera vista, son totalmente semejantes a los de cualquier familia que educa a sus hijos a través de un centro escolar, pero la divergencia radica en lo que deja de ingresarse, es decir, un alumno educado en la escuela tiene garantizado su puesto, y en algunos países, además, todo el material, sufragado a través de los impuestos nacionales y las partidas presupuestarias destinadas a la educación. En cambio, los padres *homeschooler* pierden ingresos al tener que dejar su puesto laboral para atender a los menores, además de que tendrán que programar otros gastos, en algunos casos cubiertos por las escuelas. Es entonces cuando confronta la libertad de enseñanza y, en especial, la libertad de elección de los padres. Estas libertades son derechos individuales que el Estado concede, pero ¿hasta qué punto debería de estar obligado a sufragarlos? Esto se entrelaza con la continua lucha entre libertades individuales y colectivas. El Estado, al igual que no financia la educación privada si no se adapta a las condiciones establecidas legalmente para ello, no debería de financiar la educación profesada en el hogar. Esto va en detrimento de las familias *homeschooler*, unido, además, a la falta de legislación, como ya se ha visto, que existe en cada Estado.

Si se atiende a los ingresos reales de las familias que practican la enseñanza doméstica y, a su vez, se correlacionan con el gasto medios en educación de una familia, presumiblemente, los *homeschoolers* pueden hacer

frente a esta inversión en educación. Anualmente una familia puede gastar en Europa, según los datos recogidos a lo largo de la investigación, una media de entre 800 y 1.200 euros anuales. Entendemos que la inversión de una familia que educa en el hogar puede sufrir una serie de fluctuaciones, y al igual que la inversión puede dispararse en actividades concretas, puede disminuir notablemente en otras, es decir, el gasto puede ser mayor en actividades extracurriculares, salidas o material curricular, pero puede reducirse en transporte, uniformes escolares o comedor.

Por lo tanto, en definitiva, las familias *homeschoolers* viven en un limbo financiero, donde son considerados como entidades educativas privadas que deben financiar de su bolsillo la educación que han decidido llevar a cabo en el hogar, sin opción siquiera a ayudas, donde confronta su libertad de elección como libertad individual y la libertad colectiva promovida por el Estado. Incluso en regiones como la anglosajona, más avanzada y modernizada en este aspecto, la educación en el hogar depende exclusivamente de los padres. Parece que este es el precio que las familias deben pagar por educar en el hogar.

La otra subcategoría que ha dado forma a esta unidad analítica se ha trabajado a través del desarrollo de los recursos tecnológicos aplicados en los procesos de educación en casa. ¿Cómo han influido las nuevas tecnologías en la educación en casa? Si Ivan Illich, Evertett Reimer o John Holt hubieran desarrollado sus teorías desescolarizadoras en la actualidad, hubieran apostado indudablemente por el aprovechamiento de internet como fuente de contactos y recursos. Las lonjas de habilidades y los servicios de búsqueda de compañero propuestos por Illich, o las redes de personas e incluso las redes de objetos educativos propuestas por Reimer, encontrarían en las nuevas tecnologías su mayor aliado. La verdad es que estas propuestas planteadas en la década de los 70 del siglo XX, bajo el aura de conocimiento que envolvía a la ciudad de Cuernavaca, han inspirado, por qué no, muchos de los avances educativos actuales. Existen redes de aprendizaje, recursos en línea, tutoriales para dominar un determinado campo, etc., es decir, todo lo que estos autores hubieran deseado. En definitiva, las nuevas tecnologías e internet han podido llevar a cabo todo aquello con lo Illich, Reimer o Holt habían soñado.

El estudio comparado de esta subcategoría deja en claro que las nuevas tecnologías han abierto un nuevo camino para el *homeschooling*. Con el paso de los años han mejorado los procesos de difusión, el mensaje ha calado a nivel internacional, llegando incluso a la prensa, se han fortalecido las relaciones y las redes de apoyo entre familias y, además, los recursos educativos han proliferado en internet, de una parte, por personas privadas que contribuyen con la función educativa libre del individuo y, de la otra, por instituciones *homeschoolers*. También se han colado agencias, grupos empresariales y escuelas privadas que han aprovechado las opciones de mercado para impulsar sus ganancias a través de ofertas educativas online que pretenden cubrir aspectos curriculares para aquellas familias que así lo consideren oportuno.

Recurriendo al cotejo de las semejanzas y diferencias encontradas en la fase de yuxtaposición se observan posiciones comunes en torno a los recursos públicos gratuitos. Los gobiernos de los países estudiados que dan forma a Europa Mediterránea, Europa Central y Europa Anglosajona han desarrollado centros especializados a distancia que en su mayoría pretenden cubrir las necesidades de los ciudadanos que residen en otros países ajenos a aquel del que son nacionales, a la vez, que también se cubren las necesidades educativas de aquellos mayores de edad que quieren formarse en los ciclos educativos de cada país. Estos centros, en algunos casos, podrían aceptar a menores que hayan sufrido problemas escolares y las autoridades certifiquen como tal esa necesidad. Estos estudios siguen el currículo nacional y habilitan hacia la certificación pertinente en cada ciclo. No es lo común, pero podría darse como alternativa. Muy a colación con temas tratados anteriormente donde se ha hablado de la clasificación del *homeschooling* como educación privada, los gobiernos no suelen admitir a los menores que son educados en el hogar en estos programas. La educación en casa es privada y así debe desarrollarse, de forma autónoma por las familias. En Europa Nórdica, paradigma del modelo socialdemócrata no se han encontrado pruebas de este tipo de educación. Un sistema educativo como el nórdico, donde prima la igualdad y la gratuidad, no ha desarrollado instituciones públicas de educación a distancia, más allá de estudios uni-



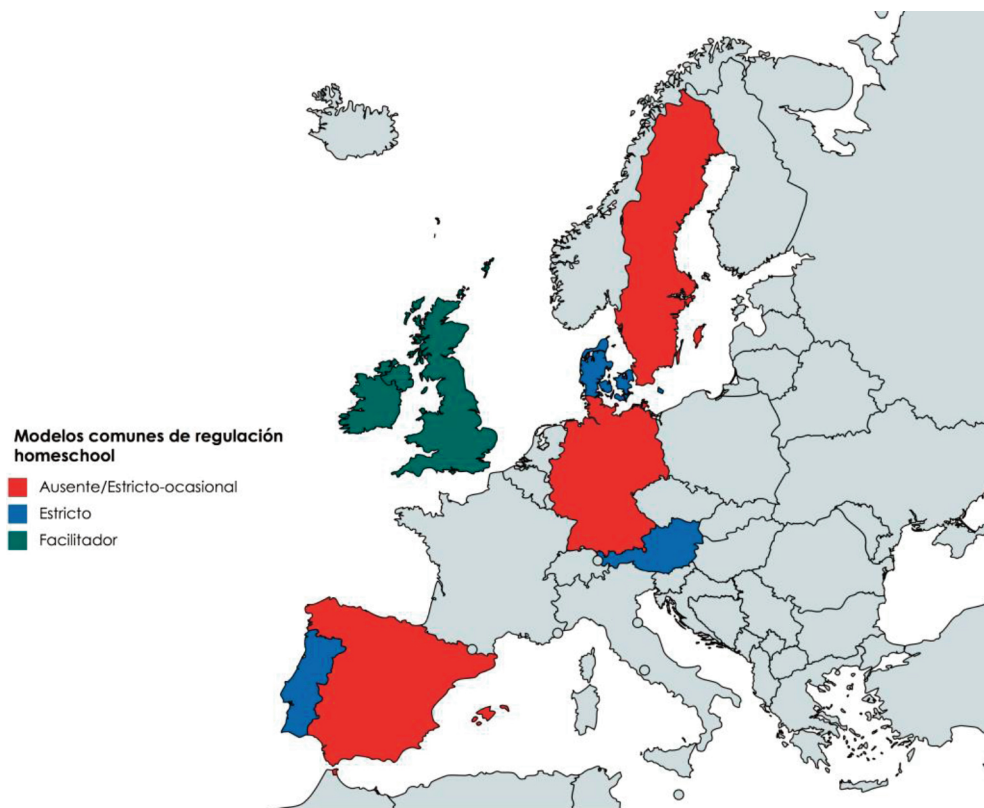
versitarios. Cobran especial relevancia los recursos privados gratuitos. En todas las regiones pueden encontrarse este tipo de recursos. Principalmente el modelo de recursos se desarrolla en dos vertientes. La primera responde a las personas privadas que potencian el desarrollo educativo libre del individuo. Este aprendizaje incluye a cualquier ciudadano, incluso muchas webs están pensadas para alumnos escolarizados o profesores. Internet es un cajón donde todo cabe. Estos recursos potencian la libertad individual y satisfacen los deseos de aprendizaje. Así mismo, cubren muchas de las propuestas que los autores de las teorías de la desescolarización habían formulado y que ya se han recogido líneas atrás. La globalización ha seguido una tendencia de apertura de los mercados al mundo, pero también de la formación. Cualquiera puede crear una página web, un blog, una página en una red social, o abrir un canal en *youtube*. Gracias a ello se han compartido y se han propagado los recursos. También las compañías, las editoriales o los grupos empresariales han encontrado en esta apertura de mercados, en internet, en las redes sociales y en la propia educación, una fuente de ingresos. Ya no solo es la educación universitaria o los cursos a distancia, ahora en los países donde el *homeschooling* es legal, por ejemplo, se han lanzado programas curriculares privados de pago. No se libran tampoco los estados que impiden la práctica educativa en casa. En países como España o Alemania, entidades como *Clonlara School* se han servido de su oferta de servicios a distancia, según programa oficial estadounidense, para captar a las familias *homeschooler* mediante una oferta con la que se consigue esquivar los mandatos legales que prohíben educar en el hogar. Sin lugar a dudas, el ejemplo más claro es Reino Unido, un país que ha regulado su educación bajo un mecanismo de cuasi-mercado. Los mercados mandan, manda la demanda a la que la educación debe hacer frente con una sólida y nutrida oferta.

6. CONCLUSIONES

Un capítulo de conclusiones integra las reflexiones y consideraciones que ha provocado, y que se han despertado, durante todo el proceso de investigación que se ha llevado a cabo. Deben de responder a los objetivos y principalmente a la pregunta de investigación, comprobando o refutando la hipótesis que ha sido planteada. Como ya se dijo, las conclusiones responden a los objetivos y ofrecen una visión global, desde una óptica más elevada, como si se tratara de un viaje en helicóptero que sobrevuela todo nuestro trabajo. En esta investigación recordamos que se parte de una hipótesis explicativa que afirma que *“el homeschooling es un elemento más de los mercados de la educación, potenciado por los procesos de globalización que, en la actualidad, entran en juego en los sistemas educativos nacionales”*. Por lo tanto, *homeschooling*, mercados de la educación, globalización y sistemas educativos podrían ser las anclas de amarre que han permitido fluir y desarrollar todos los bloques de esta tesis doctoral. Se ha trabajado la educación en el hogar como eje temático central, ha sido diseccionada y se han analizado internamente sus entresijos. Ha sido inspeccionada desde los mercados de la educación, desde la óptica de la globalización e incluso desde los propios sistemas educativos, es decir, desde la perspectiva política, desde la perspectiva global y desde la perspectiva académica.

Sobrevolando la perspectiva política, la investigación nos ha hecho reflexionar sobre tres aspectos fundamentales. El primero sentencia que no

se puede afirmar que exista un modelo de regulación común sobre *homeschooling* para cada una de las regiones europeas analizadas. Los países que han servido como pilares de carga en cada territorio de la investigación no han seguido unos patrones comunes de ordenación de la educación en el hogar. No hay que entender la regulación del *homeschooling* exclusivamente como prohibir o permitir su práctica, pues se dan diferentes factores que influyen en esa causa. Los países en la región mediterránea, España y Portugal, han caminado por senderos diferentes. Si la educación en el hogar está, como se ha visto, muy relacionada con el supraconcepto de libertad educativa, Portugal y España actúan de forma contraria a su tendencia tradicional. Mientras que España es un país con índices altos de libertad educativa la regulación del *homeschooling* es difusa. La práctica se lleva a cabo, a hurtadillas, rodeada de un aura oscurantista y en la mayoría de los casos en la clandestinidad, pero ninguna sentencia jurídica ha maltratado a las familias que tomaron la decisión de desescolarizar a sus hijos. En cambio, en Portugal donde la libertad educativa no está tan extendida y expresada, el gobierno ha regulado, a lo largo de la historia reciente del país, el ejercicio de libertad de los padres a la hora de elegir educar a sus hijos en el hogar. En Alemania y Austria, representantes de la Europa Central, la situación es parecida, o por lo menos el patrón se reproduce. Austria no ha seguido los pasos de su homónima Alemania y viceversa. Los países nórdicos tampoco se salvan de esta convergencia. Exactamente igual que los de la región mediterránea y central no se puede establecer un patrón común de desarrollo. Cada país actúa según intereses particulares establecidos por sus gobiernos a nivel político. En cambio, el modelo educativo anglosajón, que incluye a Irlanda y Reino Unido, puede seguir un esquema que rompa con la norma hasta el momento establecida. Aquí el *homeschooling* tiene un amplio recorrido, importado desde los Estados Unidos, donde las libertades y facilidades para los padres ya son bien sabidas.

Mapa 4. Modelos comunes de regulación del homeschool.

Fuente: Elaboración propia

En cambio, se puede elaborar una clasificación de países establecida en base a las pautas comunes que brotan de su regulación y del desarrollo nacional de la educación en el hogar. España, Alemania y Suecia formarían un primer grupo caracterizado por la ausencia legal de educación el hogar. Son países donde el *homeschooling* queda vetado por leyes de escolarización obligatoria, pero que puede darse de forma clandestina. En España y Alemania las familias pueden ser más proclives a ocultarse, favoreciéndose del número de habitantes que dificulta la búsqueda de casos al margen de la ley. La cuestión sueca ya es más compleja. Un país con menos habitantes y más concentrados en núcleos poblacionales donde no se entiende una educación

al margen de la aprobada por el Estado como principal garante de la formación de los menores. Un segundo bloque es conformado por Portugal, Dinamarca y Austria que entienden en el *homeschooling* una contribución necesaria para aumentar las libertades de los ciudadanos, pero no a cualquier precio. Son estrictos en el cumplimiento de la normativa y supervisan y evalúan su práctica, pero consideran el aprendizaje desarrollado en el hogar como equivalente al que se oferta en las escuelas. Por último, destacan Reino Unido e Irlanda, que aparte de permitir y amparar la educación fuera de las escuelas, en los hogares, facilitan su implementación. Habitualmente, solo con informar a las autoridades de la decisión tomada es suficiente; libre oferta y libre demanda.

