

EDUCACIÓN Y VALORES SUPERIORES DEL ORDENAMIENTO: IGUALDAD Y LIBERTAD¹

Education and higher values of the legal system: Equality and freedom

CARLOS VIDAL PRADO
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Cómo citar/Citation

Vidal Prado, C. (2021).

Educación y valores superiores del ordenamiento: igualdad y libertad.

IgualdadES, 4, 255-285.

doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.4.09>

(Recepción: 15/03/2021; aceptación tras revisión: 19/04/2021; publicación: 30/06/2021)

Resumen

En este artículo se analiza la necesaria y estrecha relación entre la educación y la igualdad, pero también con la libertad, como valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico. Se sostiene la necesidad de respetar el equilibrio dispuesto por el art. 27 de la Constitución española entre la dimensión prestacional y la de libertad del derecho a la educación, se analizan las diferentes facetas de la igualdad en el ámbito educativo y las posibles segregaciones que encontramos en los centros educativos. Además, se sostiene la constitucionalidad de la educación diferenciada y la necesidad de su financiación en condiciones de igualdad con otros centros concertados. Por otra parte, se defiende la necesidad de una financiación adecuada en el ámbito educativo para garantizar la igualdad de oportunidades y, finalmente, se abordan los riesgos que entrañan las posibles desigualdades territoriales, que deberían corregirse mediante

¹ Este trabajo es resultado de proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades RTI2018-096103-B-100 «Enseñar la Constitución. Educar en democracia», aprobado en la Convocatoria I+D+i «Retos de investigación» correspondiente a 2018.

una política estatal que garantice a todos los ciudadanos unos niveles educativos similares con independencia del territorio en el que habiten dentro de España.

Palabras clave

Derecho a la educación; igualdad; libertad.

Abstract

This article analyzes the necessary and close relationship between education and equality, but also with freedom, as higher values of our legal system. It supports the need to respect the balance provided for by article 27 of the Spanish Constitution between the benefit and freedom dimension of the right to education, the different faces of equality in the educational field, the possible segregations that we find in schools are analyzed. In addition, the constitutionality of the issue of single-sex education and the need for its equal financing with other concerted schools is supported. On the other hand, the need for adequate funding in the field of education is defended in order to ensure equal opportunities. Finally we deal with the risks posed by possible territorial inequalities, which should be corrected by a State policy that guarantees all citizens similar levels of education regardless of the territory in which they live within Spanish territory.

Keywords

Right to education; equality; freedom.

SUMARIO

I. LA TENSIÓN HISTÓRICA ENTRE IGUALDAD Y LIBERTAD. II. EL NECESARIO RESPETO AL EQUILIBRIO DISEÑADO EN EL ART. 27 DE LA CONSTITUCIÓN. III. DIVERSAS IMPLICACIONES DE LA IGUALDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. IV. ¿SEGREGACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES? V. LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA POR SEXOS. VI. FINANCIACIÓN CON FONDOS PÚBLICOS E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES. VII. SOLIDARIDAD E IGUALDAD DESDE LA PERSPECTIVA INTERTERRITORIAL.

I. LA TENSIÓN HISTÓRICA ENTRE IGUALDAD Y LIBERTAD

Muchos de los conflictos a los que asistimos en el ámbito de las políticas sociales y que se refieren al papel del Estado a la hora de garantizar determinadas prestaciones tienen como trasfondo la relación entre dos valores superiores de nuestro ordenamiento como son la igualdad y la libertad (valores dominantes sobre los otros dos incluidos en el art. 1.1 de la Constitución²). Aunque no ocurre solamente cuando hablamos del derecho a la educación, sí lo percibimos en ese ámbito de modo muy significativo. La tensión entre libertad e igualdad se manifiesta de un modo paradigmático en el contexto educativo, como puso de relieve hace años Embid Irujo³. El equilibrio entre la dimensión prestacional del derecho a la educación y su dimensión de libertad para educar, que informa nuestro art. 27 de la Constitución, es también el equilibrio entre igualdad y libertad. Y es una ponderación que debemos preservar⁴.

La relación del derecho a la educación con la igualdad es estrecha y necesaria. Tiene multitud de aristas y variables, y se combina con la atención a otros principios fundamentales del sistema democrático, singularmente con la libertad,

² Para Peces Barba son «valores centrales» (Peces Barba, 1986: 118-119) y para Aragón «principales» (Aragón Reyes, 2009: 32).

