

La educación como realidad política

Gonzalo Jover, Marcelo Posca y Aida Valero

El vínculo entre educación y política, entendidas como esferas esenciales en el funcionamiento de cualquier sociedad, ha estado presente a lo largo de la historia de Occidente. Esta relación, lejos de ser lineal, informa sobre el valor de la educación –o, en su defecto, la formación– para la participación en la vida pública. La educación no puede ser entendida sino como una realidad política, esto es, una herramienta imprescindible para la formación del sujeto político, que es, a fin de cuentas, el ciudadano. Educación y ciudadanía resultan inseparables, así, y es por ello que merece la pena detenerse en su interrelación.

El presente capítulo explora este vínculo desde varias perspectivas. En un primer momento, se refleja la evolución de la relación entre educación y política a lo largo de la historia de las sociedades occidentales, mostrando que ha sido una constante. Posteriormente, se profundiza en el nexo de la práctica educativa con el ideal democrático, subrayando la importancia que aquella tiene para el sostenimiento de esta forma de convivencia. El cuarto apartado centra la cuestión en el contexto español, presentando el curso del sistema educativo desde sus inicios. Finalmente, se abordan las tendencias que se decantan hoy en la regulación política de la educación.

1. La relación entre educación y política como constante histórica

En la Antigüedad clásica, tanto la educación como la política eran un privilegio para una minoría a la que se le permitía participar en la vida pública. A pesar de

Cómo citar: Jover, Gonzalo *et al.* (2025). La educación como realidad política. En David Luque y Silvia Sánchez-Serrano (Eds.) *Teoría de la Educación* (pp. 113-135). Ediciones Com-
plutense. <https://dx.doi.org/10.5209/docm.002.05>

su acceso restringido, la vida política tenía un prestigio generalizado: «ser hombre era ser ciudadano, y el castigo más grande era el ostracismo: muchos preferían la muerte personal a su muerte ciudadana, que suponía la exclusión de la vida en la *polis*» (Rovira Reich, 2019, p. 17). En ciudades-estado como Atenas, la prioridad educativa era formar a ciudadanos libres, capaces de contribuir al debate público, participar en la toma de decisiones colectivas o asumir responsabilidades ciudadanas. Tal prioridad convivía con una dimensión más utilitaria de la educación (palpable en mayor medida durante el Imperio romano) enfocada en la formación legal y administrativa de aquellos que, por sus características o posibilidades, ocuparan puestos como futuros gobernantes. En cualquier caso, durante este periodo, la educación se articuló para dar respuestas a las necesidades de los distintos Estados, alineada siempre con los objetivos políticos y situándose como un asunto de interés público.

A pesar de que, desde un punto de vista cultural, se intentó conciliar la herencia clásica con los valores cristianos (Lázaro, 2018), la Edad Media presentó un giro distintivo en la relación entre educación y política, debido a la transformación que experimentaron las sociedades occidentales. En un panorama de monarquías absolutas y sistemas feudales, en estas sociedades la educación estaba fuertemente ligada a la Iglesia católica, la cual desempeñaba un papel central en la vida intelectual y política de la época. En un primer momento, las posibilidades formativas se redujeron fundamentalmente a las instituciones religiosas, donde se instruía a potenciales clérigos y funcionarios que desempeñarían roles administrativos y políticos dentro de la estructura social y eclesiástica. Las escuelas paganas, de carácter urbano y público, fueron eclipsadas por las escuelas palatinas y monacales. No obstante, cabe señalar que el pueblo nunca dejó de ser objeto de la educación religiosa que, al fin y al cabo, no dejaba de ser una educación política. Posteriormente, con la creación de las primeras universidades en ciudades como Bolonia, París u Oxford, el conocimiento comienza a democratizarse y secularizarse. Estas instituciones, fruto de factores como la expansión y consolidación de los núcleos urbanos, la especialización del conocimiento o la diseminación de obras clásicas, permitieron la difusión del saber y contribuyeron al florecimiento de la cultura. Si bien la teología siguió situándose como la ciencia predominante, disciplinas como el derecho, la medicina o las artes liberales fueron ganando cada vez más importancia. Todo ello se reflejó en la educación política, que no solo adquirió nuevos tintes, sino que amplió su foco para llegar a un mayor número de personas.

Con la llegada del Renacimiento, la educación política se impregna de un carácter humanista a la vez que se adapta a las necesidades emergentes de los futuros Estados modernos. En un afán por recuperar los ideales clásicos, la educación vuelve a concebirse como un instrumento imprescindible para participar activamente en la vida pública, para lo que era necesario una formación adecuada. Se buscaba la formación de individuos cultos, de ciudadanos sabios y virtuosos capaces de ejercer sus responsabilidades políticas (Giraldo-Bedoya y García-Duque, 2022). Las nuevas élites políticas e intelectuales aseguraron la preservación y el estudio de los textos clásicos, al mismo tiempo que promovían el arte y la ciencia. Los monarcas y gobernantes comenzaron a involucrarse más directamente en los asuntos educativos, promoviendo la creación de instituciones destinadas a la formación de personas que pudieran intervenir en los nuevos modos de gobierno. Los defensores de la Reforma y la Contrarreforma contribuyeron, asimismo, a la educación de las clases populares dentro de los nuevos marcos político-administrativos. Estos acontecimientos terminaron cristalizando en la creación de los Estados modernos, donde la formación de ciudadanos que participaran en igualdad de condiciones en las sociedades democráticas se convirtió en un imperativo.

El fin de las monarquías absolutistas y la consiguiente instauración de los principios liberales, hizo aún más evidente el potencial de la educación como instrumento al servicio del progreso social. No es de extrañar, pues, que durante el siglo XIX se configuraran los primeros sistemas educativos nacionales. Uno de los rasgos distintivos de este siglo fue el esfuerzo por construir Estados nacionales unificados basados en los principios democráticos, y para ello la educación pública se constituyó como un medio esencial para forjar una identidad nacional común, promover valores cívicos y garantizar la continuidad de los nuevos Estados. A la par, la revolución industrial exigía una mano de obra cualificada y una formación técnico-profesional. No obstante, es preciso recordar que tales metas educativas no podían alcanzarse sin un paso previo: el de alfabetizar a la población. Como veremos en un apartado posterior, la educación era vista como un requisito indispensable para participar en la vida política, económica y social del país, pero los principios de la Ilustración —que, entre otras cuestiones, defendían la igualdad y la libertad— difícilmente podrían interiorizarse sin unas mínimas nociones de lectura, escritura y cálculo. Era urgente consolidar los sistemas educativos y hacer accesible la educación al mayor número de personas posible. Solo así se formaría un sujeto político a la altura de las nuevas sociedades (Ossenbach, 2011).