También se puede concluir que la regulación y la legislación sobre educación en el hogar es pobre, incluso para los países que han aprobado su práctica. El estudio de las leyes descubrió que en todos los países la reglamentación queda en manos de la interpretación del legislador. No se cierran las normas que deberían imponer algunas pautas exactas a seguir por padres, centros y supervisores. Esto favorecería súbitamente a los Estados que tendrían más acotado al movimiento y, claro está, perjudicaría notablemente a los *homeschoolers*.

La última conclusión que se extrae después del análisis de la perspectiva política, nos ha llevado a reflexionar desde el punto de vista de los propios padres y la regulación de la educación en el hogar. Todo hace indicar que los padres *homeschooler* prefieren el reconocimiento a la regulación. El reconocimiento es libertad. La regulación es cumplimiento de las directrices legales. Un Gobierno que reconoce la educación en el hogar facilita que los padres puedan desescolarizar sin apenas trabas administrativas. Es un “dejar hacer”. Por el contrario, la regulación ya supone la imposición de unas directrices y la pérdida de libertad. Es muy probable, que los padres que educan en el hogar en España, al margen de los dictados de la ley, lo hagan de forma mucho más libre y casi sin presiones, en comparación, por ejemplo, con los padres que educan en casa en Portugal. Los padres buscan flexibilidad —horaria, metodológica, curricular— y la regulación gubernamental puede hacerles perder ese privilegio.

Si planeamos por encima de toda la perspectiva global e intentamos configurar un mapa de todo su recorrido existirán determinados puntos clave que han configurado su investigación en este trabajo. Se puede concluir que el *homeschooling* ve aumentar sus cifras de forma exponencial año tras año, como así muestran los datos. En todas las regiones europeas el número de niños desescolarizados que han pasado a engrosar las listas de *homeschoolers* ha crecido cada año. Es una constante internacional que se ha convertido en tónica general, en parte propiciada por los avances de las nuevas tecnologías que han llevado a lo largo y ancho del continente europeo la teoría de una educación dentro del entorno del hogar basada en la familia como principal agente educador. La aparición de grupos, asociaciones e instituciones ha ayudado, más si cabe, a la reproducción de este movimiento social.

Así mismo se puede inferir que el *homeschooling* es un tipo de oferta educativa intrascendente en la Unión Europea, con poco peso específico donde no supera el 0,15% de participación en base al total de la población en edad escolar. Puede presentarse como una alternativa a la educación en los centros estatales, pero, aun así, se encuentra muy por debajo de cualquier movimiento de escuela privada. Las causas resultan evidentes después de finalizar este estudio. La preponderancia de la escuela como catalizador de la educación universal todavía resulta difícil de tumbar. La educación privada canaliza su misión mediante escuelas, lo que le permite atraer a un mayor número de alumnos. Si a esto le sumamos el ritmo de vida occidental con las largas jornadas laborales para la mayoría de los padres la escuela se hace un organismo insalvable y completamente necesario.

Las conclusiones obtenidas hasta ahora en esta perspectiva global conducen a una última consecuencia final. El *homeschooling* no ha resultado de interés a los organismos internacionales que formulan las directrices que guiarán las políticas nacionales de los países. Actualmente en un mundo globalizado y estandarizado, los organismos que operan a nivel internacional ha adquirido una especial relevancia en los análisis comparados de los sistemas educativos mundiales. De ellos y sus recomendaciones nacen las

nuevas políticas nacionales y no ha resuelto sugerencias que hayan podido favorecer el desarrollo, primero legislativo y posteriormente de acción, del *homeschooling*.

Desde la perspectiva académica donde se han estudiado la desescolarización y los mercados de la educación, las conclusiones avanzan un escenario particular donde podría enmarcarse el *homeschooling*. Observamos una tendencia principal conservadora del *statu quo* tradicional que mantiene los sistemas burocráticos de enseñanza. La escuela sigue siendo el eje coordinador de la educación mundial. Los sistemas educativos se desarrollan alrededor de la figura de las escuelas y los centros educativos, encargados de propagar la educación entendida como válida y que es diseñada y fijada por los Gobiernos. Hasta tal punto llega el dominio de la escuela que muchos países financian total o parcialmente escuelas privadas, acercándose hacia modelos de escolarización más próximos al mercado. Los gobiernos toman una actitud facilitadora en la provisión educativa, donde aparecen nuevos proveedores en un espacio de mercado que favorece nuevos flujos de estudiantes y de educación. En este escenario, el *homeschooling* y otras nuevas tendencias educativas intentan abrirse paso. Nace una nueva tendencia que recoge en su seno la nueva desescolarización, basada en las redes de educandos y la sociedad en red. Aquí la educación en el hogar encuentra un espacio de abrigo y auxilio. Estas nuevas prácticas educativas se refugian alrededor de este escenario desescolarizador, potenciadas por la apertura de los mercados que han canalizado su presencia en casi todos los países occidentales. Se descubre que no solo la escuela guarda el saber y es la única capaz de transmitirlo, sino que nuevos agentes educativos al margen de éstos pueden también profesar educación.

No todas las conclusiones que pueden avanzarse están ligadas a estas tres perspectivas. Algunas pueden aparecer en un eje transversal que recorre toda la investigación. Se pueden concluir que de entre los objetivos planteados tanto la aportación de una nueva definición, como la de una nueva taxonomía de tipos de padres se han llevado a cabo. Por lo tanto, observamos que "el *homeschooling* es la educación reconocida, que es proporcio-

nada y supervisada por los padres, bien con ayuda institucional, privada (profesor particular, familiar, etc.) o que se lleva a cabo individualmente, que supone la ausencia administrativa del menor en el centro escolar y que es pensada y diseñada con el objetivo de desarrollar las capacidades y competencias académicas, sociales y cívicas del niño, bien a través del seguimiento del currículo nacional, de un plan de estudios personal e individualizado, o mediante la autodeterminación del propio hijo, sirviéndose para ello tanto de la comunidad y los espacios que ésta facilita, como del hogar, entendido como escenario fundamental de dicha educación". De otra parte, a raíz del conjunto de investigaciones —Blacker, 1981; Mayberry, 1989; Van Galen, 1989; Morton, 2010; Goiria, 2012— que han aportado información sobre diferentes calificaciones de padres según sus motivos para educar en el hogar, aquí se ha establecido una nueva taxonomía de padres que educan en casa: pedagogos o instructores, caballeros, antisistema, ideológicos y aquellos que se encuentran en situación crítica.

Entre estas conclusiones transversales se observa una tendencia común internacional: la educación en el hogar es tarea de mujeres, es decir, está feminizada. Los estudios de Ribeiro (2015), Goiria (2012), Cabo (2012), Rothermel (2002) o Spiegler (2008) ya atestiguaban individualmente para España, Reino Unido, Alemania o Portugal esta tendencia. Son las madres las que se encargan en su mayoría del cuidado, la atención y la enseñanza en el hogar. Toman la decisión de abandonar sus puestos de trabajo para dedicarse en cuerpo y alma a la educación de sus hijos. El padre mantiene su profesión y es el encargado de mantener el sustento económico familiar. Es una tendencia cultural donde se ha entendido que la madre era el miembro óptimo para proceder con el cuidado y educación de los niños, sobre todo en la edad temprana. Pero también se ha entendido desde un prisma naturista que creía que la naturaleza había otorgado a las mujeres capacidades innatas para hacerse responsable de cuidado de los hijos. Así mismo, se entiende como un deseo de la madre, una elección persona que la lleva a proceder con un modelo de crianza con apego, basada en el afecto y el contacto directo con los hijos la mayor parte del tiempo.

Por último, se debe comprobar o refutar la hipótesis que había sido planteada justo al comienzo de esta investigación. Podemos afirmar y con ello corroborar, pero con matices, que la educación en el hogar es parte de los mercados de la educación, más concretamente del mercado escolar. Cuando se definieron los mercados y sus componentes se observa que el mercado escolar se identificaba con los procesos institucionalizados, es decir, con las medidas de carácter formal insertas en los procesos reguladores de los sistemas educativos. Así mismo, retrocediendo líneas atrás, situándonos en los modelos de mercado escolar propuestos por Felouzis (2011) y como ya se aventuró, el “mercado de singularidades” es el espacio idóneo para situar al *homeschooling*. Un mercado que pone en las familias y los padres el foco de atención. Un mercado que depende de la demanda que gobierna las directrices de esta forma de mercado. Por lo tanto, se puede afirmar que en aquellos países donde la educación en el hogar ha sido regulada públicamente, puede entenderse como una forma de mercado escolar, entre otras cosas, porque se afianza como un modelo más cuyos logros y métodos y resultados son equivalentes a la educación obligatoria impuesta legislativamente. Otro caso bien distinto es el de los países donde no se produce este reconocimiento y esta regulación. En este caso no se puede afirmar que exista un mercado escolar. Especificando aún más, en países como Suecia donde no se permite la educación en casa de forma análoga a la educación escolar, rompiendo con el esquema nórdico, pero que como ya hemos visto, tiene una amplia tradición de cuidado y atención en el hogar en edades tempranas, se podría afirmar que la educación en casa es un mercado, pues cumple con las características específicas de esta. Entonces, durante las edades donde la escolarización no es obligatoria y los padres apuestan por educar en el hogar, se puede afirmar también que existe un mercado escolar de *homeschooling* que compite con los centros de enseñanza infantil.

En definitiva, la hipótesis central de esta investigación ha sido corroborada, aunque todavía quedan regiones donde esta opción educativa no puede formar parte de los mercados de la educación. Después de

analizar la legislación y regulación de la educación en casa, los actores, las cifras, el currículo, los ritmos de aprendizaje, las instituciones y los recursos se puede atestiguar esta educación como una forma de mercado. Las cifras alientan sobre un crecimiento constante, se observan instituciones que trabajan a favor de su desarrollo, existen diferentes métodos y modelos de aprendizaje y, a la vez, se genera un mercado de recursos que se sostiene alrededor de su práctica reconocida. Por estos motivos todavía aún más se puede certificar su presencia en los escenarios de los mercados escolares.

6.1. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las principales fortalezas que presenta esta investigación se centran en su metodología y en su alcance. El método clásico comparado (Bereday y Hilker) adaptado a las nuevas corrientes comparatistas del nuevo siglo ha permitido dar solidez a un proceso de largo recorrido cimentado sobre las bases de cinco categorías analíticas y un marco teórico relacionado expresamente con ellas. La intención ha sido romper con el nacionalismo metodológico que durante décadas ha inundado los trabajos comparados. Es cierto que para llegar a conclusiones es necesario imponer un espacio de actuación, acotarlo y a través de él dar explicación al fenómeno que se pretende estudiar. En este caso se ha procedido a un estudio macro, internacional, delimitado por la Unión Europea. Se han establecido cuatro regiones de análisis, Europa Mediterránea, Europa Central, Europa Nórdica y Europa Anglosajona, y se han seleccionado ocho que representarían dichas regiones con el fin de facilitar un análisis más pormenorizado y específico. Alemania, Austria, España, Portugal, Irlanda, Reino Unido, Suecia y Dinamarca han acompañado y han servido como escenario para esta investigación. El *homeschooling* ha sido el foco central de este análisis. Su desarrollo político, global y académico y la investigación en torno a las cinco categorías de análisis conformadas han fortalecido un estudio que podría haberse tornado disperso sin un plan metodológico sólido.

Hasta esta investigación no se habían encontrado trabajos, artículos o incluso tesis doctorales que hubieran ejecutado un estudio comparado con el *homeschooling* como unidad principal de análisis y que hubieran abarcado un sector espacial tan grande, al margen de estudios genéricos de los Estados Unidos. Trabajos como los de Goiria (2012) y Cabo (2012) en España, Mayberry (1988) o Rothermel (2002) en Reino Unido, Spiegler (2008) en Alemania, Stanzel-Tischler (2013) y Ruch (2017) en Austria o Ribeiro (2015) en Portugal han analizado el fenómeno desde una óptica nacional, refugiados en un sector algo más comfortable. Este es un estudio macro, que ha intentado captar la esencia general de la educación en el hogar, a la vez que ha trabajado alrededor de dos temas candentes, uno a nivel académico, los mercados de la educación y su relación con la globalización y otro, en un entorno más periodístico, o popular, como es el *homeschooling*.

Otra de las fortalezas que podemos achacar a esta investigación es el grado de análisis de la variable central, el *homeschooling*. Para ello se configuraron cinco categorías de análisis que lo dotaban de un amplio grado de especificad. Se ha trabajado su parte política, regulación y legislación, se ha trabajado sobre los actores principales que interactúan, padres e hijos, entorno y administración, se han aportado cifras que hacen una idea de hacia dónde se dirige la educación en el hogar, se ha trabajado sobre el marco institucional y organizativo, sobre las propias instituciones, sobre el escenario central de actuación, el hogar, incluso sobre la relación y posible asociación entre escuela y hogar y, además, se ha trabajado también sobre las bases materiales que favorecen el movimiento, los recursos económicos y los recursos tecnológicos. El nivel de envergadura del estudio ha sido notable como se ha podido apreciar.

Pero como cualquier trabajo de investigación también se ha podido encontrar limitaciones y dificultades. La primera ha sido la envergadura, entendida como virtud, pero también como limitación. Analizar cuatro regiones europeas, con ocho países como referencia y seis idiomas ha puesto obstáculos que en algunos momentos de la investigación parecían difíciles de saltar.

La investigación se planteó en torno a los diferentes estudios que acumulaban información sobre la educación en el hogar. Esto al final resultó ser una limitación. Se ha encontrado poca bibliografía específica, que pudiera ofrecer información estadística y frecuencial sobre el perfil de los padres, de los alumnos e incluso de las instituciones. Toda la información obtenida de cada institución ha respondido a un análisis específico de los portales web y páginas personales. El interés académico presentado hacia el *homeschooling* resulta muy genérico y aclaratorio. No se muestra interés por los perfiles de padres e hijos, que podrían acercar información muy aclaratoria sobre el movimiento de educación en el hogar.