³ La «tensión entre libertad e igualdad —igualdad a la que en última instancia tiende o, debe tender, la intervención del Estado— es tan eterna como los fundamentos sociales del Estado que nos ha tocado contemplar y, por ello, no fácilmente resoluble» (Embid Irujo, 1983: 188)

⁴ He sostenido esta posición en diversos lugares. Vid., por todos, Vidal Prado (2017a).

como acabamos de decir, pero también con el pluralismo y la solidaridad. La igualdad tiene una relación histórica con la libertad y así se ha analizado, entre otros muchos, por Bobbio, en el libro que precisamente lleva ese título (*Igualdad y libertad*). Allí dice que «el único nexo social y políticamente relevante entre libertad e igualdad se confronta allí donde la libertad se considera como aquello en lo que los hombres, o mejor, los miembros de un determinado grupo social son o deben ser iguales, de ahí la característica de los miembros de ese grupo de ser «igualmente libres» o «iguales en libertad» (Bobbio, 1993: 56⁵).

Desde la sociología de la educación y las ciencias de la educación (especialmente quienes estudian las políticas educativas) se ha analizado el impacto de las actuaciones de las Administraciones educativas desde el punto de vista de la igualdad, sosteniendo, por un lado, la existencia de diferentes segregaciones educativas, y por otro determinando las posibles facetas de la igualdad que inciden sobre el modelo educativo y que requieren políticas públicas adecuadas.

No había tantos estudios en el ámbito del derecho constitucional español, pero esta laguna se ha comenzado a colmar recientemente con el libro de Fernando Rey *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género* (Rey Martínez, 2021). En este contexto procuraré mantenerme en las próximas líneas. Analizaré, en primer lugar, la necesidad de respetar el equilibrio dispuesto por el art. 27 de la Constitución (II); a continuación abordaré las diferentes facetas de la igualdad en el ámbito educativo (III); las posibles segregaciones que encontramos en los centros educativos (IV); de modo separado analizaré la cuestión de la educación diferenciada (V); a continuación la necesidad de una financiación adecuada para garantizar la igualdad de oportunidades (VI), y finalmente el problema de las posibles desigualdades territoriales (VII).

II. EL NECESARIO RESPETO AL EQUILIBRIO DISEÑADO EN EL ART. 27 DE LA CONSTITUCIÓN

El art. 27 de la Constitución es el resultado de un complejo y delicado ejercicio de consenso, que llevó a un equilibrio entre las diversas posiciones con respecto a la educación, y esa ponderación debe cuidarse con sumo celo.

⁵ En la misma página afirma también que «[...] el concepto e incluso el valor de la igualdad no se distinguen del concepto y del valor de la justicia en la mayor parte de sus acepciones, hasta el punto de que la expresión “libertad y justicia” se usa con frecuencia como equivalente de la expresión “libertad e igualdad”».

Por eso, si bien comparto con un amplio sector doctrinal que el apdo. 2 del mencionado art. tiene una relevancia crucial para la interpretación de todo el art. en su conjunto, no estoy de acuerdo con la idea de que esto supondría una *delimitación* del resto de contenidos de ese art., que estarían supeditados a lo previsto en ese segundo apdo. Esta tesis entronca con lo que viene argumentando desde hace tiempo un sector doctrinal, que considera ese apdo. como el «ideario educativo constitucional», a partir del término acuñado por Tomás y Valiente en su famoso voto particular a la STC 5/1981 (Aláez Corral, 2009 y 2011; Álvarez Álvarez, 2012; en sentido contrario Nuevo López, 2014; Esteve Pardo, 2013: 12 ,13⁶).

A pesar de que se pretenda negar por quienes lo sostienen, en mi opinión eso da lugar a una jerarquización entre los diversos apdos. del art. 27, lo cual no me parece adecuado. No me parece suficientemente fundamentada la distinción entre «delimitación» y «mutua limitación» —con la consiguiente ponderación— entre los distintos apdos. de dicho precepto, y el resultado de la aplicación de ese carácter *delimitador* conduce a una jerarquización de facto entre los diferentes apdos. del art.⁷.

Disiento también de la afirmación según la cual del art. 27.2 cabe deducir una prevalencia del derecho a la educación sobre la libertad de enseñanza, sobre todo teniendo en cuenta el resto del art. No creo que de ese precepto deba deducirse que haya que dar más relevancia a la igualdad como valor superior del ordenamiento, como si la libertad no fuese también «el otro valor superior» central o principal de los que figuran en nuestro art. 1.1. Se trata del mismo debate que comentaba más arriba: la tensión (histórica) entre libertad e igualdad. Tensión que debe solucionarse con un correcto equilibrio entre las dos. La igualdad no puede *ahogar* la libertad y

⁶ Estoy sustancialmente de acuerdo con Esteve en rechazar el empleo de la expresión «ideario educativo constitucional», por las razones expuestas en la nota a pie de página 11 de su artículo.