El acceso a la educación de toda la ciudadanía fue consolidándose durante el siglo xx y, en especial, a partir de los años 50. Tras la devastación causada por la II Guerra Mundial, muchos países implementaron políticas para universalizar el acceso a la educación primaria y secundaria en un afán por aumentar la alfabetización y los conocimientos básicos de la población y, lo que era incluso más importante, fomentar la cohesión y el bienestar social, y consolidar la democracia. Se afianzó el reconocimiento de la educación como un derecho humano y un factor esencial para el desarrollo socioeconómico y la igualdad de oportunidades. Como consecuencia, las tasas de alfabetización y escolarización aumentaron de manera significativa en la segunda mitad del siglo xx, potenciando además una formación técnica y profesional demandada por las economías modernas. Asimismo, la educación superior se expandió y contribuyó al desarrollo científico y tecnológico (Sanz, 2011). Los gobiernos, cada vez más interconectados como fruto de la globalización, comenzaron a concebir la educación como una inversión para la sociedad contemporánea; como un verdadero instrumento al servicio de la sociedad.

Los últimos veinte años han sido testigos de cómo la instrumentalización de la educación ha llegado a su máximo esplendor. El auge del neoliberalismo como racionalidad predominante, junto con el consecuente debilitamiento de las democracias modernas, ha erosionado el poder compensador y emancipador de la educación, poniéndola cada vez más al servicio de los intereses del mercado y la competitividad (Brown, 2015).

2. El ideal democrático y la educación como derecho

Al hablar de la educación como realidad política, resulta imprescindible abordar el tema de la democracia, básicamente por dos motivos. En primer lugar, porque la democracia liberal es la forma de gobierno que se ha articulado en Occidente en los últimos dos siglos, como consecuencia de las revoluciones modernas y las diversas luchas por los derechos y la inclusión social. Si bien la democracia goza de aceptación y está realmente consolidada, están surgiendo corrientes políticas autoritarias, a uno y a otro lado del Atlántico, que, sumadas a la desafección y a la apatía de grandes sectores sociales –en particular de los jóvenes–, están poniendo en riesgo las instituciones, los valores y los consensos construidos en los últimos doscientos años de historia. Desde luego, no es la primera vez que esto sucede en Europa y en otras partes del mundo. Por eso es clave no perder de vista este asunto.

En segundo lugar, es importante vincular la educación con la democracia porque la democracia puede ser entendida más como una *forma de vida* que como una *regla* (o un *método* institucional) para la configuración de mayorías políticas, lo que la convierte en un empeño educativo. Como veremos un poco más adelante, la idea de democracia supone una actividad colectiva que, como cualquier otra forma de actividad, requiere de ciertas condiciones para su sostenimiento. Parte de esas condiciones tienen mucho que ver con la educación.

Como es sabido, la palabra «democracia» hunde sus raíces en el griego antiguo (*demos* significa «pueblo», y *kratos* denota «gobierno» o «poder»). Instituida por vez primera en la ciudad-estado de Atenas, entre los siglos VI y IV a. C., la democracia griega, al igual que la nuestra, constituye toda una *anomalía* en la historia de las artes de gobierno. Una anomalía, como su nombre indica, es una desviación o discrepancia de un uso o de una regla. Y eso ha sido, si echamos una mirada a los regímenes políticos que han conducido la vida humana a lo largo de su historia, la democracia como forma de gobierno.

Este carácter singular de la democracia, su naturaleza anómala, viene reafirmado por un hecho difícilmente contestable: la poca aceptación que ha tenido a lo largo de la historia filosófica de Occidente. Ni los filósofos antiguos, que otorgaban prioridad a lo comunitario, ni los filósofos modernos, para quienes la prioridad se halla en el individuo, vieron con buenos ojos la idea de un «autogobierno político del pueblo». Quizás una de las excepciones más importantes la constituya el filósofo Baruch Spinoza, cuyo *Tratado político* (*Tractatus politicus*, 1673-1677) es la obra que funda el pensamiento político democrático moderno en Europa.

La democracia ateniense, instituida embrionariamente a finales del siglo VI a. C., supone un imaginario clave en el pensamiento político de Occidente, y es considerada una de las pocas experiencias de democracia *directa* a lo largo de la historia. Tal sistema encontraba su sostén en la idea de soberanía popular, lo que significa, básicamente, que el poder era del *demos* (pueblo). A través de diversas instituciones –como la *Boulé* y la *Ecclésia*, que desempeñaban una función legislativa–, se impulsaba la participación de los ciudadanos en los distintos asuntos que atañían a la vida de la *polis*.

En el Libro III de la *Política* [1275a y ss.], Aristóteles comenta que «ciudadano» es quien participa en la justicia y en el gobierno, o sea, quien tiene acceso a la deliberación pública y a los cargos y es un miembro activo en la vida política de la ciudad. Sin embargo, esta primera sociedad democrática

de la historia estaba signada por una profunda desigualdad. En efecto, la concepción de ciudadanía ateniense excluía a las mujeres, a los extranjeros y a los esclavos, quienes, en conjunto, constituían –o al menos eso se calcula– el 85% de la población. En otros términos, solo se consideraba ciudadanos a los hombres mayores de 20 años, hijos de madre y padre atenienses.

Las instituciones y las leyes democráticas atenienses se perdieron a manos del imperio macedonio de Alejandro Magno, en las últimas décadas del siglo IV a. C. Con ello, se esfumó también la idea de que la libertad consiste, por encima de todo, en la participación en los asuntos públicos. Para los antiguos, en efecto, se es tanto más libre cuanto más se participa en los asuntos propios de la *polis*, cuanto más se conversa y decide sobre las cuestiones que atañen a los destinos de la comunidad. Esta forma peculiar de entender la libertad, tan ajena a nuestros días, se perderá con la llegada del pensamiento político moderno (Constant, 2020).