Otra de las limitaciones a las que hemos tenido que hacer frente es la falta de datos y cifras reales acumuladas y recogidas por la administración pública. El *homeschooling* parece carente de información, incluso en los países que han aceptado su práctica. Es muy difícil, conocer con exactitud, cual es el número total de niños educados en casa y no digamos ya si queremos conocer sus edades o algún dato más específico sobre su perfil. En la mayoría de los países viven ocultos o por lo menos cuidándose de mostrar su verdadera imagen al mundo por miedo a la falta de entendimiento.

En definitiva, estas parecen ser las fortalezas y limitaciones más importantes que se han encontrado en esta investigación. He trabajado concienzudamente, sobre todo, por afianzar las primeras y minimizar las segundas y creo y espero que así lo haya conseguido.

6.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las limitaciones que se han reconocido en esta investigación deberían de servir como nuevo reto para reducirlas y potenciar los futuros trabajos de investigación. Esta tesis doctoral marca un antes y un después en mi carrera académica e investigadora. He podido observar de cerca un nuevo escenario educativo parte de los mercados escolares, una nueva forma de proceder ante la educación de los hijos.

Probablemente, las futuras líneas de investigación avancen en tres caminos paralelos. El primero pretende conseguir un perfil de las familias que educan en el hogar, tanto de los padres como de los hijos. No es una empresa fácil ante la falta de predisposición de las familias que educan en casa a dar información personal que pudiera resultar negativa para sus intereses. Lo mejor sería contactar con las instituciones y asociaciones de *homeschoolers* e intentar pasar un cuestionario que recoja la información necesaria para acometer esta nueva investigación. La segunda intentaría ampliar el estudio a otros países, para poder especificar aún más el resultado regional y de esta forma ser mucho más concretos. La tercera opción tendría que ver con el análisis aún más pormenorizado de cada una de las categorías analíticas expuestas. Con más subcategorías se especificaría notablemente cada unidad y así se podrían obtener resultados mucho más concisos. Por lo tanto, las futuras líneas caminan en ahondar en la investigación del *homeschooling*.

6.3. Palabras finales

Este estudio en ningún momento ha pretendido ensalzar o menospreciar el *homeschooling*. Tampoco ha sido mi intención posicionarme ni a favor ni en contra de esta práctica educativa con millones de participantes a lo largo del mundo. Simplemente he trabajado un tema de investigación de actualidad, castigado y denostado en muchos países y que espero que despierte el interés político y académico, es decir, tanto de los gobiernos como de los futuros investigadores que puedan leerlo y utilizarlo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ADICK, A. (2018). Bereday and Hilker: origins of the “four steps comparison” model. *Comparative Education*, 54 (1), 35-48.
- AGUILAR, L. F. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 39, 5-32.
- AK WIEN. (2016). AKINFOS: *Schulkostenerhebung 2016*. Recuperado el 15 de enero de 2017 de https://wien.arbeiterkammer.at/ueberuns/VV_und_HV.html
- ALEGRE, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1157-1178.
- ALEGRE, M. A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tiene sobre la segregación escolar? ¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa*. Recuperado el 19 de noviembre de 2017 de http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_07_segregacionescolar_301017.pdf
- ALEGRE, M. A., BENITO, R., y GONZÁLEZ, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (2), 1-26.
- ALTBACH, P y KELLY, G. P. (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- ANDRESKI, S. (1973). *Elementos de la sociología comparada*. Barcelona: Labor.
- ARAGÓN, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre Educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 98, 191-199.

- ARNMAN, G., JÄRNEK, M., y LINDSKOG, E. (2004). *Valfrihet – fiktion och verklighet* (STEP, Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Research Reports 4). Uppsala: Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen.
- AVIVA Ireland. (2017). *Aviva Ireland Cost of Education Report*. Recuperado el 18 de octubre de 2017 de:
<http://www.aviva.ie/media-library/aviva-education-report.pdf>
- BAIER, D. (2018). Familienbezogene Einflussfaktoren des Schulschwänzens. En Ricking, h., y Speck, K. (eds.) *Schulabsentismus und Eltern*. Wiesbaden: Springer.
- BALL, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 3-19.
- BALL, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education, *Political Studies*, 56, 747-765.
- BARLETT, L., y Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Study Research: A Comparative Approach*. London: Routledge.
- BARRETO, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, 30 (130), 159-173.
- BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- BARSON, L. (16-18 de septiembre de 2004) Communities of Practice and Home Education (HE) Support Groups. En British Educational Research Association Annual Conference (2004) BERA. Congreso celebrado en Manchester, Inglaterra.
- BASHAM, P, MERRIFIELD, J., y HEPBURN, C. R. (2007) *Home schooling: from extreme to the mainstream. Studies in Education Policy*. Vancouver: The Fraser Institute.
- BAUMAN, K. J. (2002). Home schooling in the United States: trends and characteristics. *Education Policy analysis Archives*, 10 (26), 1-21. Recuperado el 11 de mayo de 2014 de
<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/305/431>
- BECK, C. (2002) Home Education in Northern Europe. Conferencia CESE, Universidad de Londres, 13-19 de julio de 2002.
- BECK, U. (2003). Toward a New Critical Theory with a Cosmopolitan Intent. *Constellations*, 10 (4), 453-468.

- BEECH, J. (2007). Cambio Social y Educación: Algunas reflexiones acerca del rol de la escuela en la actualidad. En Gvirtz, S., y De Podestá, M. E. (comp.). *Mejorar la Gestión Directiva en la Escuela*. Buenos Aires: Granica 159-180.
- BENEDIK, O. (eds) (2013). *Bildung in Zahlen 11/12: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Viena: Statistik Austria.
- BENNHOLD, D. K. (17-01-2010). In Germany, a Tradition Falls, and Women Rise. The New York Times. Recuperado de https://www.nytimes.com/2010/01/18/world/europe/18iht-women.html?pagewanted=all&_r=0
- BERDICHEWSKY, B. (2002). Antropología social: introducción. Una visión global de la humanidad. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- BERDICHEWSKY, B. (2002). *Antropología social: introducción. Una visión global de la humanidad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- BEREDAY, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Editorial Herder.
- BERG-SCHLOSSER, D. (2002). Comparative studies: method and design. *International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences*. Amsterdam: Elsevier.
- BERNAL, J. L., CANO, J., y LORENZO, J. (2014). Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales. Zaragoza: Mira Editores.
- BISQUERRA, R. (coord.). (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLACKER, S. (1981). *Case Studies in home-education* (Tesis Doctoral). University of Sussex, Falmer-Brighton, Reino Unido.
- BOLÍVAR, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 35-68.
- BOLÍVAR, A. (2015). Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejora: presión versus compromiso. *Revista Internacional de Educação Superior*, 1 (1), 3-31.
- BONAL, X. (2009). La educación en tiempo de globalización ¿Quién se beneficia? *Educación Social, Campinas*, 30 (108), 653-671.
- BONAL, X., RAMBLA, X., CALDERÓN, E., y PROS, N. (2005). *La descentralización educativa en España: una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer d'Estudis Autonòmics i Locals

- BRANDO, N. (2017). Between equality and freedom of choice: Educational opportunities for the least advantaged. *International Journal of Educational Development*, 53, 71-79.
- BRAY, M., y THOMAS, R. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472-490.
- BRAY, M.; ADAMSON, B. y MANSON, M. (comp.) (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.
- BREWER, T. J., y LUBIENSKI, C. (2017). Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education. *Pro-Posições*, 28 (2), 21-38.
- BRICEÑO, A. (2011). La educación y su efecto en la formación de capital humano y en el desarrollo económico de los países. *Apuntes del CENES*, 30 (51), 45-59.
- BRUNO-JOFRE, R. y IGELMO, J. (2016b). La crítica tardía de Iván Illich a la sociedad desescolarizada: "estaba ladrando al árbol equivocado". *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3 (3) 65 – 81.
- BRUNO-JOFRE, R., y IGELMO ZALDÍVAR, J. (2014). The Center for Intercultural Formation, Cuernavaca, Mexico, its reports (1962-1967) and Illich's critical understanding of mission in Latin America. *Hispania Sacra*, 66 (Extra_2), 457-487.
- BRUNO-JOFRE, R., y IGELMO, J. (2016a). Monsignor Ivan Illich's Critique of the Institutional church, 1960-1966. *Jnl of Ecclesiastical History*, 67, 3, 568-586.
- BRUNWIN, T., CLEMENS, S., DEAKIN, G., y MORTIMER, E. (2004). The Cost of Schooling. Recuperado el 5 de abril de 2017 de:
<http://dera.ioe.ac.uk/5220/1/RR588.pdf>
- BUNDESANSTALT STATISTIK ÖSTERREICH. (2018). *TABELLENBAND EU-SILC 2017: Einkommen, Armut und Lebensbedingungen*. Recuperado el 30 de abril de 2018 de:
[file:///C:/Users/V%C3%ADctor/Downloads/tabellenband eu-silc 2017 einkommen armut und lebensbedingungen 26.04.2018.pdf](file:///C:/Users/V%C3%ADctor/Downloads/tabellenband%20eu-silc%202017%20einkommen%20armut%20und%20lebensbedingungen%2026.04.2018.pdf)
- BURBULES, N. (2001). ¿Constituye Internet una comunidad educativa global? *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, 169-190.
- BURBULES, N., y TORRES, C.A. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, 13-29.

- BURCH, S., (2005). Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento. En: AMBROSI, A., PEUGEOT, V., y PIMIENTA, D. (coord.), *Palabras en juego: Enfoques multiculturales sobre las Sociedades de la Información*. England: C & F Editions. pp. 23-31.
- BYRNE, B. (2016). Do children still need to escape childhood? A reassessment of John Holt and his vision for children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 24, 113-134.
- CABO, C. (2012). *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- CÁMARA, G. (2007). Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España. *Revista de educación*, 344, 61-82.
- CANTERO, J. (2001). La devolución de poderes en el Reino Unido: tres modelos diferentes de descentralización para Escocia, Gales e Irlanda del Norte. *Revista de Administración Pública*, 155, 361-384.
- CARNOY, M. (2016). Educational Policies in the Face of Globalization: Whither the Nation State? En Mundy, K., Green, A., Lingard, B. y Verger, A. (eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. Oxford: Wiley Blackwell, 27-42.
- CAYLEY, D. (2005) *The rivers north of the future. The testament of Ivan Illich as told to David Cayley*. Toronto: Anansi.
- CENTRAL STATISTICS OFFICE. (2018). *Household Budget Survey 2015-2016*. Consultado el 17 de mayo de 2018 en: <http://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-hbs/hbs20152016/isr/#d.en.129305>.
- CHENG, M. W. (2003). *Comparative Education in Mainland China: Globalization and Localization*. Unpublished M.Ed. thesis. The University of Hong Kong, Hong Kong.
- CHERNILO, D. (2006). Social theory's methodological nationalism: Myth and reality. *European Journal of Social Theory* Vol. 9 Num. 1, pp. 5-22.
- CHUBB, J. E., y MOE, T. M. (1990). *Politics, Markets & America's Schools*. Washinton DC: The Brookings Institution.
- CIFUENTES, P., HOLZ, M., ASTUDILLO, G., y DONOSO, M. P. (2017). *Gobernanza del sistema de educación escolar en doce países OCDE: Turquía, Grecia, Francia, Austria, España, Bélgica, Italia, Polonia, Japón, Estados Unidos, Islandia y Holanda*. Madrid: Biblioteca del Congreso Nacional.

- CLAYTON, T. (2004) Competing conceptions of Globalization revisited: Relocating the tension between World-Systems Analysis and Globalization analysis. *Comparative Education Review*. Vol. 48, 3, pp. 274-295
- COLLINS, N., y HASLAM, R. (1997). Trend towards decentralization in the Republic of Ireland. *Regional and Federal Studies*, 7 (3), 165-1725
- COLOM, A. J. (2004). Las teorías de la desescolarización. En COLOM, A. J., BERNABEU, J. L., DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. (99-110). Barcelona: Ariel Educación.
- COLOM, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- COOK, B.; HITE, S. y EPSTEIN, E. (2004). Discerning trends, contours, and boundaries in comparative education: a survey of comparativists and their literatura. *Comparative Education Review*, 48 (2), 123-149
- COOMBS, P. (1968) *The World Educational Crisis*. New York: Oxford University Press.
- COOMBS, P., y AHMED, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- COWEN, R. (1996). "Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Postmodernity." *Comparative Education*, 32 (2), 151-170.
- COWEN, R. (2000). "Comparing Futures or Comparing Pasts?" *Comparative Education*, 36 (3), 333-342.
- CRECER SIN ESCUELA. (2005). Crecer Sin Escuela, Boletín nº 16. Extraído el 12/04/2018 http://crecersinescuela.org/yahoo_site_admin/assets/docs/cse16.19793325.pdf
- CROSSLEY, M. (2002). Comparative and international education: contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field. *Current Issues in Comparative Education, Teachers College*, 4 (2), 81-86.
- CUESTA, R. (2005). *Felices y Escolarizados: Crítica de la Escuela en la Era del Capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- DA SILVEIRA, P. (2012). Libertad de Enseñanza, Libertad Religiosa, Secularización y Laicidad: Límites Confusos y Falsas Asociaciones. *Páginas de Educación*, 5 (1), 17-35.