⁷ Sobre la distinción entre *delimitación* y *limitación* se ha escrito mucho, y no creo que sea aplicable a este precepto. Casal Hernández distingue entre «delimitación» y «limitación» de derechos fundamentales. La primera estaría reservada a la Constitución, y serviría para determinar el alcance del derecho, y la limitación sería la definida en la ley, y supondría la restricción de posibilidades del ejercicio del derecho fundamental (Casal Hernández, 2010). Otros hablan de «configuración» frente a la restricción o limitación (así, Alexy o Häberle, como se pone de relieve por el primero en Alexy, 1997: 321 y ss.), o de «conformación» frente a «limitación», como Brage Camazano (2004: 64-75). En todo caso, se trata de conceptos no excesivamente concretos, que permiten un margen de apreciación amplio por los tribunales y que pueden variar en función de los casos específicos.

viceversa. La misma intensidad con la que debe promoverse la igualdad, en cuanto que principio constitucional, debe predicarse de la libertad.

Con esto no quiero negar la relevancia del art. 27.2, como he puesto de relieve en otras ocasiones (Vidal Prado, 2017a, 2017b). Lo que he criticado es que el resultado de esta tesis lleva a dar preferencia al carácter prestacional del derecho sobre el de libertad, y como consecuencia, la influencia del llamado «ideario educativo constitucional» del art. 27 sería decisiva, quedando todo lo demás subordinado a dicho ideario. En primer lugar, porque no es posible, en la práctica, constatar la distinción entre educación (que sería, según esta posición doctrinal, la protagonista del *ideario* del 27.2) y la enseñanza (que quedaría supeditada al otro aspecto). En segundo lugar, porque la educación garantizada por el art. 27 es una educación en libertad, que debe respetar, por supuesto, los principios y valores constitucionales y los derechos fundamentales, pero no siempre tiene que desarrollar una conducta de defensa activa de todos los contenidos de la Constitución, y menos aún los que haya determinado el legislador orgánico u ordinario.

Pero, insisto, esto no quiere decir que pongamos en cuestión el especial valor que tiene el apdo. 2 del art. 27. No albergo dudas sobre el hecho de que ese apdo. se constituye en *principio rector* o *norma directriz* de nuestro sistema educativo, se presenta como una suerte de *cláusula teleológica* y, como dice Cámara Villar, es «la máxima expresión del consenso básico sobre la educación» (Cámara Villar, 1989; 2000: 271-272). Sin embargo, hay que hacer compatible esta idea con la dimensión de libertad del mismo derecho a la educación. Por ello, mientras que no hay duda en considerar que el 27.2 tendría que actuar como límite negativo, es mucho más complicado determinar que existan imposiciones positivas derivadas de dicho art., sobre todo concretar cuáles serían esas imposiciones. Puede actuar como principio inspirador positivo, en una suerte de manifestación de una cierta *democracia militante*, pero habría que delimitar muy bien cuáles son los contenidos de la Constitución que exigirían una conducta de defensa activa para que no sirva como excusa para la limitación excesiva de otros derechos y libertades.

De hecho, es el propio Tribunal Constitucional (TC) el que matiza esta relevancia: «Y aun siendo cierto que la enseñanza ha de servir a tales valores o principios, según se desprende del propio art. 27 CE y se recoge en el art. 1.1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) al establecer los fines del sistema educativo, no es menos evidente que dichos principios, por sí solos, “no consagran derechos fundamentales”» (STC 5/1981, fundamento jurídico 7.º).

El mismo dilema sobre el carácter inspirador positivo del 27.2 y su intensidad lo tenemos a la hora de afrontar la cuestión del denominado

pin parental, que en todo caso no analizaré en profundidad, por razones de espacio. No se discute la necesidad de formar en valores constitucionales y cívicos, pero los contenidos que abordan esa formación, tanto si son específicos de una materia como transversales, deben tener en cuenta lo que en su día dijo el Consejo de Estado, que distinguió entre lo constitucionalmente lícito y lo constitucionalmente obligatorio. A partir de ello, el órgano consultivo consideró que no es lícita «la difusión de valores que no estén consagrados en la propia Constitución o sean presupuesto o corolario indispensables del orden constitucional». Todo lo que no sea «corolario indispensable» del orden constitucional o valores «consagrados en la propia Constitución», aun cuando sea constitucionalmente lícito (es decir, que en virtud del valor pluralismo político reconocido en el art. 1.1 CE quede a disposición de los poderes públicos competentes) debe quedar fuera del contenido que normativamente se fije en el ámbito educativo para conseguir la finalidad de formar ciudadanos (Nuevo López, 2014: 219).