Tuvieron que pasar muchos siglos –demasiados tal vez– para que la democracia volviese a florecer en Europa. La concepción actual de ciudadanía surge como consecuencia de la disolución de un elemento que articuló la política de la Edad Media y de los inicios de los Estados modernos: el estatus o la estratificación social. Tanto el feudalismo como el absolutismo –también conocido como *Ancien Régime*– se hallaban articulados por un orden jerárquico, dentro del cual cada individuo ocupaba una posición o un rol inamovible, en función de su origen, de su poder o de su dinero. Dicho estatus es lo que se vendrá abajo mediante la irrupción de las revoluciones modernas, sobre todo la estadounidense –que fue la primera revolución liberal del siglo XVIII– y la francesa.

Favorecida por los aires revolucionarios, a uno y a otro lado del Atlántico, la ciudadanía moderna brota del resquebrajamiento de las desigualdades que había impuesto el *Ancien Régime*. La consecuencia de este cambio de paradigma –que además va de la mano del surgimiento de una nueva clase social: la burguesía– consiste en la anulación de las jerarquías ligadas al estatus, siendo sustituidas por un reconocimiento de todos los individuos que pueblan una nación en cuanto que todos son considerados libres e iguales².

² Aunque, como sabemos, ese reconocimiento de *todos* no será realmente así. Esta consideración de libres e iguales fue concedida, en primer término, a los hombres blancos, luego a los negros y, por último, a las mujeres. En Francia, el sufragio femenino tendrá lugar en 1944. En Italia, en 1945. Y en Suiza, que es uno de los países más desarrollados del mundo, las mujeres no podrán votar hasta 1971.

Cuando se reflexiona sobre el significado actual de la noción de «ciudadanía» y su desarrollo histórico, una referencia ineludible es el ensayo de T. H. Marshall, *Ciudadanía y clase social*, fruto de unas conferencias dictadas por el autor en la Universidad de Cambridge en 1949. En el ensayo, Marshall retorna a la noción de *estatus*, pero de un modo muy distinto. Según este autor, la ciudadanía es un estatus que se le concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Y, más allá de las desigualdades propias del sistema de clases sociales, sus beneficiarios son *iguales* en lo que a derechos y obligaciones compete³.

La igualdad que subyace en esta noción de ciudadanía es enteramente formal. Esta forma de igualdad ciudadana no es, de acuerdo con el planteamiento de Marshall, inconsistente con las desigualdades materiales que articulan los distintos niveles económicos en el seno de la sociedad. Pero hay una diferencia esencial con relación al *Ancien Régime*: el Estado debe garantizar a todos unos mínimos de educación. Esta educación, gratuita y obligatoria, es un primer paso para facilitar entre la ciudadanía la movilidad social ascendente y el recambio de las élites –culturales, económicas y políticas–.

En el planteamiento de Marshall se articulan, de manera inequívoca, las ideas de ciudadanía y de «contrato social». Aquí, el *contractualismo* significa que el fundamento del nuevo orden social, económico y político ha de ser analizado y establecido como fruto del acuerdo llevado a cabo por los individuos en cuanto libres e iguales. Pero, asimismo, existe otra cuestión a tener en cuenta. Si bien Marshall no es un teórico socialista, «fue el primero en conceptualizar y defender la ciudadanía social como el punto culminante del desarrollo histórico de la ciudadanía moderna» (Fraser y Gordon, 1992, p. 67). Según el autor, el desarrollo de la ciudadanía moderna puede ser descrito en tres fases. En primer lugar, encontramos la ciudadanía *civil*, la cual se habría construido principalmente en el siglo XVIII, que es el siglo de las grandes revoluciones liberales, y habría establecido los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, los derechos a la propiedad privada o personal y, principalmente, el derecho al acceso a la justicia. En segundo lugar, hallamos la ciudadanía *política*, que despuntaría

³ Es menester aclarar aquí que las constituciones modernas, en línea con los principios de la Revolución francesa, no solo otorgan derechos de la ciudadanía a los miembros de «pleno derecho» de una comunidad, sino también a quienes conviven con estos. Tal podría ser el caso de los inmigrantes que, aunque no tengan su situación plenamente regularizada, son sin embargo sujetos de derecho, por ejemplo, en lo que respecta a la atención médica o a la educación de sus hijos.

fundamentalmente en el siglo XIX —época revolucionaria en la que va tomando forma la aparición de un nuevo sujeto colectivo: el *proletariado*— y abarcaría, de acuerdo con el planteamiento de Marshall, el derecho a la participación en el ejercicio del poder político, bien mediante el derecho al voto o bien desempeñándolo directamente. Por último, en el siglo XX —que es el siglo del triunfo del comunismo soviético y de la construcción, en los países de Europa occidental, del llamado «estado del bienestar»— tendría lugar la tercera y última fase: la ciudadanía *social*. Según Marshall, esta no solo comprendería el derecho a un mínimo de seguridad económica, sino que supondría también un derecho, de mayor alcance, «a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad. Las instituciones más estrechamente conectadas con estos derechos son el sistema educativo y los servicios sociales» (Marshall, 1997, p. 303).

Aquí se aprecia la idea, ampliamente aceptada en nuestros días, de que la educación puede ser pensada como un derecho humano fundamental. Ahora bien, esto no ha sido así toda la vida. Si bien siempre ha existido cierto interés por la cuestión educativa, e incluso por la educación entendida como un servicio público, no siempre ha estado considerada como un derecho humano. Así, por ejemplo, a pesar de que es muy conocido el peso de las ideas de la Revolución francesa en la ordenación de los sistemas educativos (más en el aspecto de principios o ideas que en el de realizaciones), este derecho no figura en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, aprobada, en agosto de 1789, por la Asamblea Constituyente francesa. Dicha Declaración recoge básicamente los llamados derechos civiles y políticos, que nacen como una reacción para limitar el poder estatal, en correspondencia con la ciudadanía civil y política del esquema de Marshall.

Sobre todo, a partir de la segunda mitad del siglo XIX va cobrando cada vez mayor fuerza la preocupación por los derechos de tipo social, los cuales irán materializándose a lo largo del siglo XX, e irán reclamando una mayor intervención de los poderes públicos, como en el caso del derecho al acceso, en igualdad de condiciones, a la educación. Estamos en la fase de ciudadanía social de Marshall. Dos de los hitos principales de esta evolución histórica los representan la Constitución francesa de 1848, correspondiente a la Segunda República, y la Constitución de Weimar de 1919, elaborada tras la derrota alemana en la Primera Guerra Mundial por una mayoría parlamentaria de signo socialdemócrata. Dicha Constitución alemana fue fuente de inspiración de muchos textos constitucionales posteriores, como es el caso de la Constitución española de 1931.