- DALE, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., y Verger, A. (comp.). *Globalización y Educación: Textos fundamentales*. Madrid: Miño Dávila. 87-116.
- DALE, R., y ROBERTSON, S. L. (2009). Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation. En Cowen, R; Kazamias A. M. (eds.) *International Handbook of comparative Education*, pp. 1113-1127
- DAVIES, A. (2011). The System of Local Management of Schools in the UK Achieving an Optimal Balance of Centralization and Decentralization in Education. *Postmodern Openings*, 5 (5), 91-102.
- DAVIES, R. (2015). Home Education: then and now. *Oxford Review of Education*, 41 (4), 534-548.
- DE CUETO, C. (2001). La organización territorial del Estado Austríaco: ¿un caso de regionalismo o federalismo unitario? *Revista de Estudios Regionales*, 60, 111-129.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. (2003). *Guidelines on the Assessment of Education in Places Other Than Recognised Schools*. Dublin: The Stationer Office.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SKILLS. (2015a). *Advancing School Autonomy in the Irish School System Research Paper*. Recuperado el 8 de septiembre de 2016 de <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Advancing-School-Autonomy-in-Ireland/School-Autonomy-Research-Paper.pdf>
- Department of Education and Skills. (2015b). *Advancing School Autonomy in the Irish School System. Consultation Paper*. Recuperado el 8 de septiembre de 2016 de <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Advancing-School-Autonomy-in-Ireland/School-Autonomy-Research-Paper.pdf>
- DEUTSCHER BUNDESTAG. (2009). *Homeschooling in westlichen Industrienationen: Verbreitung, Evaluationsergebnisse, Elternmotive*. Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages. Recuperado el 15 de Septiembre de 2016 de <https://www.bundestag.de/blob/415424/dbc64afb565391f883ebe737ba44475f/wd-8-047-09-pdf-data.pdf>

- DÍAZ BALADO, A. (2011). *La desescolarización, cuarenta años después*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/116.pdf>
- DOMENECH, J., y VIÑAS, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Grao.
- DONOSO, A. (2012). Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/para América Latina. *Cuadernos Americanos* 140 (2), 123-146.
- DRONKERS, J., FELOUZIS, G. y VAN ZANTEN, A. (2010) Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 16 (2), 99-105.
- DUMAY, X; y DUPRIEZ, V. (2013). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29 (4), 510-531.
- EGIDO, I. (1997). Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 215-245.
- EL BOLETÍN [Comunicado de prensa]. (2016, 20 mayo). Recuperado 7 junio, 2016, de <https://www.elboletin.com/internacional/134496/gobierno-portugal-acabar-educacion-privada.html>
- ELÓSEGUI, M. (2011). La legislación vigente sobre la asignatura de educación política en las escuelas alemanas. *Revista de Estudios Políticos*, 154, 71-109.
- EMBID, A. (1981). El contenido del derecho a la educación, *REDA*, 31, 853-881
- EMBID, A. (1983). *Las libertades en la enseñanza*, Madrid: Tecnos
- EPSTEIN, E. (1983). Recientes tendencias en la teoría de la Educación comparada. *Revista Educar*, 3, 7-23.
- EPSTEIN, E., y CARROL, K. (2011). Erasing ancestry. En WEIDMAN, J., y JACOB, W. J. (eds.). *Beyond the Comparative: advancing theory and its application to practice*. Rotterdam: Sense Publishers. 31-48.
- ESCOBAR, B., y GONZÁLEZ, J. M. (2006). Reingeniería de procesos y calidad total en la práctica empresarial: estudio de caso. *Revista de Contabilidad y Dirección*, 3, 227-250.
- EURYDICE. (1996). *Consejos Consultivos u otras formas de participación social en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

- EURYDICE. (1997). *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE. (2000). *Private education in the European Union. Organisation, administration and the public 29 authorities' role*. Brussels: Eurydice.
- EURYDICE. (2004). *La financiación de los centros educativos en Europa: Mecanismos, métodos y criterios de financiación pública. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- EURYDICE. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice. (2008). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Madrid: Secretaria General Técnica
- EURYDICE. (2012). *Cifras Clave de la Educación Europea 2012*. Madrid: Secretaria General del Estado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EURYDICE. (2017). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education -2017/18. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FANDOS, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, 38, 243-258.
- FARREL, J. P. (1990). "La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación: La relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad". En: Altbach, P; Kelly, G. P. *Nuevos enfoques en educación comparada* (229-243). Madrid: Mondadori.
- FEITO, R. (2001). Educación, Nuevas Tecnologías y Globalización. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2001, 191-199.
- FELOUZIS, G. (2011). Les marchés scolaires et l'éducation comparée. *Éducation Comparée*, 6, 7-27.
- FELOUZIS, G., Liot, F., y Perroton, J. (2007). *L'apartheid scolaire*. Paris: Point seuil.
- FELOUZIS, G., y PERROTON, J. (2007). Les "Marchés Scolaires": Une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue Française de Sociologie*, 48 (4), 693-722.
- FEND, H. (2012). La nueva gobernanza de la educación: posibilidades de reforma y riesgos de fracaso. En Tröhler, D. y Barbu, R. (comps.) *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro. 45-58.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M. (2002). Políticas socialdemócratas de igualdad de oportunidades educativas: las experiencias de González y Mitterrand. *Revista Española de Ciencia Política*, 7, 39-65.
- FERRARO, A. (2009). *Reinventado el Estado: Por una administración pública democrática y profesional en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- FERRER, F. (1994). Niveles de descentralización educativa en Europa: Estado, región, municipio y escuela. En Villa, A. (eds.). *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- FERRER, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- FEU, J., SIMÓ, N., SERRA, C., y CANIMAS, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática, *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 449-465.
- FORTUNE-WOOD, M. (2005). *Who and Why? In The Face Of Home-Based Education 1: Who Why And How*. Educational Heretics Press: Nottingham.
- FORTUNE-WOOD, M. (2006). *The face of home-based education 2: Numbers, support, special needs*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- FOSTER, D. (2018). *Home Education in England*. Briefing Paper, 5108. House of Commons Library.
- FRANKEN, L. (2016). The Freedom of Religion and the Freedom of Education in Twenty-first-century Belgium: a critical approach. *British Journal of Religious Education*, 1-17, DOI: 10.1080/01416200.2015.1113934.
- FRANZOSA, S. D. (1984). The best and wisest parent. A critique os John Holt's philosophy of education. *Urban Education*, 19 (3), 227-244.
- GAIRÍN, J. (coord.) *La descentralización Educativa ¿una solución o un problema?* Madrid: Praxis.
- GAJARDO, M. (1993). Ivan Illich (1926-). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* 23 (3-4), 808-821.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1997) La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 61-81.

- GARCÍA-ZARZA, P. (2014). Convergencias y divergencias entre el sistema educativo sueco y el español. *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 203-222.
- GARCÍA, E. (2016). Governance in educational institutions in Portugal. *New Approaches in Educational Research*, 5 (1), 17-22.
- GARCÍA, J. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *EDETANIA*, 48, 203-216.
- García, L., Ruiz, M., y García, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- GATTO, J. T. (2016). *Armas de Instrucción Masiva: El viaje de un profesor de escuela por el proceloso mundo de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Editorial Almuzara.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: un sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- GISBERT, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11 (1), 48-59.
- GLEEN, C. L., y DE GROOF, J. (2003). Freedom and Accountability: An International Overview. En Peterson, P. E. (ed.). *The Future of School Choice*, 227-261.
- GLENN, C. L. (2002). Educational Freedom and the Rights of Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76 (1), 30-33.
- GLENNERSTER, H. (1991). Quasi-markets for education? *The Economic Journal*, 101(408), 1268-1276.
- GLOWKA, D. (1989). Anglo-German perception of education, *Comparative Education*, 25 (3), 319-332.
- GOIRIA, M. (2012a). *La Opción de Educar en Casa: Implantación Social y encaje del Homeschool en el Ordenamiento Jurídico Español* (Tesis Doctoral). Universidad de País Vasco, Bizkaia-Leioa, España.
- GOIRIA, M. (2012b). La flexibilización educativa o lo mejor de los dos mundos (entre la escolarización y el homeschool). *Estudios sobre Educación*, 22, 37-54.

- GÓMEZ, L. R. (2014). Public policy in education as a factor economic development: The economic tension between development model and growth model. *Vniversitas*, 128 (1), 121-152.
- GONÇALVES, M. (13 de marzo de 2016). *Viver e aprender sem ir à escola*. Expresso, Recuperado de <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-03-13-Viver-e-aprender-sem-ir-a-escola#gs.CNstD2U>
- GOODMAN, P. (1973). *La des-educación obligatoria*. Madrid: Editorial Fontanella.
- GONZÁLEZ, J. M. (1997). *Derecho Eclesiástico Español*, Oviedo: Univiersidad de Oviedo Servicio de Publicaciones.
- GOROSTIAGA, J. M. (2017). Perspectivismo y cartografía social: aportes a la educación comparada. *Educação y Realidade*, 42 (3), 877-898.
- GRABOWSKI, S. M. (1966). The Center of Intercultural Formation at Cuernavaca. *Ocasional Bulletin from the Missionary Reserach*, 17 (4), 1-5.
- GREEN, A., LENEY, T. y WOLF, A. (2001). *Convergencias y Divergencias en los Sistemas Europeos de Educación y Formación Profesional*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- GREEN, C. (2005). *The Privatization of State Education: Public Partners, Private Dealings*. Abingdon: Routledge Falmer Press.
- GRYPHON, M., y MEYER, E. A. (2003) Our History of Educational Freedom: What It Should Mean for Families Today, *Policy analysis*, 492, 2-25.
- GUEUDET, G. y TROUCHE, L. (2010). Des ressources aux documents, travail du professeur et genèses documentaires. En Gueudet, G. y Trouche, L. (eds.). *Ressources Vives*. Lyon: Presses universitaires de Rennes. 57-74.
- GUIAMERA, G. y BURKE, P. J. (2017). Neoliberalism and curriculum in higher education: a post-colonial analyses. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414782>
- GUIN, D. y TROUCHE, L. (2007). Une approche multidimensionnelle pour la conception collaborative de ressources pédagogiques. En BARON, M., GUIN, D. y TROUCHE, L. *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage: conception et usages, regards croisés*. París: Hermès. 192-228.



- HALLS, W. D. (1990b). Trends and Issues in Comparative Education. In W.D. Halls (Ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends* (pp.21-65). Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley.
- HAMILTON, D. (2013). *Towards a theory of schooling*. Nueva York: Routledge
- HAMMER, M. y CHAMPY, J. (1994). *Reingeniería de la Empresa*. Barcelona: Parra-món.
- HARTCH, T. (2015). *The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the crisis of the west*. New York: Oxford University Press.
- HARVEY, D. (1989). *The Condition of Post-Modernity: An Enquiry into the Con-ditions of Cultural Change*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- HASPEKIAN, M., y ARTIGUE, M. (2007). L'intégration d'artefacts informatiques professionnels à l'enseignement dans une perspective instrumentale: le cas des tableurs. En Baron, M., Guin, d. y Trocuhe, L. *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage: conception et usages, regards croisés*. París: Hermès. 37-63.
- HAYDON, G. (1977). The "Right to Education" and Compulsory Schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 9, 1-15.
- HEGEDUS, S. J., y MORENO-ARMELLA, L. (2010). Accomodating the Instrumental Genesis Framework Within Dynamic Technological Environments. *For the Learning of Mathematics*, 30 (1), 26-31.
- HELD, D. (1997). *La democracia y el orden global: Del Estado moderno al go-bierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- HELD, D., McGrew, A. G., Goldblatt, D., y Perraton, J. (1999). *Global Transfor-mations: Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford Univer-versity Press.
- HELLER, G. (2016). *Regulation and funding od Independent Schools: Lessons from Sweden*. Vancouver: Fraser Institute.
- HERNÁNDEZ-GARCÍA, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista española de Pedagogía*, 245 (1), 133-150.
- HOLT, J. C. (1964). *How children fail*. New York: Pitman Publishing Corp.
- HOLT, J. C. (1972). *Freedom and Beyond*. New York: Dutton.
- HOLT, J. C. (1976). *Instead of Education. Ways to Help People Do Things Better*. New York: Dutton.

- ILCU. (27 de Julio de 2017). *One in four parents forced to deny children back-to-school items*. [Comunicado de prensa]. Recuperado de:
<https://www.creditunion.ie/communications/pressreleases/2017/title,11223,en.php>
- ILLICH, I. (1974a). *La Sociedad Desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- ILLICH, I. (1974b). *La convivencialidad*. Barcelona: Barral Editores.
- ILLICH, I. (1995). Foreword. En Hern, M. (ed.) *Deschooling Our Lives*, Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- ILLICH, I. (2002). *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al "didascalicon" de Hugo de San Víctor*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ILLICH, I. (2006). *Obras Reunidas. Volumen I*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ILLICH, I. (2008). *Obras Reunidas. Volumen II*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- ILLICH, I., GINTIS, H., GREER, C., POSTMAN, N., GROSS, R., FAIRFIELD, R. P., ROSEN, S. M., JEROME, J., GREENE, M., y PEARL, A. (1977). *Un mundo sin escuelas*. Mexico D. F.: Editorial Nueva Imagen.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE ESPAÑA. (2017). Notas de Prensa: Encuesta de Presupuestos Familiares 2016. Recuperado el 16 de noviembre de 2017 de: http://www.ine.es/prensa/epf_2016.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DO ESTATÍSTICA DO PORTUGAL. (2017). *Orçamentos Familiares*. Recuperado el 26 de septiembre de 2017 de:
file:///C:/Users/V%C3%ADctor/Downloads/17IDEF15_16_PT.pdf
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=281136861&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt
- INSTITUTO NACIONAL DO ESTATÍSTICA DO PORTUGAL. (2016). *Estatísticas Demográficas*. Recuperado 27 de septiembre de 2017 de:
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=281344874&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

- ISENBERG, E. J. (2007). What have we learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education*, 82 (2-3), 387-409.
- ISSIMDAR, M. (26 de abril de 2018). Homeschooling in the UK increases 40% over three years. BBC. Recuperado de <https://www.bbc.com/news/uk-england-42624220#>
- IYANGA, A. (2006). *Política de la Educación. Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: Nau Llibres.
- JONES, P. (2011). The living and the dead in education: commentary on Julia Williams. *Mind, Culture and Activity*, 18 (4), 365-373.
- JUNOY, G. y GÓMEZ, G. (1976). Ivan Illich o la Desescolarización. *Revista de Educación*, 242, 105-120.
- KAINDL, M., y SCHIPFER, R. K. (2017). *Familien in Zahlen 2016: Statistische Informationen zu Familien in Österreich*. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/FiZ/fiz_2016.pdf
- KARRAN, T., BEITER, K., y APPIAGYEI-ATUA, K. (2017). Measuring academic freedom in Europe: a criterion referenced approach. *Policy Reviews in Higher Education*, 1 (2), 209-239.
- KAZAMIAS, A. y SCHWARTZ, K. (1977). Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation. *Comparative Education Review*, 21 (2/3), 153-176.
- KELLER, O. (1999). *Denn mein Leben ist Lernen. Wie Kinder aus eigenem An-trieb die Welt erforschen*. Freiamt im Schwarzwald: Mit Kindern wachsen.
- KELLY, G.P.; ALBATCH, P.G. (1986) Comparative education: Challenge and Response. En Postlethwaite, T.N. (ed.), *New approaches to comparative education*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 309-327.
- KLEINIG, J. (1981). Compulsory Schooling. *Journal of Philosophy of Education*, 15 (2), 191-203.
- KUNZMAN, R. (2012). Education, schooling, and children's rights: The complexity of homeschooling. *Educational Theory*, 62 (1), 75-89.
- LACRUZ, M., BRAVO, C., GARZÁS, J., y REDONDO, M. A. (1999). Lugares y Espacios Educativos en el Nuevo Milenio. *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 14, 35-47.
- LANT, J. L. (1976). Considering John Holt. *Educational Studies*, 7 (4), 327-335.