El Supremo confirma estas tesis en sus sentencias sobre Educación para la Ciudadanía. Y en la misma línea Díez Picazo había sostenido que el proceso educativo debe, por un lado, facilitar el libre desarrollo de la personalidad (objetivo de carácter individual, derivado del art. 27.2 CE, en relación con el art. 10.1 CE), pero por otro lado hacer posible la convivencia democrática (objetivo de carácter colectivo, que estaría subordinado al anterior). Según este autor, tanto del pluralismo proclamado en el art. 1 CE como del derecho de los padres de elegir la educación moral y religiosa para sus hijos (art. 27.3) se deduce que el constituyente ha excluido la formación en valores morales de la competencia de los poderes públicos (Díez Picazo, 2008: 495-498).

III. DIVERSAS IMPLICACIONES DE LA IGUALDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Si bien el aspecto que, con relación a la igualdad en la educación, más polémicas ha suscitado en España en los últimos años ha sido el de la educación diferenciada y su compatibilidad o no con los arts. 9.2 y 14 de la Constitución, hay muchos más elementos que podemos analizar en este sentido. Me voy a centrar inicialmente en estas otras cuestiones, y dejaré para después la de la educación separada por sexos.

Entre las muchas facetas de la igualdad, podemos partir de las cuatro que distinguía Farrell, al proponer su modelo de igualdad educativa (Farrell, 1999):

- a) La igualdad de (o en el) acceso, que se refiere a las probabilidades de que un niño o niña de diferente grupo social ingrese al sistema educativo, se escolarice en un nivel determinado. Esta igualdad en el acceso debe traducirse también en una igualdad de oportunidades en la elección del tipo de centro y educación que se desea, es decir, debe combinarse con la libertad. No habrá verdadera libertad de elección si las circunstancias para elegir no son equiparables. Profundizaremos en esto más adelante.
- b) La igualdad de supervivencia es la probabilidad que tienen las personas pertenecientes a diferentes grupos sociales de permanecer en el sistema escolar a determinado nivel, hasta finalizar un ciclo educativo concreto. Esto es incompatible con la desigualdad de medios y exige respetar el principio de equidad a la hora de tener acceso a dichos medios (transporte al centro educativo, materiales didácticos, por ejemplo). Y, por supuesto, la igualdad de supervivencia debe reflejarse en las condiciones adecuadas para asegurar la permanencia en el sistema, por lo que debe traducirse en una reducción al mínimo posible de las cifras de abandono.
- c) La igualdad de resultados (*output*) se mediría en función de la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales —escolarizados en determinado ciclo educativo— de alcanzar niveles similares de aprendizaje. No se trata tanto de medirlo mediante puntuaciones o calificaciones porque quizá se pueden aprender cosas distintas y tener como objetivo distintos niveles de aprendizaje. Por eso este concepto es algo más conflictivo, menos pacífico, por la dificultad de medirlo, porque no basta una dimensión puramente cuantitativa y requiere una cierta «valoración social» (Murillo, 2004: 4). Se trata también de garantizar la igualdad de oportunidades, entendida como la «confluencia entre las diferencias de los alumnos y el respeto a las diferencias, lo cual se traduce en que todos tengan idénticas posibilidades de aprendizaje, aunque no necesariamente de los mismos aprendizajes» (Muntaner, 2000: 8)⁸.
- d) Para lograr una mayor igualdad entre el alumnado habrá que tratar a cada cual según sus características propias. La igualdad de oportunidades se traducirá en que, al final del proceso educativo, todos se encuentren en una situación de partida similar, bien para proseguir con sus estudios, bien para acceder al mercado laboral.
- e) Algunos sitúan en este contexto también la educación diferenciada (García Gutiérrez, 2004: 477), que ofrece un tratamiento pedagógico distinto en función del sexo, pero sin presuponer que el sexo determina, en el futuro, la orientación laboral o el destino social de los alumnos

⁸ Sobre la igualdad de oportunidades en la educación, puede verse Ronconi (2018).

o alumnas. Desde esta perspectiva, el sexo es considerado como una variable significativa que incide o puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que la agrupación diferenciada por sexo no sería sino un recurso pedagógico más para el logro de una igualdad de oportunidades real entre los sexos, requisito imprescindible de una educación de calidad para todos, y alcanzar así los mejores resultados posibles como consecuencia del paso por la escuela.