Finalmente, la ampliación de los derechos humanos, a partir de los años setenta del siglo pasado, para acoger los llamados derechos *solidarios* o de tercera generación, no ha dejado de afectar a la disposición normativa del derecho de todos a la educación, en dos sentidos. Por una parte, el desplazamiento creciente de flujos de población a nivel global ha forzado a las legislaciones nacionales al reconocimiento de este derecho más allá de la condición jurídica de ciudadanía nacional. Por otra parte, la percepción de interdependencia mundial ha generado una mayor conciencia de que su garantía como derecho humano trasciende el ámbito de las fronteras nacionales, y apela a un compromiso global amplio que ayude a paliar la situación deficitaria de este derecho en numerosas partes del mundo, tal como ha quedado recogido en el punto 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que establece las prioridades mundiales para estas primeras décadas del siglo XXI.

Lo característico de la noción actual de ciudadanía es que, desoyendo la larga historia de la evolución de los derechos humanos, se ordena en torno al ocio, al consumo y a la felicidad individual, viniendo a responder, casi de manera directa, a los términos contenidos en lo que se podría considerar como el texto programático del liberalismo del siglo XIX: *La libertad de los antiguos frente a la de los modernos* (Constant 2020). Dicho texto estableció la idea de una democracia representativa frente a quienes defendían una democracia directa o deliberativa. Una forma de democracia, la representativa, en la que no se considera necesario el cultivo de ciertas «virtudes cívicas».

El sistema democrático necesita para su sostenimiento de algunas condiciones que pasan, por ejemplo, por la defensa de cierta cualidad de ciudadano, de determinadas «virtudes cívicas». Y es aquí donde la educación juega un papel fundamental, si asumimos que el derecho a la educación no significa ya solo tener acceso a un puesto escolar, sino disfrutar de entornos que nos ayuden a ser ciudadanos políticamente activos.

Supongamos que una democracia tan completa y perfecta como se quiera, nos caiga del cielo: esa democracia solo podrá durar unos cuantos años si no procrea individuos que le correspondan, y que sean, primero y ante todo, capaces de hacerla funcionar y de reproducirla. No puede haber sociedad democrática sin *paideia* democrática (Castoriadis, 1996, pp. 27-28).

Si, como señala Castoriadis, la idea de una sociedad democrática es la idea de una sociedad *autoinstituida* –la idea de una sociedad cuya ley no es exterior a sí misma–, parece claro que la ciudadanía debe contar con herramientas –materiales, sí; pero también intelectuales, culturales y lingüísticas– que permitan a los ciudadanos participar, de manera activa, en el debate político

democrático. Pero esta participación activa, tan proclamada en ciertos foros mediáticos y políticos, es en el fondo una cáscara vacía si no va de la mano de la transmisión *crítica* de un mundo común (además de determinadas condiciones materiales de existencia). Parece evidente que se puede ser muy activo también en el odio y, sobre todo, en la estupidez. De ahí la relevancia de las instituciones educativas, que tienen como uno de sus propósitos principales el *conservar y transmitir de modo crítico* el legado de las generaciones pasadas, de manera que se permita a los nuevos integrantes de la sociedad la comprensión del mundo en el que viven y las vías y orientaciones precisas para su gobierno y posible transformación (Fernández Liria *et al.* 2017, p. 27).

La democracia constituye una tarea educativa, porque, más allá de cómo se la defina o entienda, significa básicamente el anhelo de que sea el pueblo, y ninguna otra instancia, quien ordene y regule su vida en común gobernándose a sí mismo, sin necesidad de ser tutelado (Brown 2015).

3. Origen y evolución del sistema educativo español

La consideración de la educación como un derecho fundamental se encuentra hoy acogida formalmente en los sistemas educativos, aunque históricamente el surgimiento de estos sea anterior al reconocimiento positivo de ese derecho. Estos sistemas pueden definirse como el conjunto integrado de principios, instituciones y criterios curriculares, entre otros elementos, que juntos conforman una estructura educativa determinada, comúnmente la estructura gestionada por un Estado o región. El término «sistema» implica una entidad ordenada y cohesiva de componentes interconectados; esto es, una organización sistemática de programas educativos, recursos disponibles y personal, distinguiéndose así de una mera agregación desordenada de elementos. Desde esta perspectiva, los sistemas educativos son fenómenos relativamente nuevos. Su origen y desarrollo se sitúan en la Europa del siglo XIX, en paralelo con la consolidación de los Estados nación. Durante este periodo, se estableció firmemente la noción de la educación como un servicio público proporcionado por el Estado, estructurado en tres niveles fundamentales. Este modelo trajo consigo el reconocimiento de la educación no solo como un imperativo moral y social, sino también como un derecho inalienable de cada individuo, subrayando su papel crucial en el fortalecimiento del tejido social y la cohesión nacional.

En España, podemos remontarnos a finales del siglo XVIII para trazar el surgimiento y evolución del sistema educativo (Jover y González-Delgado

2023). En esa época, una minoría privilegiada comenzó a desarrollar el pensamiento ilustrado, reconociendo la necesidad de «iluminar» a la sociedad con ideas basadas en la razón. El objetivo era modernizar la sociedad española, poniéndola al nivel de los países europeos, para lo cual era necesario crear las condiciones necesarias que garantizaran el acceso a la educación. Si bien habría que esperar hasta 1857 para la promulgación de la primera ley de educación, existen una serie de antecedentes en los que es importante detenerse. En 1812, los liberales españoles promulgaron la Constitución de Cádiz como un marco preliminar para lograr la reforma política y la nueva sociedad democrática liberal. Los liberales (progresistas y moderados) consideraban que el conocimiento era fundamental para lograr los principios básicos de libertad e igualdad, y creían en la libertad individual como base para terminar con el atraso social y el declive político de la época. La mencionada constitución situó la educación como un asunto de interés nacional, dedicando un título completo a su organización, financiamiento y control (Título IX, Derecho a la educación de todos los españoles y libertad de expresión). Por primera vez, el Estado tendría la responsabilidad de garantizar este derecho de la ciudadanía mediante la creación de escuelas de primeras letras en todo el territorio nacional.