- LAUGLO, J. (1990). Factors Behind Decentralisation in Education Systems: a comparative perspective with special reference to Norway. *Compare*, 20 (1), 21-39.
- LE GRAND, J., y BARTLETT, W. (eds.) (1993). *Quasi-markets and Social Policy*. Basingstoke: Macmillan Press.
- LEES, H. E., y NICHOLSON, F. (2017). Home Education in the United Kingdom. En Gaither, M. (ed.). *The Wiley Handbook of Home Education*. Oxford: Wiley Blackwell.
- LEVIN, H. M., CORNELISZ, I., y HANISCH-CERDA, B. (2013). Does educational privatisation promote social justice? *Oxford Review of Education*, 39 (4), 514-532.
- LIEBMAN, M. y PAULSTON, R. (1994). Social Cartography: a new methodology for comparative studies. *Compare*, 24 (3), 233-245.
- LINDBLAD, S., OZGA, J., y ZAMBETA, E. (2002). Changing Forms of Educational Governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 1(4), 615-624.
- LINES, P. (1993). Home Instruction: The size and growth of the Movement. En Van Galen, J. y Pitman, M. A. *Home Schooling Political, historical and pedagogical Perspectives*. Norwood: Ablex Publishing. 9-42.
- LINES, P. (2000). Homeschooling Comes of Age. *The Public Interest*, 140, 74-85.
- LIPMAN, P. (2004). *High Stakes Education: inequality Globalization and Urban School Reform*. Londres: Routledge-Falmer.
- LITTLE, A. (2000). Development Studies and Comparative Education: Context, Content, Comparison and Contributors. *Comparative Education*, 36(3), 279-296.
- LLORENT, V. (2004). Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: El cheque escolar y la escuela en casa. *Revista de Educación*, 335, 247-271.
- LLYWODRAETH CYMRU WELSH GOVERNMENT. (2016). Elective home education: Non-statutory guidance for local authorities. Recuperado el 14/2/2017 de <http://gov.wales/docs/dcells/publications/160106-ehe-guidance-en.pdf>
- LÓPEZ-DAVALILLO, J. (2010). Portugal, ¿qué regionalización? Un recorrido por la geografía política de Portugal a lo largo del tiempo.

- LÓPEZ, A. (2008). Retos metodológicos de la educación comparada global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, (1), Extraído de: <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v5n1-lopez/v5n1-lopez>
- LÓPEZ-SIDRO, A. (2014). Educación en casa y crisis del Estado de bienestar. En Briones, I.M. (coord.). *Educación en familia: ampliando derechos educativos y de conciencia*. Madrid: Dykinson.
- LORENZO, P. (2001). *Libertad religiosa y enseñanza en la constitución*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie VI, Nueva Época, Geografía*, 3, p. 27-52.
- LUISONI, P., ISTANCE, D., y HUTMACHER, W. (2004). Schooling for tomorrow: what future for our schools? *Prospects*, 34 (2), 163-177.
- LUKE, A. y HOGAN, D. (2006). Redesigning what counts as evidence in educational policy: the Singapore model. En OZGA, J., SEDDON, T., y POPKEWITZ, T. (eds.) *World Yearbook of education 2006: Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy*. Londres: Routledge.
- LUZÓN, A., TORRES, M., y JIMÉNEZ, M. (2001). Anexo: Sistemas educativos de la Unión Eruopea. En GREN, A., LENEY, T., y WOLF, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y fomración profesional*. Barcelona: Ediciones Pomares. 297-512.
- MANZON, M. (2005). *Analysis of Contents of Comparative Education Journals. Unpublished manuscript*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- MANZON, M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- MAROY, C. (2006). *E´cole, re´gulation, marche´. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris, France: PUF.
- MAROY, C. (2007). Les modes de régulation de l'École: Une comparaison européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 46, 87-98.
- MAROY, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2), 1-11.
- MAROY, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation. *Compare*, 39 (1), 71-84.

- MAROY, C. (2012). Towards Post-Bureaucratic Modes of Governance: A European Perspective. En Steiner-Khamsi, G., y Waldow, F. (Eds.). *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*. London & New York: Routledge. 62-79.
- MAROY, C., DRAELANTS, H y DUPRIEZ, V. (2003). *The difficult construction of regulation of education in french-speaking Belgium*. Girsef: Lovain-la-Neuve.
- MARTIN, A. T. (2010). Homeschooling in Germany and the United States. *Arizona Journal of International & Comparative Law*, 27 (1), 225-282.
- MARTÍN, M. A. (2006). La reforma del federalismo alemán. Cambios en el reparto de material de competencias entre la Federación y los Länder. *Revista Constitucional de Derecho Europeo*, 6 (2), 161-194.
- MARTÍNEZ J. B. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En Arostegui, J. L. y Martínez, J. B. (coords.) *Globalización, Posmodernidad y Educación: La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: AKAL/Universidad Internacional de Andalucía.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, F. M. y AMADOR, L. V. (2010). Educación y desarrollo socio-económico. *Contextos Educativos*, 13, 83-97.
- MARTÍNEZ, M. J., y VALLE, J. M. (2005). 10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 37-93.
- Mateo, J. L. (2006), Sociedad del Conocimiento. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 182 (718), 145-151.
- MAYBERRY, M. (1988). Characteristic and attitudes of families who home school. *Education and Urban Society*, 21 (1), 32-41.
- MAUSSEN, M., y BADER, V. (2014). Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges. *Comparative Education*, 51 (1), 1-21.
- MAZON, M. (2010). La comparación de espacios. En BRAY, M.; ADAMSON, B. y MANSON, M. (comp.) (2010). *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica,
- MCLAREN, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- MCLAREN, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de escolaridad. En GIROUX, H. y MCLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. (p. 41-78). Madrid: Miño y Dávila.
- MECD. (2016). Datos y Cifras: Curso escolar 2016-2017. Madrid: Secretaria General Técnica. Recuperado el 11 de enero de 2017 de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>
- MEIGHAN, J. y MEIGHAN, R. (1991). Holt and Two Visions of Learning: "Learning How To Be Taught" and "Learning How To Learn". *Early Years: An International Research Journal*, 12 (1), 54-56, DOI: 10.1080/0957514910120114.
- MEIGHAN, R. (1988) *Flexi-schooling (Education for tomorrow starting today)*. London: Education now books,
- MEURET, D. (2007). *Gouverner l'école, une comparaison France/Etats-Unis*. Paris, France: PUF.
- MITTER, W. (2004). Rise and Decline of Education Systems: A contribution to the history of the modern state. *Compare: A Journal of Comparative Education*. Vol. 34, 4, pp. 351-369.
- MONREAL, J., y VIÑAO, A. (1982). *Modelos de administración educativa descentralizada. Su aplicación en la región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF.
- MONZÓN, M. (2011). La educación en casa o homeschooling: la STC de 2 de diciembre de 2010. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 0 (1), 121-126.
- MORÁN, A. (2003). "Globalización. Moneda única. Consecuencias". En MORÁN, A. (Coord.). *El movimiento antiglobalización en su laberinto. Entre la nube de mosquitos y la izquierda parlamentaria* (pp. 21-56). Madrid: Los libros de la Catarata.
- MORTON, R. (2010). Home education: Constructions of choice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3 (1), 45-56.
- MOSS, L. (2014). Educational Governance in Denmark. *Leadership and Policy in Schools*, 13 (4), 424-443.

- MOUNTNEY, R. (2009). *Learning without School: Home Education*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- MUCKEL, S. (2006). Staat Und Kirche In Deutschland. *Revista Catalana de Dret Públic*, 33, 267-289
- MUNDY, K., GREEN, A., LINGARD, B., y VERGER, A. (2016). Introduction: The Globalization of Education Policy – Key Approaches and Debates. En Mundy, K., GREEN, A., LINGARD, B., y VERGER, A. (eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. Oxford: Wiley Blackwell.
- MURPHY, J. (2012). *Homeschooling in America: Capturing and Assessing the Movement*. California: Corwin
- NACIONES UNIDAS. (1948). Asamblea General “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. 217 (III). Carta Internacional de los Derechos del Hombre. En:
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- NACIONES UNIDAS. (1959). Asamblea General “Declaración de los Derechos del Niño”. Resolución 1386 (XIV).
- NACIONES UNIDAS. (1989). Asamblea General “Convención sobre los Derechos del Niño”. Resolución 44/25.
- NARODOWASKI, M., y BOTTA, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, 46, 45-54.
- NINOMIYA, A., y MUTCH, C. (2008). Visioning scenrios for schooling for tomorrow. *CICE Hiroshima University, Journal of International Cooperation in Education*, 11 (1), 7-21.
- NOAH, H. J. y ECKSTEIN, M. A. (1970). *La ciencia de la educación comparada*. Paidós: Buenos Aire.
- NÓVOA, A. (1995). Les modèles d’analyse en éducation comparée: le champ et la carte. *Les Sciences de l’Éducation – Pour l’Ère Nouvelle*, 1, 9-61.
- NOVOA, A. (2001). État des lieux de l’éducation comparée: paradigmes, avancées et impasses. En Sirota, R. *Autour du Comparatisme en Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 41-68.
- NÓVOA, A. (2009). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.

- NOVOA, A. y YARIV-MASHAL, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423-438.
- O'DOWD, M. (2013). Early childhood education in Sweden: the Market Curriculum 2000-2013? *Revista de Educación Comparada*, 21, 85-118.
- OECD. (2001). *What schools for the future?* Paris: OECD Publications.
- OECD. (2004). *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). *Education at a Glance: OECD Indicators 2010*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Pisa in Focus. Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?* Recuperado el 11 de mayo 2014 de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49359322.pdf>
- OECD. (2012). *Public and Private schools: how management and funding relate to their socio-economic profile*. Paris: OECD Publisihing.
- OECD. (2014). *Education Policy Outlook: Denmark*. Recuperado el 23 de Julio de 2016 http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20DENMARK_EN.pdf
- OECD. (2015). *Política Educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*. Madrid: Fundación Santillana.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publisihing.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD indicators*. París: OECD Publishing.
- OIDEL. (2009). Informe sobre las libertades educativas en el mundo 2008-2009. OIDEL. Extraído el 22 de mayo de 2014 de http://www.oidel.org/doc/Rapport_08_09_libertes/Es_01.pdf
- OIDEL. (2016). *Freedom of Education Index Worldwide Report 2016 on Freedom of Education*. Ginebra: OIDEL.
- OLLER, A. C. (2011). Le coaching scolaire en France Émergence d'un nouveau marché éducatif. *Éducation Comparée*, 6, 181-202.

- OLMEDO, A., y ANDRADA, M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 12 (2), 3-11.
- OLMEDO, A., y ANDRADA, M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales (Editorial). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 1-8.
- ONS. (2017). *Family spending in the UK: financial year ending March 2016*. Recuperado el 5 de junio de 2017 de:
<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/personalandhouseholdfinances/expenditure/bulletins/familyspendingintheuk/financialyearendingmarch2016>
- ONS. (2018). *Household disposable income and inequality in the UK: financial year ending 2017*. Recuperado el 15 de febrero de 2018 de:
<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/personalandhouseholdfinances/incomeandwealth/bulletins/householddisposableincomeandinequality/financialyearending2017>
- OTÁLORA, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96.
- PARADA, J. L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 17-40.
- PAULSTON, R. (1977). Social and Educational Change: conceptual frameworks. *Comparative Education Review*, 21 (2/3), 370-395.
- PAULSTON, R. (1999). Mapping Comparative Education after postmodernity. *Comparative Education Review*, 43 (4), 438-463.
- PAULSTON, R., y LIEBMAN, M. (2000). "Social Cartography: A New Metaphor/Tool for Comparative Studies." In Paulston, R. (Ed.), *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Book Center.
- PEÑA, A. M. (2004). *Ideario, centros concertados y financiación pública: estudio legislativo y jurisprudencial*. (Tesis doctoral). España, Madrid, Universidad Complutense,
- PÉREZ, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-212.

- PÉREZ, C., y MORALES, S. (2012). La descentralización de la enseñanza no universitaria en España: análisis de convergencia desde la perspectiva del gasto. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 137-160.
- PÉREZ, F., y URIEL, E. (2016). *Cuentas de la Educación en España, 2000-2013: Recursos, gastos y resultados*. Bilbao: Fundación BBVA.
- PÉREZ, S. y GORGA, A. (2008). L'éducation comparée à l'époque de la mondialization. In S. Hanhart, A. Gorga, M. A. Broyton, & T. Ogay, *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Pérez* (pp. 52-78). París: L'Harmattan.
- PETRIE, A. (1998). Home education and the law. *Education and the Law*, 10 (2-3), 123-134.
- PETRIE, A. (2001). Home Education in Europe and the implementation of changes to the law. *International Review of Education*, 47 (5), 477-500.
- PETRIE, A. J. (1995). Home Education and the Law within Europe. *International Review of Education*, 41(3-4), 285-296.
- PETTERSON, O., WESTHOLM, A., y BLOMBERG, G. (1989). *Medborgarnas makt*. Estocolmo: Carlsson.
- PFLUGER, G. (2004). *Lernen als Lebensstil*. Wetzlar: Verlag deutsche Fernschule e.V.
- PIERRE, J., y GUY, P. (2005). *Governing Complex Societies*. Houndmills: Macmillan.
- POPKIEWITZ, T. y FENDLER, L. (eds.) (1999). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York and London: Routledge.
- PRIETO, M., y VILLAMOR, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 127-144.
- PUELLES, M. (1992). Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental. *Revista de Educación*, 299, 353-376.
- PUELLES, M. (2002) Estado y Educación. Una relación histórica. En A. Ruíz (Coord.) *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 17-48.
- PUELLES, M. (2004). La descentralización de la educación en España: presente, pasado y futuro. En Rey, R. *Informe educativo 2004: análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Santillana. 7-32.

- PUELLES, M. (2009). Globalización, Neoliberalismo y Educación. Avances en supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 11, 1-12.
- PUELLES, M. (2010) *Elementos de Política de la Educación*. Madrid, UNED
- RAIVOLA, R. (1990). ¿Qué es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas. En: Altbach, P; Kelly, G. P. *Nuevos enfoques en educación comparada* (297-311). Madrid: Mondadori
- RAMBØLL MANAGEMENT CONSULTING. (2018). *Undersøgelse af hjemmeundervisning, fravær og børn uden for undervisningstilbud: Rapport til undervisningsministeriet*. Recuperado el 14 de abril de 2018 de <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf18/maj/180504-undersogelse-om-hjemmeundervisning-fravaer.pdf>
- RAMÍREZ, O. F., MEYER, J. W., y LERRECH, J. (2016). World Society and the Globalization of Educational Policy. En MUNDY, K., GREEN, A., LINGARD, B., y VERGER, A. (eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. Oxford: Wiley Blackwell, 43-63.
- RAMÍREZ, O., y VENTRESCA, M. (1992). Institucionalización de la Escolarización Masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno, *Revista de Educación*, 298, 121-139.
- Raventós, F. (1983). "El fundamento de la metodología comparativa en educación", *Revista Educar*, nº 3. Monográfico Pedagogía Comparada, pp. 61-75.
- RAY, B. (2017a). A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice*, 11 (4), 604-621.
- RAY, B. (2017b). A Review of research on Homeschooling and what might educators learn? *Pro-Posições*, 28 (2), 85-103.
- REIMER, E. (1986). La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Barcelona: Labor/Punto Omega.
- REYES, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación del PEC-FIDE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (2), 12-21
- RIAZA, F. (2002). La transmisión del conocimiento. *Ámbitos: Revista de Estudios de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8, 11-14.

- RIBEIRO, A. (2015). *O ensino doméstico em Portugal: uma abordagem sobre novas epistemologias organizacionais da educação, das subjetividades e dos quotidianos familiares* (tesis doctoral). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- RIBEIRO, A., y PALHARES, J. (2017). O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. *Pro-Posições*, 28 (2), 57-84.
- RIEDEL, A., SCHNEIDER, K., SCHUCHART, C., y WEISHAUPT, H. (2010). Schol choice in German Primary schools: How binding are school districts? *Journal for Educational Research Online*, 2 (1), 94-120.
- RINIO, C. (2001). Die Verletzung der Schulpflicht durch die Erziehungsberechtigten als Straftat und als Ordnungswidrigkeit, *Zeitschrift für Jugendrecht*, 88, 221-37.
- RIZVI, F. (2017). La globalización y el imaginario neoliberal de la reforma de la educación. *Investigación y Prospectiva en Educación*, 20, 1-14. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247328S.pdf>
- RIZVI, F. 2016. La privatización en la educación: tendencias y consecuencias. *Investigación y Prospectiva en Educación*, 18, 1-13, Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246485S.pdf>
- RIZVI, F., y LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- ROBERTSON, S., y DALE, R. (2008). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio, objetivo referencia y consecuencia para el aprendizaje en Europa y la educación del futuro. En En AROSTEGUI, J. L. y MARTÍNEZ, J. B. (coords.) *Globalización, Posmodernidad y Educación: La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: AKAL/Universidad Internacional de Andalucía.
- RODRÍGUEZ-POSE, A., y Gill, N. (2005). On the economic dividend of devolution. *Regional Studies*, 39, 405-420.
- RODRÍGUEZ, A. M. (2015). El homeschooling a debate: ¿una hipótesis de responsabilidad paterna? *Revista Boliviana de Derecho*, 19, 118-141.
- ROJAS, M. (2005). *Suecia después del modelo sueco: del estado benefactor al estado posibilitador*. Buenos Aires: Fundación Cedral.
- ROSS, E.W. y GIBSON, R. (eds) (2007) *Neoliberalism and Education Reform*. New York: Hampton Press.

- ROTHERMEL, P. (2003). Can We Classify Motives for Home Education? *Evaluation and Research in Education*, 17 (2-3), 74-89.
- ROTHERMEL, P. J. (2002) Home education: rationales, practices and outcomes. (Tesis Doctoral). Universidad de Durham, Durham, Inglaterra.
- ROUTLEDGE, P. (2008). Transnational Political Movements, en Cox, K., Low, M. y J. ROBINSON (eds.): *The SAGE Handbook of Political Geography*, Londres: Sage, 335-349.
- ROUTRAY, S. (2012). "Deschooling Society": The strange legacy of Ivan Illich. *Contemporary Education Dialogue*, 9 (1) 85-104.
- RUCH, J. (2017). Braucht es schule zum lernen? Die alternativen homeschooling und unschooling im vergleich. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Tirol, Innsbruck, Austria.
- RUGGIE, J. G. (1993). "Territoriality and Beyond: Problematizing Modernity in International Relations." *International Organization*, 47, 139-174.
- RUIZ, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latino americana de Educación Comparada*, 2(2), pp. 84-93.
- RUSSO, C. J. (2014). Religious Freedom in Education: A Fundamental Human Right. *Religion & Education*, 42 (1), 17-33
- RUST, V. D., SOUMARE, A., PESCADOR, O. y SHIBUYA, M. (1999). Research Strategies in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 43 (1), 86-109.
- SÁ, V., y ANTUNES, F. (2013). «Argumentos» para la elección del centro educativo: un estudio de caso con padres portugueses. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143, 93-112.
- SAHLBERG, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impacto Schooling. En MUNDY, K., GREEN, A., LINGARD, B., y VERGER, A. (eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. Oxford: Wiley Blackwel, 128-144.
- SALGUERO, M. (1997). *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Ariel: Barcelona.
- SANTOS, M. (2006). Sociedad, Utopía y Educación en Ivan Illich. *Psicología USP*, 17 (3), 183-201
- SANTOS, M. (2008). Ivan Illich: La combativa inocencia y la lucidez de un hombre inquieto. *Revista Realidad*, 117, 479-498.
- SAUSSOIS, J. M. (2006). Scenarios, international comparisons, and key variables for educational scenario analysis. En: OECD, *Think scenarios, rethink education*. OECD Publishing, 53-67

- SCHRIEWER, J. (2001). Educación Comparada: un gran programa ante nuevos desafíos. *Propuesta Educativa*, 23, 7-17.
- SCHRIEWER, J. (comp.) (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.
- SILVA, J. M., Rodrigues, C., Silveirinha, C., Mineiro, J. P., y Felício, P. (2016). La escuela portuguesa en el siglo XXI: Autonomía y participación. *Educar*, 52 (1), 195-214
- SOBERANES, J. M. y TREJO, L. A. (2011). Educación Escolarizada VS. Educación en Casa: Reflexiones sobre la Sentencia Homeschooling del Tribunal Constitucional Español. *Cuestiones Constitucionales*, 25 (2), 353-365.
- SOTÉS, M. A., URPI, C., y MOLINOS, M. C. (2012). Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades y posibilidades del Homeschooling. *Estudios sobre Educación*, 22, 55-72.
- SOUTHAMPTON CITY COUNCIL. (2017). *Advice for parents considering educating their child at home*. Recuperado el 12 de octubre de 2017 de https://www.southampton.gov.uk/images/home-education-advice-for-parents_tcm63-384538.pdf
- SPIEGLER, T. (2003). Home Education in Germany: An Overview of the Contemporary Situation. *Evaluation & Research in Education*, 17 (2,3), 179-190.
- SPIEGLER, T. (2008). *Home Education in Deutschland: Hintergründe—Praxis—Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- SPIEGLER, T. (2009). Why state sanctions fail to deter home education: An analysis of home education in Germany and its implications for home education policies. *Theory and Research in Education*, 7 (3), 297-309.
- STANZEL-TISCHLER, E. (2007). *Teilnahme am häuslichen Unterricht und Befreiung von der allgemeinen Schulpflicht wegen Schulunfähigkeit in der Schuleingangsphase: Statistische Erhebungen sowie Elterninterviews für den Einschulungsjahrgang 2003/04*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- STANZEL-TISCHLER, E. (ed.) (2013). *Häuslicher Unterricht in der Schuleingangsphase: Ausmaß – Motive der Eltern – Schulische Rahmenbedingungen BIFIE-Report 10/2013*. Salzburgo: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- STEINER-KHAMSI, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, vol. 54, no. 3.

- STEINER-KHAMSI, G. (2014). Comparison and Context: The Interdisciplinary Approach to the Comparative Study of Education. *Current Issues in Comparative Education* 16 (2), 34-42.
- STEINER-KHAMSI, G. (2016). New directions in policy borrowing research. *Asia Pacific Education Review*, 17 (3), 381-390.
- STEINER-KHAMSI, G. (Ed.). (2004). *The Global Politics of Policy Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- STEINER-KHAMSI, G.; TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. (2002) Introduction: Issues and insights in cross-national analysis of qualitative studies. En: STEINER-KHAMSI, G.; TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. (eds.) *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison*. Oxford: Elsevier Science.
- STEPHENS, M. y YANG, D. (2014). Compulsory Education and the Benefits of Schooling. *American Economic Review*, 104 (6), 1777-1792.
- STEVENS, M. L. (2003). The normalisation of homeschooling in the USA. *Evaluation and Research in Education*, 17 (2-3), 90-100.
- STROHNER, L. (2017). Is decentralisation in Austria effective? A view on Health, Education and Social Welfare. En Kim, J., y Mau, N. J. (2017). *Decentralisation of education, health and social protection: issues and challenges*. Copenhagen: The Korea Institute of Public Finance and The Ministry for Economic Affairs and the Interior
- SUÁREZ-MALAGÓN, R. (2011). Contenido y límites de la libertad de cátedra en la enseñanza pública no universitaria. *Revista de Derecho UNED*, 9, 421-462.
- SUBIRATS, J. (2009). Gobernanza y educación. En Bosch, E. (ed.) *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*, Barcelona: Santillana, 236-250.
- SZIL, P. (2001). Los fundamentos de la enseñanza en casa. *Magisterio Periódico Profesional de la Enseñanza*, Anuario de la Educación 2001.
- TAKAYAMA, K. (2018). Towards a new articulation of comparative educations: cross-culturalising research imaginations, *Comparative Education*, 54 (1), 77-93.
- TAMAYO, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En Bañón, R., y Carrillo, E. (eds.). *La nueva administración pública*. Madrid: Alianza, 281-312
- TIKLY, L. y CROSSLEY, M. (2001). Teaching Comparative and International Education: a framework for analysis. *Comparative Education Review*, 45 (4), 561-580.

- TOLOSANA, C. (2006). La llibertat religiosa en l'àmbit del Ensenyament. *Revista Catalana de Dret Públic*, 33, 209-239.
- TOOLEY, J. (1996). *Education without the State*. London: IEA.
- TORIBIO, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44.
- TORRES, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TORT, A. (2007). Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin escuela. En Trilla, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: GRAO.
- TOURIÑAN, J. M. (1996). La libertad de enseñanza, democratización y autonomía escolar: Nuevas propuestas en la encrucijada de las políticas educativas. *Bordón Revista de Pedagogía*, 48 (3), 273-297.
- TRÖHLER, D. y BARBU, R. (comps). (2012). *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro.
- UK DEPARTMENT FOR EDUCATION. (2016). *School Attendance: Guidance for maintained schools, academies, independent schools and local authorities*. Recuperado el 21/04/2018 de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/564599/school_attendance.pdf
- UK DEPARTMENT FOR EDUCATION. (2018a). *Elective home education Departmental guidance for parents: draft version for consultation*. Recuperado el 2 de Mayo de 2018 de https://consult.education.gov.uk/school-frameworks/home-education-call-for-evidence-and-revised-dfe-a/supporting_documents/Elective%20home%20educationGuide%20for%20parents.pdf
- UK Department for Education. (2018b). *Elective Home Education: Departmental guidance for local authorities: draft for consultation* Recuperado el 2 de Mayo de 2018 de https://consult.education.gov.uk/school-frameworks/home-education-call-for-evidence-and-revised-dfe-a/supporting_documents/Elective%20home%20educationGuide%20for%20LAs.pdf
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar-Educación para Todos cumplir nuestros compromisos*. París: UNESCO.
- VALLBERG, A. K. (2006). Early Childhood Curricula in Sweden, From 1850s to the Present. *International Journal of Early Childhood*, 38 (1), 77-98.

- VALLE-APARICIO, J. E. (2012). Enseñar en casa o en la escuela. La doctrina legal sobre el homeschooling en España. *Perfiles Educativos*, 138 (34), 167-182.
- VALLE, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-144. ISSN: 1137-8654.
- VALLE, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempo de globalización: la educación supranacional. *Bordón*, 67 (1), 11-21.
- VAN NOTTEN, P. (2005). *Writing on the wall: Scenario development in times of discontinuity*. Florida: Dissertation.com
- VAN GALEN, J. A. (1991). Ideologues and Pedagogues: Parents Who Teach Their Children at Home". En VAN GALEN, J. A. y PITMAN, M. A. *Home Schooling: Political, Historical and Pedagogical Perspectives*. New Jersey: Ablex, 63-76.
- VAN ZANTEN, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : Puf.
- VANDEBERGHE, V. (1998). "L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché. *Reflets et Perspectives de la vie économique* XXXVI (1): 65-75.
- VANDEBERGHE, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure, *Comparative education*, 35 (3), 271- 282.
- VASCONCELOS, M., y MORGADO, J. C. (2014). Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. *RBPAE*, 30 (1), 203-230
- VAVRUS, F., y BARLETT, L. (2006). "Comparatively knowing: Making a case for the vertical case study. *Current Issues in Comparative Education*, 8 (2), 95-103.
- VAVRUS, F., y BARLETT, L. (2009). *Critical approaches to comparative education: Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*. New York: Palgrave Macmillan.
- VEGA, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169-187.
- VEGA, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro.
- VEGA, L. (2013). Global politics and education systems: towards education markets?. *New Approaches in Educational Research* 2(2), 95-101.