En las décadas posteriores a la Constitución de 1812, las Cortes de Cádiz intentaron poner en práctica los artículos constitucionales elaborando informes y leyes sobre la instrucción pública. El informe más importante fue el llamado Informe Quintana, que José Manuel Quintana (1772-1837) presentó en 1813, y en el que se establecen ya los ejes fundamentales de nuestro sistema educativo a través de la estructura, ya hoy habitual, de una educación primaria, secundaria y superior. El informe se basa en los ideales de la Ilustración y de una «igualdad ante las luces». El sistema educativo que diseña responde a los siguientes principios (Puelles Benítez, 1991, p. 262):

- a) Igualdad. La instrucción, dice el informe, «debe ser tan igual y completa como las circunstancias lo permitan». De aquí derivan los principios siguientes:
- b) Universalidad. La instrucción «debe ser universal, es decir, extenderse a todos los ciudadanos».
- c) Uniformidad. El plan de enseñanzas, contenido, métodos, incluso libros de texto, deben ser iguales para todos. Es algo, señala el informe, que «la razón lo dicta y la utilidad lo aconseja».
- d) Gratuidad. Es otra exigencia de la igualdad: «otra cualidad que nos ha parecido convenir a la enseñanza pública es que sea gratuita»,

especialmente en la primera enseñanza «donde se proporcionan al hombre aquellos conocimientos que, siendo necesarios a todos, deben ser comunes a todos».

- e) Libertad. «Es preciso que tenga cada uno el arbitrio de buscarlos (los conocimientos) en donde, cómo y con quien le sea fácil y agradable su adquisición». Es decir, se reconoce la libertad de enseñanza, que se convertirá en el objeto de las principales discusiones en la historia de nuestro sistema educativo, desde sus inicios hasta hoy.

A lo largo del siglo XIX, se suceden distintos planes de enseñanza marcados por el recurrente debate entre el deseo de control estatal sobre la educación y los principios de libertad de enseñanza y de cátedra, pilares fundamentales del liberalismo, que enfrentaban la resistencia del conservadurismo. En este contexto, el año 1857 se erige como un hito con la aprobación de la Ley Moyano, impulsada por el ministro Claudio Moyano. Esta legislación se distingue por ser la primera en regular de manera integral el sistema educativo en España, reflejando los valores del liberalismo moderado y sentando las bases de una estructura tripartita: una primera enseñanza, de 6 a 9 años, obligatoria y gratuita siempre que las familias no pudiesen costearla; una segunda enseñanza, con dos posibilidades: a) estudios generales (en dos periodos de 2 y 4 años) y b) los «estudios de aplicación a las profesiones industriales», de carácter más profesional; y c) un tercer nivel, con estudios de facultad (Filosofía y Letras, Ciencias, etc.), estudios de enseñanza superior (ingenierías) y estudios profesionales (veterinaria, aparejadores, maestros, etc.).

Si bien esta ley fue un punto de inflexión en la historia educativa del país, consolidó la tensión entre las aspiraciones de un Estado liberal moderno y las fuerzas conservadoras. Tal es así que fue objeto de disputas y desacuerdos entre aquellos que abogaban por una educación provista por el Estado o, por el contrario, manejada por instituciones privadas y religiosas, debate que continúa en la actualidad. Al mismo tiempo, factores como la inestabilidad social y política, la falta de ascenso social de la clase trabajadora, o el desfinanciamiento del Estado tras la pérdida de las colonias, dificultaron la consolidación del sistema educativo durante el siglo XIX, así como la materialización de la educación como mecanismo clave en el progreso social.

El primer tercio siglo XX se caracterizó por una modernización considerable en términos educativos y sociales. A raíz del movimiento conocido como «regeneracionismo», España promovió importantes reformas educativas a la vez que trató de fortalecer el papel del Estado en la educación, reforzando sus principios de obligatoriedad, gratuidad y laicismo. Entre sus hitos más

destacables están la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, el aumento sustancial del número de escuelas, o la proliferación de centros de formación del profesorado. Estas medidas se acentuaron aún más durante el periodo de la Segunda República (1931-1939) con la aprobación de la Constitución de 1931, que proclamaba un sistema de enseñanza con las siguientes características (tal como se enuncian en la propia Constitución):

- a) La cultura y la enseñanza como competencias del Estado.
- b) Escuela unificada (esto es, igual para todos, lo que significa entender los distintos niveles más que como posibilidades distintas dirigidas a diferentes capas de población, como partes de un todo).
- c) Enseñanza primaria gratuita y obligatoria.
- d) Funcionarización del profesorado y reconocimiento de la libertad de cátedra.
- e) Garantía de acceso a los distintos niveles de la enseñanza, condicionada solo por la aptitud y vocación.
- f) Enseñanza, laica, basada en el trabajo como eje metodológico y en ideales de solidaridad humana (se impide a las órdenes religiosas la posibilidad de regir escuelas).
- g) Se reconoce a «las Iglesias» el derecho a enseñar sus doctrinas en sus propios establecimientos.
- h) Reconocimiento del derecho de las «regiones autónomas» a organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas (siendo obligatorio el estudio del castellano).

El estallido de la Guerra Civil (1936-1939) y la instauración de la posterior dictadura franquista (1939-1975) no solo paralizaron algunos de los avances más significativos de la historia de la educación en España, sino que, en términos generales, cambiaron el rumbo de la educación política de la época. Sobre todo, en el llamado primer franquismo, la educación se dotó de un alto contenido ideológico basado en el nacionalcatolicismo (es decir, la unión de una educación basada en la religión católica con la exaltación de los ideales de la *nación*, una mezcla de lo religioso y lo político), abolió la coeducación y amplió los privilegios de la educación privada. Además de elevar el nivel educativo de la población en una España devastada por el conflicto nacional, el objetivo era formar a ciudadanos afines al régimen a través de una educación política acorde a sus ideales, algo que puede apreciarse en las distintas legislaciones de la época, como la Ley de Educación Primaria de 1945, la Ley de Reforma del Bachillerato de 1938, la Ley de Organización Universitaria

de 1943 y la Ley de Bases de la Formación Profesional de 1949. No obstante, cabe señalar que ciertos sectores afines al franquismo, pero con tintes liberales seguían creyendo en la modernización social y educativa, así como en la internacionalización del sistema y el desarrollismo. Son precisamente estos principios los que predominan en el conocido como segundo franquismo (en torno a los años sesenta), que culminó con la promulgación de una de las legislaciones más importantes en la configuración del sistema educativo español: la Ley General de Educación de 1970 (Jover y González-Delgado, 2023).