- VEGA, L. y Espejo, B. (2011). Un modelo de análisis de la gobernanza en las instituciones públicas de formación de profesores. En Vega, L. (comp.). *Gobernanza y Políticas de Formación Inicial de Profesores en la Europa Mediterránea*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- VENTURA, A., CASTANHEIRA, P., y COSTA, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 128-163.
- VERGER, A., FONTDEVILA, C., y ZANCAJO, A. (2017). *The Privatization of Education: a political economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- VIDAL, M. C. (2004). Cuando el Derecho a la Libertad Religiosa Colisiona con el Derecho a la Educación. *Revista Jurídica de Castilla y León*, nº extraordinario, 299-338.
- VILLARROYA, A., y ESCARDÍBUL, J. O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (2), 1-26.
- WEST, A., JUTTA, R. N., y BARHAM, E. (2010). Decentralisation and educational achievement in Germany and the UK. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 28, 450-468.
- WHITTY, G., POWER, S., y HALPIN, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.
- WIBORG, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: the cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011. *Comparative Education*, 49 (4), 407-423.
- WOHLHART, D., BÖHM, J., GRILLITSCH, M., OBERWIMMER, K., SOUKUP-ALTRICHTER, K., y STANZEL-TISCHLER, E. (2016). Die österreichische Volksschule. En BRUNEFORTH, M., EDER, M., KRAINER, K., SCHREINER, C., SEEL, A., y SPIEL, C. (eds.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykman, 17-58.
- WOLHUTER, C. (2008). Review of the Review: Constructing the Identity of Comparative Education. *Research in Comparative and International Education*, 3(4), 323-344.



- YAMAMOTO, Y. y McCLURE, M. W. (2011). How can social cartography help policy researchers? En Weidman, J. c. y Jacob, W. J. (eds.). *Beyond the Comparative: Advancing Theory and Its Application to Practice*. Rotterdam: Sense Publisher. 153-170
- YUNG, S.S.C. (1998). *A Comparison of Comparisons in the Field of Comparative Education: A Content Analysis of English-medium and Chinese-medium Journals*. Unpublished M.Ed. thesis. The University of Hong Kong, Hong Kong.
- ZUÑIGA, J. F. (2003). Ivan Illich: Hacia una desescolarización. *Educare*, 4, 47-60.

LEGISLACIÓN

ESPAÑA

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil.

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Resolución ENS/1252/2014, de 30 de mayo, por la que se modifica la Resolución ENS/1432/2013, de 27 de junio, relativa a las materias de educación secundaria obligatoria y bachillerato de los centros educativos que se pueden cursar en la modalidad de educación no presencial de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Decreto 152/2017, de 9 de mayo, por el que se aprueba la actualización del Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BALORA) de la Comunidad Autónoma de País Vasco.

Ley 14/2002, de 25 de julio, de promoción, atención y protección a la infancia de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

Ley 1/2006, de 28 de febrero, de protección de menores de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar de la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Ley 1/1995, de 27 de enero, de Protección del Menor de la Comunidad Autónoma de Asturias.

Ley 3/1995, de 21 de marzo, de la Infancia de la Región de Murcia de la Comunidad Autónoma de Murcia.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

PORTUGAL

Constituição da República Portuguesa, 2 de abril de 1976.

Lei nº 2.033 de 27 de junho de 1949.

Lei nº 65/79 de 4 de outubro de 1979, de Liberdade do ensino.

Lei nº 9/79 de 19 de março de 1979, Relativa às bases do ensino particular e cooperativo.

Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, de Bases do Sistema Educativo (Diário da República).

Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Despacho nº 32/77, de 21 de março de 1977.

Decreto-lei 553/80, de 21 de novembro, que Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto-Lei nº 152/2013 de 4 de novembro de 2013 que Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

Despacho Normativo nº 338/93 de 21 de outubro de 1993, que Aprova o regime de avaliação dos alunos do ensino secundário.

Despacho Normativo nº 24/2000 de 11 de maio de 2000, que Define os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar, os quais serão desenvolvidos por cada escola e por cada agrupamento de escolas, no âmbito dos respectivos projectos educativos e planos anuais de actividades.

Decreto Legislativo Regional nº 6/2008/A de 6 de Março de 2008 de la Região Autónoma Dos Açores, que Altera o Decreto Legislativo Regional nº 26/2005/A, de 4 de Novembro, que aprova o Estatuto do Ensino Particular, Cooperativo e Solidário, estabelecendo o regime jurídico da relação entre a administração regional autónoma e os estabelecimentos de educação e ensino dos sectores particular, cooperativo e solidário.

Decreto Legislativo Regional 11/2013/A, de 22 de Agosto de 2013 de la Região Autónoma Dos Açores, que Altera (segunda alteração) o Estatuto do Ensino Particular, Cooperativo e Solidário, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional nº 26/2005/A, de 4 de novembro (fixando as alterações às normas de atribuição de comparticipação no âmbito do financiamento às valências educativas privadas integradas nos objetivos gerais do sistema educativo regional e às normas de frequência em regime de ensino doméstico até à conclusão do ensino secundário), e procede à sua republicação.

Despacho Normativo nº 1-F/2016 de 5 de abril de 2016, que Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Decreto Legislativo Regional nº 15/2011/M de 10 de agosto de 2011 da Região Autónoma da Madeira, que Aprova o Estatuto de Educação e Ensino Privado da Região Autónoma da Madeira.

ALEMANIA

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1).

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) Vom 26. Januar 2004.

Ausführungsvorschriften über Beurlaubung und Befreiung vom Unterricht (AV Schulbesuchspflicht) Vom 19. November 2014.

Hamburgisches Schulgesetz (HMBSG) Vom 16. April 1997.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005.

Verwaltungsvollstreckungsgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Verwaltungsvollstreckungsgesetz NRW - VwVG NRW) de 19. Februar 2003.

AUSTRIA

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 15. Juli 2018.

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) StF: BGBl. Nr. 242/1962.

Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) StF: BGBl. Nr. 76/1985 (WV).

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) StF: BGBl. Nr. 472/1986 (WV).

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über das Privatschulwesen (Privatschulgesetz) StF: BGBl. Nr. 244/1962

REINO UNIDO

Education Act, 1944.

Education Reform Act 1988.



Education Act 1996.

Education Act, 2011.

Home Education (Duty of Local Authorities) Bill [HL] 2017-19.

IRLANDA

Constitution of Ireland of 29 December 1937.

School Attendance Act, 1926.

School Attendance Act, 1936.

Education Act, 1998.

Education (Welfare) Act, 2000.

Child and Family Agency Act, 2013.

Education (Miscellaneous Provisions) Act, 2015.

Yttrandefrihetsgrundlagen (YGL)

SUECIA

Sveriges grundlagar:

- ◆ Regeringsformen (RF), 1974.
- ◆ Successionsordningen (SO), 1810.
- ◆ Tryckfrihetsförordningen (TF), 1949
- ◆ Yttrandefrihetsgrundlagen (YGL), 1991.

Svensk författnings Samling, 2010:800. Skollag (2010:800)

DINAMARCA

Danmarks Riges Grundlov af 5. juni 1953

Lov om folkeskolen, 30 juni 1993

Bekendtgørelse af lov om friskoler og private grundskoler m.v. af 21. juni 2017.

ANEXOS

ANEXO 1

Entrevista con Jonas Himmelstrand, presidente de la “Riksorganisationen för Hemundervisning i Sverige” (ROHUS)

Realizada el 26 de mayo de 2016 en Uppsala (Suecia)

Speaker 1: The first question. What is the current situation of homeschooling in Sweden?

Speaker 2: Okay. Well, as it is today, it's practically forbidden. We know of no homeschoolers who've gotten permission to home educate basically since the new law came into effect. There's been a number of cases that have gone to the Supreme Court, but they have been turned down. It is in effect, forbidden. The kind of homeschooling that's popular around Europe and the United States, homeschooling for pedagogical or philosophical reasons, is in effect forbidden since 2011.

Speaker 1: Mm-hmm (affirmative), okay. The last Education Act of 2011 prohibits homeschooling in Sweden. Why?

Speaker 2: Well, that's an interesting question to which no one really knows the answer. I mean, <garbled>there would look like the immediate<garbled> was that the social democratic government in early 2000 had prepared to change the school act, and they wanted to introduce exceptional reasons to be allowed to homeschool. This is a Swedish social democratic tradition, they're not very fond of families, they distrust families, and they would like for the state to control most of the thing that has to be bringing up children. This is not only about school, this is

also about the preschool years. They very much want all children to go to preschool from the age of one. You can see this all the way back in the 1950s when the Swedish social democratic government adopted the European convention of human rights. Everything except the one article stating that the state should respect the parents' decisions on philosophical or religious beliefs in choosing schooling for their children. It has a long history, this has a long history.

Now, the direct effect, and of course we got a change of government in 2006, and there was a case brought up where a religious movement, Maranata, in Stockholm, had asked for homeschooling, but what they had done was put the children who were supposed to be homeschooled to be taught by a teacher within their congregation. The minister of education at the time, Mr. Jan Björklund, got very upset at this and said himself, "I'm going to see if I can't forbid homeschooling all along. Any homeschooling for philosophical or religious reasons." He didn't actually look into that most homeschoolers were very proper homeschoolers, he was just going to forbid it for that.

We were asked to write the consideration, the opinion of our organization, but they didn't take any notice of that. I have since asked the present Minister of Education, Mr. Gustav Fridolin, if he has any other opinion, if it was possible to change the legislation again. He said, "No, I agree with the previous Minister of Education." Both sides of the political spectrum now state clearly we don't want to allow home education.

Speaker 1: Okay. The other arguments?

Speaker 2: The argument that the previous Minister of Education, Jan Björklund, said it's not possible for parents ever to teach all the 16 subjects of school. Now, all the research, as you may know, show different. It's also quite—you know, if you look at the

Swedish school results, Swedish schools aren't able to do that for 25% of the pupils. Actually, homeschooling parents are more successful than what schools are, those who choose home education.

Speaker 1: How many families brought these homeschooling students now?

Speaker 2: Right now, I only know about two families.

Speaker 1: Two families? In Sweden?

Speaker 2: Yeah. In Sweden. Now, there are about 25, 30 families who have left Sweden since the law and are now homeschooling legally in Finland, Norway, Denmark, France, Canada, and the United States.

Speaker 1: Okay.

Speaker 2: So it's a big movement out of Sweden.

Speaker 1: All families have immigrated? All families to practice homeschooling have immigrate?

Speaker 2: Immigrated, yes. They've immigrated.

Speaker 1: Other countries.

Speaker 2: Only on the little island, the Finnish island of Åland where I live, there are I think now 15 families and 25 children homeschooling.

Speaker 1: Perfect. How come a Swedish citizen may decide for his children not to participate in public education when this is totally free?

Speaker 2: Well, there are many—

Speaker 1: Is it because of political, economic, social, religious, or cultural reasons?

Speaker 2: There are several different groups, you might say. There's one group where it's a lifestyle thing. This is where parents, typically run their own businesses, they've got free times, they work at their own will, they don't have a rigid schedule like an employed person, and they feel, "why should my children have a schedule when I don't?" There is a pedagogical movement to see that the pedagogics in the school system doesn't really help children to grow to their full potential. It can't be individualized. There is a group who feel that the social pressures in school today are such that they don't want their children to go there. There's too much bullying, there's too much pressure to be— everybody's supposed to be the same, and it's simply not safe for them to do that.

Then there's a third group, who have children with special needs. Children with some kind of ADHD, autism, or other kind of diagnosis, which are especially sensitive, and that Swedish schools are not very good at catering for, and that typically, with the knowledge we have, school is not a good setting for them. The home is a better setting for them. Then there have also been one or two cases of families where the children have been so badly bullied that the parents have thought, "we'll just bring them home for one year now, homeschool them, so they can kind of calm down." And once they brought the children home and started homeschooling, they thought, "oh, this works so much better. We're gonna continue." And I think that can be said—any family who brings their children home for a couple of months realize quickly that compared to school, this functions so much better. You've got happier children who're more curious, who learn more, and who calm down and are much less stressed than in the school environment today. So there's not one reason.

Now, there are also, globally, children whose parents have religious beliefs. In Sweden, though, it seems that these families

with strong religious beliefs are happy to put their children in a Christian school, or a Muslim school, or a school which caters for their religion.

Speaker 1: Okay.

Speaker 2: So primarily there are pedagogical social reasons.

Speaker 1: Mm-hmm (affirmative). Before the prohibition in 2011, home-schooling carried out in Sweden?

Speaker 2: It was different in every municipality, because it's the municipality that gave the permission for homeschool—you applied for it. Some municipalities were quite liberal about this, and, you know, so the children homeschooled and they were checked once or twice a year, they had to go to school and show what they had learned. Other were more restrictive in the amount that the children may be every other week or every month to do it, so it's different depending on the municipality. And even before 2011, we never got permission to homeschool here in Uppsala, although it was before 2011, which was the old law, and we had very strong reasons for it, because this was a municipality which was exceptionally resistant to giving permission. At the same time, living in another municipality in Sweden, it would be easy to get permission. It depended on the local rule and what they felt, and sometimes here in Uppsala, it depended on one single public officer, who basically didn't like it, and she influenced all the politicians to what she wanted.

Speaker 1: Okay. Did homeschoolers children have to pass a state exam?

Speaker 2: That's been different in different municipalities again. And some have demanded it, some families have opted to do it, and some families have opted out in different ways. But you have to realize that there have been so few people, there's never been more than 100 children in Sweden homeschooling. That's been the top. So there's been no real routine set. Every munic-

ipality has invented something for the children they've had, which typically hasn't been more than one, two, or three children in every municipality. So there has not been real routines for that, that's been different.

Speaker 1: Okay.

Speaker 2: There's also been some families that have enrolled their children in an American distant school, called Clonlara, and then they have done their tests that way.

Speaker 1: Yes, I know Clonlara, I... And now, over to Finland. How is the situation for homeschooling there? How do children and youth certify their [inaudible 00:10:59] status?

Speaker 2: How do-

Speaker 1: How do children and youth certify-

Speaker 2: Youth-

Speaker 1: Certify.

Speaker 2: Oh, certify, okay.

Speaker 1: Certify.

Speaker 2: Okay, no problem. In Åland, this is almost a non-issue of allowing, because the Finnish law states in its constitution that there's a learning obligation, not a school obligation, as the Swedish law. So already there Finland is just like Norway and Denmark, it's miles away from Sweden. They do not have a school obligation by law, which Sweden has. It has a learning obligation, and it doesn't matter how you learn. So it's been made clear for us that Finland can never forbid home education. Typically, the certification goes that you will go to see a teacher at the school or at home, the parents choice, once a term. And then, it depends on the municipality- there are sixteen or fourteen municipalities in Åland, in spite of the small population.