Esta Ley (también conocida como Ley Villar Palasí) llevó a cabo una modernización y una reestructuración significativas del sistema educativo, en aras de igualarse a los países desarrollados y superar el atraso educativo que arrastraba España desde el siglo XIX. Uno de sus hitos más significativos fue establecer la obligatoriedad de la enseñanza desde los 6 hasta los 14 años, correspondiente a la Educación General Básica. La educación se concibió como una herramienta fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, permitiendo mayor flexibilidad para adaptarse a las capacidades y preferencias del alumnado, con independencia de su origen socioeconómico, género, etc. En lo que se refiere a la educación política, esta siguió enmarcada dentro de la ideología franquista, aunque con una mayor apertura respecto al periodo anterior.

Con la muerte del general Francisco Franco, la transición a la democracia y la Constitución de 1978 inauguraron una nueva era en la historia de España, en la que la educación se enmarcó dentro de un Estado social y democrático de derecho, enfatizando los valores de la libertad, la igualdad, la justicia y el pluralismo político. Este proceso de transición no estuvo exento de tensiones y disputas que se reflejaron en la Carta Magna y que afectaron a la cuestión educativa. En primer lugar, es importante destacar que la democracia política debía basarse en una democracia socioeconómica, lo cual implica conciliar los derechos liberales y sociales. A pesar de que la educación es un derecho social indudable, la Constitución no la incluyó en este capítulo, sino en el de los Derechos Fundamentales. En segundo lugar, el viejo enfrentamiento sobre el control y financiamiento de la educación reapareció, puesto que había quienes daban prioridad a las escuelas privadas y confesionales y quienes abogaban por una escuela única, pública y laica. Tal conflicto terminó reflejándose en el Artículo 27 de la Constitución, destinado a la educación, donde se ponen al mismo nivel los principios de libertad e igualdad. A día de hoy, la tensión entre ambos principios continúa vigente y puede observarse en las numerosas

legislaciones educativas que se han sucedido en el periodo democrático, en paralelo con la alternancia política.

Desde la promulgación de la Constitución de 1978, se han aprobado ocho leyes orgánicas que han regulado el sistema educativo español en las etapas no universitarias, cuatro para la universidad y dos para del sistema de formación profesional.

- Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), 1980, UCD⁴.
- Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), 1983, PSOE.
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), 1985, PSOE.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990, PSOE.
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG), 1995, PSOE.
- Ley Orgánica de Universidades (LOU), 2001, PP.
- Ley Orgánica de las Cualificaciones y la Formación Profesional (LOCFP), 2002, PP.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 2002, PP.
- Ley Orgánica de la Educación (LOE), 2006, PSOE.
- Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades, (LOMLOU), 2007, PSOE.
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 2013, PP.
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), 2020, PSOE.
- Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (LOOIFP), 2022, PSOE.
- Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), 2023, PSOE.

La primera ley que comenzó a definir la regulación constitucional, fue la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 1980, aprobada bajo el gobierno de la Unión de Centro Democrático. La Ley protegía la libertad de creación de centros educativos y la libertad de elección de las familias. Paralelamente a ella, se discutía la elaboración de una Ley de Financiación de la Enseñanza, basada en el modelo del cheque escolar, que nunca llegó a aprobarse. El Estatuto de Centros Escolares, como se le llamó, fue objeto de

⁴ Siglas de los partidos políticos: UCD: Unión de Centro Democrático; PSOE: Partido Socialista Obrero Español; PP: Partido Popular

un recurso de inconstitucionalidad, interpuesto por senadores del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). El Tribunal declaró inconstitucionales varios artículos de la Ley, pero declaró conforme a la Constitución el derecho de las entidades privadas de educación a definir la orientación ideológica de la enseñanza, dentro del respeto a los principios constitucionales.

Tras el ascenso al poder del PSOE en 1982, se produjo una profunda reestructuración del sistema educativo. Por un lado, se estableció una nueva regulación de los derechos educativos constitucionales, que recogerá la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, la cual derogó el Estatuto de la UCD. Por otro lado, se acometió, igualmente, una nueva ordenación general del sistema educativo, que llevará a la aprobación, en 1990, de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que sustituirá a la Ley General de Educación 1970. En materia de política universitaria, el PSOE aprobó también la primera ley constitucional sobre la universidad, la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), de 1983, tras el intento fallido de la UCD de elaborar una Ley de Autonomía Universitaria, que desarrollase el artículo 27.10 de la Constitución.

La LODE y la LRU fueron leyes de un amplio contenido social, basadas en la idea de la educación como un servicio público, con mucha potestad de intervención de la Administración. La LODE estableció un sistema participativo para el gobierno de los centros educativos financiados públicamente y reguló el régimen de conciertos como modo de financiación de la enseñanza privada. Mediante este mecanismo, que continúa en vigor, la Administración sufraga el coste del puesto escolar, y, a cambio, el centro educativo queda obligado a funcionar en algunos aspectos como un centro público. Los centros privados concertados se han quejado tradicionalmente del control que la Administración ejerce sobre ellos, y de la escasez de la aportación económica, y han buscado fuentes de financiación alternativas. La LRU quiso dotar de autonomía a cada Universidad, acabar con los reinos de taifas que representaban a menudo las cátedras y modernizar sus estructuras, mediante la potenciación de una organización departamental. Ambas leyes, especialmente la primera, provocaron la contestación de los sectores sociales que defendían otros intereses, y ambas fueron objeto de sendos recursos de inconstitucionalidad, interpuestos por diputados del Grupo Parlamentario Popular, en el caso de la LODE, y por el Gobierno del País Vasco, en el caso de la LRU. En ambos casos, las sentencias del Tribunal fueron bastante favorables a las leyes. Por su parte, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, amplió la obligatoriedad de la enseñanza hasta

los 16 años, mediante la introducción de un periodo inicial de Educación Secundaria Obligatoria, para el que se establecía una única línea de educación comprensiva, igual para todos. Los detractores de la Ley criticaron esta opción porque, a su juicio, suponía rebajar los niveles de exigencia educativa.

4. Tendencias actuales del sistema educativo

En este último apartado analizaremos brevemente las tendencias que se perfilan en la configuración del sistema educativo en los últimos treinta años. La primera de ellas es la internacionalización. En 1990, la LOGSE hizo de la pertenencia de España, desde 1986, al contexto de la llamada Comunidad Europea uno de los principales motivos para justificar la reforma del sistema educativo. Desde entonces, la intervención de la Unión Europea en la educación ha cobrado un mayor impacto. Que la educación pudiese ser un ámbito de intervención no estaba estipulado ni en los Tratados fundacionales de la Comunidad, de los años cincuenta, ni en el Acta Única Europea, de 1986, aunque ya se habían desarrollado algunas iniciativas y programas desde mediados de los años 1970. Pero con el Tratado de 1992, la educación fue incluida directamente como una competencia de la Unión. Así, en las últimas décadas la Unión Europea ha jugado un papel fundamental en el ámbito de la enseñanza, impulsando, por ejemplo, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. En el caso de España, esto significó un cambio importante en la cultura universitaria, la modificación de la estructura de los estudios, o la introducción de mecanismos de acreditación de calidad, que han hecho que, para algunos, la vida universitaria sea ahora demasiado burocrática.