And basically we're arguing, and we're getting accepted after we want to use the portfolio method, which means that the child shows—this is what I've done, this is what I've built, this is what I worked out, this is what I'm working on. So they get to look what's been created rather than doing tests. There's been a little bit of a struggle around this, but it seems to be working out fine. And typically then the teacher will also ask something—"could you read this text to me in Swedish and in English?" And they will get the sense that this is a child who's doing fine.

Speaker 1: Okay.

Speaker 2: Then when you come into the end of school, if you want to have marks from the school- a paper with marks from the school, then you're gonna have to go the last year in school, and you have to pass exams in all the subjects. There's one pupil in Åland, Finland which has done that, and it was hard work but she managed to get that. You can also finish school without having—getting the—what do you call it, the report at the end of school, with all the grades? The grade report? Yeah the grade report. You can also finish school without grade reports, and there are many children now in Finland—my daughter including of course—that Clonlara—and that way they will get an American high school diploma, which will be their way to...

Speaker 1: Okay. What did you know about the situations of homeschooling in Europe in general? It's a growing movement, but where is it going?

Speaker 2: It is a growing movement, and it will continue to grow, and the reason for that is that schools are generally, in the western world, ranking down socially. It has to do a bit with that parents are losing children for several ways, they don't have the influ-

ence they used to have. This is partly because of the great expansion of early daycare. Parents don't have the influence over their children anymore. It's also because of the digital revolution, where children now have access to each other's relationship with one another, rather than to the adult world, which means that you're having children raising children, youth raising youth; rather than having adults raising children and youth.

This is why schools are deteriorating, schools are going down, the social situation's getting worse in schools generally in the western world, and as long as that's going on, you're gonna see more and more parents who're gonna see that—they'll see "this is not what I want for my child. I want something better." And that's why this movement will grow. And I think in the essence, school was an invention of industrial society, and it will eventually die out as being the general way to educate with industrial society. We will have schools in the future, but it won't be the general thing, it will be for those who choose to do it. But you're gonna see other forms, and you're gonna see new forms of homeschooling with parent co-ops, and all kinds of ways, because school has drifted outside of the village of attachment.

School used to be part of the village of attachment, where parents and teachers knew one another, and they were involved together, and it was a safe world. But today's schools have gone outside of that. There's no real relationship. In Sweden, it's a war between any parents and teachers, and when I talk to—I do a lot teaching for teachers in Sweden, and what I'll tell them is "school cannot function without functioning families." Functioning families—emotionally well-functioning, healthy families- is a pre-requisite for schools to function. And they all agree. And, of course, families who feel that they've got options are not gonna put my children in this mess, they're gonna opt for something else, and they're gonna look for homeschooling as an alternative. That's why it's gonna grow.



And I'm not sure the school will survive the next fifty years for young children.

Speaker 1: Why was ROHUS, your association, established?

Speaker 2: There was an organization earlier, called MATS, M-A-T-S, which kind of died out, and the general idea then, was in the late 90s and early 20 hundreds, among Swedish homeschoolers, let's just keep quiet about this so the government doesn't find out what a wonderful opportunity we have, because they will surely stop it. And they already then knew the political sentiments against family in Sweden. So, everybody kept low, and that organization eventually died out. Then, when the former minister of education who came into power in 2006, Jan Björklund, came into power, he said hopefully that he was gonna try and forbid home education.

Then Swedish home educators realized, we cannot be quiet anymore. We need to have an organization. So, he made that statement I think in April 2008, and we had a formal organization a month later. So, it was a direct cause of the government stating openly, "we're gonna try and forbid this." And homeschoolers realized we can't be silent anymore. We have to talk about it.

Speaker 1: Do you cooperate with any other international or national association of homeschooling?

Speaker 2: Well, I mean, we know about each other, and we support each other. ROHUS is very important for us, that we do not ask for what reason there is, there may be pedagogical reasons, other secular reasons or religious reasons. That's not the case, we simply feel that this is a choice that parents have to be able to make in the typical case. There has to be very strong reasons shown that they are not suitable to, you know, say no for home education. But in the typical case, the typical family, it's gonna work fine. They should be given permission.

So, there's no organized that we are, but I mean, we meet together, we show up when there's a conference and so on, so... There's no one that we're against or for, we are not sectarian in that way. We are open to everybody who wants to make homeschooling allowed in every county in the world, for whatever reason the parents choose.

Speaker 1: Okay. In your place, what kind of homeschooling do you practice? Do you follow any curriculum, homeschooling or 'unschooling'?

Speaker 2: Well, homeschooling or 'unschooling', that's a continuum. You have on one extreme, homeschooling, where the parent will put their children on a bench and, "oh, now I'm gonna teach." And they will teach that school. And then there's the other extreme, "okay children, do whatever you want, I trust you." And I think everybody comes in between there. So, basically there are subjects where you see that the children have got an interest, they've learned to read, they can find the information, they can write about it—then there's pretty much 'unschooling' with some support, of course, with parents being around asking questions, which might not be answered, and then there might be another subject where our children might have more difficulty getting into, but—my daughter, for instance, math. So, then we make it a little more—we'll follow a book made for the Swedish high school in math together, we do it together.

I think it depends a bit on the needs of the child. It's not that you choose—well, some do choose a philosophy, I mean, we're 'unschoolers' by philosophy, or we're homeschoolers by philosophy, but I think as the years go on, parents simply look, "what does my child need to learn this." And they will do whatever it takes. And if the child says, "look, Mommy, Daddy, I'm gonna read this history book on my own and write something about it." Well, that's wonderful. They'll do it on their own,



because they've got the energy. And if they say, now, "well I can't really get into the physics, or this, or that", okay, we're gonna help. So it is very individualized teaching, which you can do, because you've only got two or three children.

Speaker 1: Okay. Do you carry out any kind of evaluation to control the teaching of your children?

Speaker 2: You mean, we parents? No, no, I mean, that's a question that can only be asked by somebody who's not a homeschooler. Because you know your children so well; you follow them every day, you talk to them, you discuss with them, you know what they know and don't know. You know? I think you have to realize a test is something invented for school. It's invented for a teacher having thirty children, not knowing all of them. They have to find some way of seeing what they've learned. It's a completely different situation. Tests is for schools. Home education is something different. It has to be understood in its own terms. And, what I will say to some people, is that homeschooling is what humanity has done most of its existence. Schooling is a little short parenthesis, probably, that's created its own methods, and hasn't been very successful, when you come to it, parents are well-educated. So, no, we don't do any special tests. We follow our children in how they grow and how they develop, we talk about all subjects and everything. You know, there's no need to do that.

Speaker 1: Finally, for you, what problems and challenges with homeschooling have you experienced.

Speaker 2: Well, when we were in Sweden, the huge difficulty was getting the permission and fighting all the law cases in court, which we did, and arguing with the politicians, that was the biggest difficulty. I think that, at this point, it's rather that it's so small still. Now, we work very hard to get our children involved in various social activities, but of course, we wish for that day comes when

homeschooling becomes so much more common, like you have a situation like you have in the UK—United Kingdom, in United States—where there are so many homeschoolers that there’s a natural, social context to be with them. Now, we have a bit of that in Åland, but I think that is the challenge so far.

At the same time, it is not an argument not to use homeschooling, because still, it’s quite obvious that our children do better than children in school socially. But I think that’s something that you would want to see. It’s that schooling and preschool is so entrenched in Swedish society in particular, that it’s very difficult if you’re different. It doesn’t allow for the differences. Sweden prides itself with saying, you know, you should be able to be who you want, but in actual policy it does the opposite. When it comes to the actual learning, then I don’t think there’s any challenges that we see, and I don’t know anyone who sees those challenges. That’s easy. The learning part is easy. It is the attitudes of society around that has various challenges.

Speaker 1: Okay. Perfect.

Speaker 2: Yeah?

Speaker 1: It’s alright. Thank you so much.

Speaker 2: Oh, you’re welcome. Please let me just read the English transcript—

Speaker 1: Yes.

Speaker 2: So I can make sure that, you know, it came out the way—I haven’t said something stupid, and you can use it—but lemme just check before I—and you’re welcome to use it.

Speaker 1: Will you—transcript—send email, or?

Speaker 2: I will send it to you, and you can use it however you wish.

ANEXO 2

La Declaración de Berlín.

Nosotros, los firmantes de esta declaración presentada el 3 de noviembre de 2012 en La Primera Conferencia Mundial sobre la Educación en el Hogar llevada a cabo en Berlín, Alemania, por este medio...

Recordamos a todas las naciones que numerosos tratados y declaraciones internacionales reconocen el papel esencial e insustituible y fundamental de los padres y la familia en la educación y crianza de los niños como un derecho natural que debe ser respetado y protegido por todos los gobiernos,

Afirmamos a la Educación en el Hogar como una práctica donde los padres y los niños toman la responsabilidad de educarse para conseguir el aprendizaje y así responder a las necesidades de la familia y los hijos,

Tomamos en cuenta que en el artículo 26, parte 3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 afirma que "los padres tienen el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos" lo cual eleva e indica la preeminencia del derecho de los padres y la familia en relación con el Estado,

Hacemos notar que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el artículo 13.3 establece que los "Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres [...] de escoger para sus hijos escuelas distintas de las creadas por autoridades públicas, las cuales se ajusten a las normas mínimas de educación que prescriba o apruebe el Estado y garantice la educación religiosa o moral a sus hijos en conformidad con sus propias convicciones"

Hacemos notar que el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos establece en su artículo 18, párrafo 4 que “los Estados Participantes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, de los tutores legales, para garantizar la educación religiosa y moral de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones” y que esta convención designa estos derechos como no-cancelables en el artículo 4, apartado 2,

Hacemos notar que el art. 5 de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño exige que los Estados Participantes “respeten las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres... de impartirle, de forma consistente y de acuerdo al desarrollo de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para el ejercicio de los derechos del niño, reconocidos en la presente Convención”, incluyendo el derecho a la educación,

Hacemos notar que la Declaración de Doha emitida el 30 de noviembre de 2004 por la Conferencia Internacional de Doha para la Familia, recibida por la Asamblea General de Naciones Unidas (A/RES/59/111) hizo hincapié en que “Los padres tienen el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos y la libertad de asegurar la educación religiosa y moral de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones” y llamó a “fortalecer el funcionamiento de la familia con la participación de madres y padres en la educación de sus hijos” y “Reafirma que los padres tienen derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (Call to Action, nn. 16-18),

Hacemos notar que, en una misión a Alemania en marzo del 2007, La ONU a través de su relator especial sobre Educación reconoció que la Educación en el Hogar debe ser una opción educativa legítima.

Hacemos notar que la Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 1950 establece en su artículo 2 del Protocolo 1 que “en el ejercicio de cualquiera de las funciones que se asuma en el campo de la educación y la enseñanza, se respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza en conformidad a sus convicciones religiosas y filosóficas,”

Hacemos notar que el artículo 14.3 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea garantiza que “el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos en conformidad a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas serán respetados, de conformidad con la legislación nacional de las leyes que regulan el ejercicio de esta libertad y derecho,”

Hacemos notar que el Parlamento Europeo en su Resolución del 23 de octubre del 2012 sobre una Agenda para el cambio: El futuro de la política de desarrollo de Unión Europea (. P7_TA (2012) 0386, n 15) “Pone de relieve la importancia de la solidaridad entre las generaciones, en este sentido, invita a la Comisión [europea] para aprobar la incorporación de la familia como un principio universal de orientación para la consecución de los objetivos de desarrollo de la UE” Y que la Educación en el Hogar debe ser vista como una parte importante de la integración de la familia en las políticas educativas.

Hacemos notar que el art. 27.1 de la Convención CEI sobre los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de los estados: “En el ejercicio de cualquier función que se asuma por las partes Contratantes en relación a la educación y la enseñanza, deberán respetar los derechos de los padres para asegurar para sus hijos tal educación y enseñanza como corresponde a sus convicciones y tradiciones nacionales.”

Hacemos notar que investigaciones creíbles y científicas indican que la Educación en el Hogar es un medio eficaz para educar a los niños a convertirse en ciudadanos cultos y productivos miembros de la sociedad civil y que no hay ninguna evidencia en absoluto sobre efectos adversos para los niños o de algún incremento del riesgo de perjuicio si se Educa en el Hogar,

Por lo cual nosotros ahora...

1. Condenamos las políticas de las naciones que prohíben la práctica de la Educación en el Hogar y permiten la persecución de las familias que Educan en el Hogar a través de multas excesivas o de actos de coerción, amenazas a la patria potestad y la aplicación de sanciones penales;

2. Instamos a todos los miembros de la comunidad internacional a que adopten medidas concretas para afirmar en su legislación, las políticas y los procedimientos civiles y penales, estableciendo que los padres tienen un derecho natural y fundamental de dirigir la Educación y Crianza de sus hijos, e incluyan el derecho a elegir el tipo de educación que sus hijos recibirán incluyendo la Educación en el Hogar;
3. Alentamos a los Estados a tomar en cuenta el creciente número de investigaciones sobre la Educación en el Hogar y a tomar medidas para revisar las leyes, políticas y procedimientos que hacen posible que todos los padres tengan la opción de participar en esta actividad;
4. Instamos a la colaboración de los organismos de derechos humanos, gobiernos, organizaciones no gubernamentales, funcionarios de gobierno y a los ciudadanos en general a buscar un mayor respeto al derecho fundamental de los padres al escoger el tipo de educación que reciben sus hijos incluyendo Educación en el Hogar;
5. Pedimos a la comunidad global de Educación en el Hogar tomar medidas activas para comunicar esta resolución a sus gobiernos y a tomar todas las medidas necesarias para reconocer el derecho de las familias a la Educación en el Hogar como un derecho humano no-derogable y fundamental, independientemente de la motivación o la metodología que hayan seleccionado;
6. Nos comprometemos a apoyar la libertad, la diversidad y el pluralismo en la educación a través de la coordinación formal e informal con el objetivo de hacer de la Educación en el Hogar una opción legítima de educación en todas las naciones y un derecho de cada familia y de cada niño.

Presentado este día, el tres de noviembre de 2012 en la ciudad de Berlín, en la Primera Conferencia Mundial de Educación en el Hogar.

Fuente: Global Home Education Conference 2012



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Sal
800 AÑOS

1218 - 2018