En la educación no universitaria, la internacionalización de la política educativa ha aumentado asimismo en las últimas décadas a través de varios programas de evaluación, como PISA, TIMSS, PIRLS, CIVED, etc. impulsados por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (AIE). El propósito de estos programas no es establecer pautas específicas para la política nacional sino, más bien, proporcionar información que pueda ayudar a tomar decisiones. Sin embargo, el rechazo a las medidas de armonización, no impide que en los sistemas educativos existan una serie de sinergias y convergencias, que estos programas refuerzan. Estas convergencias se deben a ciertas tendencias internacionales que se originan e irradian desde los ámbitos político, económico y cultural (Jover, 2016, pp. 5-7).

En lo que se refiere al primero de estos ámbitos, hay que resaltar la tendencia a redimensionar los espacios políticos mediante la integración en entidades supranacionales más amplias, por una parte, y la acentuación de los espacios regionales, estatales o provinciales, por otra. En el segundo ámbito, cabe destacar la tendencia hacia una economía mundial neoliberal. Y, en el tercero, la propensión hacia sociedades cada vez más multiculturales, resultante de un movimiento de poblaciones influido por fenómenos políticos y económicos, así como una mayor sensibilidad a la diversidad.

En el caso del sistema educativo español, la primera de estas tendencias se traduce en una descentralización del sistema, a cargo de las 17 comunidades autónomas del país, si bien siempre dentro de una estructura básica común, situación que crea diferentes tensiones en cada nueva reforma legislativa. La segunda tendencia ha propiciado medidas encaminadas a aumentar la competencia entre las instituciones educativas dentro de la economía global: mayor autonomía de los centros en la toma de decisiones y en la adquisición y gestión de recursos, sistemas de evaluación y seguimiento de resultados, flexibilización de las normas de elección escolar, etc. En España, esta tendencia se reflejó inicialmente en la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de Centros Educativos (LOPEG) de 1995, aprobada por el gobierno del Partido Socialista Obrero Español, y ha seguido manteniéndose a pesar de los cambios legislativos. Por último, la tendencia hacia sociedades más multiculturales ha reabierto el debate sobre cómo combinar la búsqueda de la igualdad y la consideración de la diversidad en la regulación de los sistemas educativos. En el caso de España, este debate se ha reflejado en cuestiones como las disputas sobre las tasas de escolarización de la población inmigrante en centros públicos y concertados, las polémicas en torno al establecimiento de un currículo cívico que refuerce determinados valores, como núcleo de la convivencia en común, el debate sobre las políticas inclusivas, o la discusión inacabada sobre la conveniencia de una educación comprensiva, igual para todos, o una educación con opciones de carácter más académico, para unos, o más profesional, para otros.

La internacionalización del sistema, por otro lado, ha hecho cambiar el sentido del debate político. En las leyes de los años 80 y principios de los 90, este tenía un carácter claramente ideológico, pero, desde el año 2000, cuando España comenzó a participar en el Programme for International Student Assessment (PISA), el tono adquiere un carácter supuestamente más técnico. Así, desde 2002 y la discusión de la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) aprobada por el gobierno del Partido Popular, siempre que se propone una

nueva reforma legislativa, los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales son utilizados, por unos y otros, en la contienda política para justificar los cambios pretendidos o, por el contrario, el mantenimiento del sistema. Sucede, así, que los idénticos resultados se usan para apoyar unas políticas y las opuestas.

Como pone de manifiesto un análisis los debates parlamentarios previos a la aprobación de algunas de las últimas leyes (Jover *et al.*, 2017) la apelación continua a estos resultados ha tenido un carácter fundamentalmente instrumental para ocultar el significado intrínsecamente político de la educación, en un intento, en el fondo, de negar nuestra historia y los problemas latentes aún no resueltos. Durante la tramitación de la LOCE la titular del Ministro de Educación, Cultura y Deporte no dudó, así, en afirmar que la educación «no se sitúa ni a la izquierda ni a la derecha». La educación se desubica ideológicamente, apartándola de la confrontación política. Las medidas a adoptar se justifican en «las carencias de nuestro sistema educativo que los análisis nacionales e internacionales han puesto reiteradamente de manifiesto». El sentido de las mejoras, no lo marca la ciudadanía ni una concepción explícita del ideal educativo, sino el análisis de los expertos, que se convierten de este modo en definidores del bien público. Este uso instrumental pasa por alto que los propios mecanismos de evaluación, la prioridad de unos objetivos sobre otros, o de unas áreas sobre otras, son en sí mismos políticos, como lo son también las lecturas que se hacen de sus resultados. No se trata con ello de rechazar, por principio, los datos empíricos que ofrecen estas evaluaciones, siempre que no se pretenda ver en ellos la última palabra en las decisiones políticas.

Resumen

La educación como realidad política constituye una constante histórica y un desafío para las sociedades actuales postmodernas. Fenómenos como la acuciante globalización tecnológica, el resurgimiento de gobiernos autoritarios en diversas partes del planeta, las apremiantes consecuencias del desastre climático o la incertidumbre propia de nuestro tiempo, obligan a repensar el vínculo entre educación y política para la ciudadanía actual.

En este contexto, resulta aún más apremiante la pregunta por la democracia: ¿por qué a los educadores debe interesarnos la democracia? Porque la democracia es la única forma de organización política que nos permite formar parte del poder que nos gobierna. Es, según Castoriadis, un régimen de

«auto-institución explícito y lúcido, –tanto como sea posible–, de las instituciones sociales que dependen de una actividad colectiva explícita» (1996, 25). La democracia supone, por consiguiente, que no hay –ni puede haber– *expertise* a la hora de dirigir la vida en común. La democracia no es una panacea, no es una forma completa de vida política ni es, desde luego, la solución a todos nuestros males. No obstante, supone la promesa de que el *demos* pueda vivir una vida en libertad, lo cual implica a la vez una soberanía personal (elección y búsqueda de fines propios) y una soberanía política (participación en el autogobierno colectivo). La supervivencia de esta promesa supone en buena forma el reconocimiento de la educación (y sobre todo de la educación humanista) y su inestimable valor para la vida en democracia.

Los sistemas educativos nacieron unidos a este ideal democrático antes incluso del reconocimiento formal de la educación como un derecho social fundamental. La historia del sistema educativo español refleja la tensión, aún no resuelta, entre los partidarios de una mayor intervención estatal y los defensores de la iniciativa privada, generalmente asociada a la Iglesia católica. La Ley Moyano de 1857 fue el precedente en el que se apoyaron las posteriores reformas legislativas, y ya en ella no dejaron de estar presentes los conflictos entre las tendencias liberales y conservadores. La lucha por el control de la educación, la libertad de enseñanza y su universalización caracterizaron este periodo lleno de vaivenes. A pesar de los cambios políticos acontecidos a lo largo de estos dos últimos siglos, estos conflictos persisten en la actualidad, en los debates en torno a la admisión escolar, la financiación, o el currículo.

En las últimas décadas, la política educativa en España ha sido influenciada por la globalización y los estándares internacionales, lo que ha llevado a debates sobre la calidad, la competitividad y la equidad. La crítica de una excesiva politización de la educación, ha dado lugar a una pretendida sustitución del debate político por el técnico, de los objetivos ideológicos explícitos, por la necesidad de un sistema internacionalmente más competitivo. Por debajo del debate, siguen latiendo, sin embargo, las dos visiones enfrentadas de la educación que han marcado la historia de nuestro sistema educativo. La diferencia es que ahora las mismas pretenden eclipsarse tras la supuesta neutralidad de las cifras.

Preguntas para la reflexión

Uno de los textos más importantes para analizar la relación entre política y educación es el ensayo de la pensadora alemana Hannah Arendt, *La crisis de la*

educación. Tras leer el ensayo, intenta responder a las dos preguntas siguientes. En ambos casos deberás tener en cuenta que para la autora la esencia de la educación es la natalidad, es decir, la acogida de los recién llegados al mundo.

- a) ¿Qué significa que la educación, en todos los niveles de enseñanza, tiene que ver con el cuidado y la conservación del mundo?
- b) ¿Qué sentido puede tener la afirmación de Arendt de que debemos separar de una manera concluyente la esfera de la educación del ámbito vital público o político?

Partiendo de la relevancia que, como hemos visto, la educación tiene para la vida en democracia, hay que preguntarse:

- c) ¿Debería estar la lógica del sistema educativo, como a veces sucede, *supeditada* a la lógica del subsistema económico o mercantil? ¿Qué implicaciones podría tener este hecho para la democracia?

El reportaje *La república de los maestros* es un documental sobre el sistema de enseñanza de la II República española. Tras ver el documental, responde a las preguntas:

- d) ¿Cómo se reflejan las tensiones sobre los modelos de escuela que muestra el documental en las disputas actuales sobre el sistema educativo?
- e) ¿Por qué crees que en el caso de la educación resulta tan difícil lograr un pacto entre las diferentes fuerzas políticas que de estabilidad al sistema?

El manual *Historia de la educación española*, presenta la evolución del panorama educativo nacional desde la época clásica hasta la actualidad, y nos hace preguntarnos:

- f) ¿Cómo puede ayudarnos nuestra historia a entender el presente?

Documentación adicional

- Arendt, Hannah. 1993. La crisis en la educación, *Cuaderno Gris*, n.º 7: 38-53. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/260>.
- Vídeo: La república de los maestros. Disponible en varias localizaciones de Youtube
- Negrín Fajardo, Olegario; Vergara Ciordia, Javier; Sánchez Barea, Rafael F.; y Comella Gutiérrez, Beatriz. 2023. Historia de la educación española. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Referencias bibliográficas

- Brown, Wendy. 2015. *Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. Zone Books.
- Castoriadis, Cornelius. 1996. La democracia como procedimiento y como régimen. *Jueces para la Democracia*, n.º 26: 50-59.
- Constant, Benjamin. 2020. *La libertad de los antiguos frente a la de los modernos*. Página Indómita.
- Fernández Liria, Carlos; García Fernández, Olga y Galindo Ferrández, Enrique. 2017. *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Fraser, Nancy y Gordon, Linda. 1992. Contrato versus caridad: una reconsideración de la relación entre ciudadanía civil y ciudadanía social. *Isegoría*, n.º 6: 65-82.
- Giraldo-Bedoya, Héctor F. y García-Duque, Carlos E. 2021. La educación y el ideal de humanidad: Una aproximación histórica. *Discusiones filosóficas*, n.º 22 (39): 113-134. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.7>
- Jover, Gonzalo 2016. Los problemas del sistema educativo en el día a día de los profesionales de la enseñanza. En: Anna Sanmartín (Ed.) *La educación en España*, (pp. 5-15). FAD.
- Jover, Gonzalo y González-Delgado, Mariano. 2023. An Overview of Historical Transitions in Politics of Education in Spain. En: George W. Noblit (Ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1917>
- Jover, Gonzalo; Prats, Enric y Villamor, Patricia. 2017. Educational policy in Spain: Between political bias and international evidence. En: Mustafa Yunus Eryaman y Barbara Schneider (Eds.) *Evidence and public good in educational policy, research and practice*, (pp. 63-78). Springer.
- Lázaro, Manuel. 2018. Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 23:1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230035>
- Marshall, Thomas. 1997. Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n.º 79: 297-344.
- Ossenbach, Gabriela. 2011. Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En: Tiana, Alejandro; Ossenbach, Gabriela y Sanz, Florentino (Coords.) *Historia de la Educación: Edad Contemporánea*, (pp. 15-37). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Puelles Benítez, Manuel de. 1991. Política y administración educativas. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Rovira Reich, Ricard. 2019. La educación política en la antigüedad clásica grecorromana». En: Javier Vergara y Alicia Sala (Eds.), *Estudios sobre educación política: de la Antigüedad a la modernidad, con un epílogo sobre la contemporaneidad*, (pp. 17-99). Dykinson.
- Sanz, F. 2011. Desarrollismo mundial de la educación. En: Tiana, Alejandro; Ossenbach, Gabriela y Sanz, Florentino (Coords.) *Historia de la educación: Edad Contemporánea*, (pp. 268-289). Universidad Nacional de Educación a Distancia.