- f) Por último, la igualdad de consecuencias educativas o beneficios de los resultados (*outcome*) se refiere a la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales de acceder a similares niveles de vida como consecuencia de sus resultados escolares. Esto nos recuerda la definición que hace Bobbio de la igualdad de oportunidades: es «un principio que apunta a situar a todos los miembros de una sociedad en el mismo punto de partida para la competición de la vida» (Bobbio, 1993: 78)⁹.

Como sugiere Fernando Rey, «cuanto mayor nivel de educación se alcanza, más autónomo se llega a ser, frente a sí mismo, frente a los demás y también respecto de los poderes públicos. En esta dimensión de libertad, el derecho de educación es un muro, barrera o defensa de las personas frente al posible abuso y arbitrariedad de cualquier poder público», y por eso considera que el derecho a la educación tiene una dimensión liberal intrínsecamente unida a él, porque está íntimamente unido a la libertad individual (Rey Martínez, 2021: 12).

IV. ¿SEGREGACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES?

El derecho a la educación, por tanto, está en relación permanente con la libertad y con la igualdad. Y debe entenderse como una educación *inclusiva*,

⁹ Dice Bobbio que el liberalismo «se inspiró sobre todo en el ideal de libertad, pero es inútil ocultarnos que la libertad de iniciativa económica ha creado enormes desigualdades no sólo entre hombre y hombre, sino también entre Estado y Estado». Al hilo de estas reflexiones, comenta Squella Narducci que «el socialismo se inspiró sobre todo en el ideal de igualdad, aunque resulta inútil ocultarnos que creó también enormes restricciones a la libertad de las personas. En otras palabras: un liberalismo extremo sacrifica la igualdad en nombre de la libertad y enarbola el nombre sagrado de la segunda cada vez que alguien nombra la primera, mientras que un socialismo del tipo de los llamados “socialismos reales” inmola la libertad en nombre de la igualdad y levanta el estandarte de la segunda para justificar restricciones inaceptables a la primera» (Squella Narducci, 1998: 360-361).

en el sentido de no segregadora, sino integradora, como pone de relieve Rey, puesto que inclusión es lo opuesto a la exclusión. Como contraria a la inclusión, la segregación «supone un aprendizaje separado o paralelo de unos y otros alumnos en función de algún rasgo personal determinado (discapacidad, etnia, género u otros)» (*ibid.*: 16), de modo que las segregaciones educativas son exclusiones discriminatorias contrarias al art. 14 de la Constitución. Pero también ha de tenerse en cuenta que la integración no siempre alcanza el objetivo de la inclusión real, pues es necesario dar voz a todo el alumnado, de manera que integrar a todos en un solo modelo educativo no es suficiente si no se ponen los medios para escuchar las voces de todos en el aula (Susinos Rada y Parrilla Latas, 2016; Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011).

¿Cuándo podemos hablar de que existe realmente esa segregación? Si atendemos a la definición de segregación que realiza el Comisionado para los Derechos Humanos del Consejo de Europa¹⁰, debe constatarse «el daño serio a las oportunidades de aprendizaje producido por el aislamiento o la carencia de inclusión en el sistema ordinario de enseñanza». Es decir, se requiere un daño en el propio resultado obtenido, lo cual no solamente no está claro en el caso de la educación especial de las personas con discapacidad ni en el de la educación diferenciada, sino que incluso se obtienen mejores resultados. Para hablar de segregación debe darse una pérdida de oportunidades de aprendizaje, que el alumnado salga con un menor bagaje formativo y con menos oportunidades laborales. El Comisionado ni siquiera contempla la educación diferenciada como uno de los posibles elementos de segregación, sino que se refiere a la que sufren el alumnado gitano, los niños y niñas con discapacidad, los inmigrantes y algunos alumnos con circunstancias sociales o personales especiales (menores que viven en instituciones públicas y/o sometidos al sistema judicial juvenil). En ese contexto sí que es evidente la pérdida de oportunidades, como se puede comprobar con las cifras de repetición, fracaso y abandono temprano del sistema educativo, desproporcionadamente altas en esos grupos.

En todo caso, no basta con que el alumnado reciba su formación al margen del sistema ordinario, agrupándolo con otras/os alumnas/os que compartan unas características comunes, sino que además debe producirse una situación de pérdida de oportunidades de aprendizaje, con menos bagaje formativo y sin igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral.

Algunos elementos del informe son discutibles y matizables. Por ejemplo, se afirma que la escolarización de estudiantes con discapacidad en centros

¹⁰ *Fighting school segregation in Europe through inclusive education*, 12-09-2017. Disponible en: <https://cutt.ly/LbVXibq>. Analizado por Rey Martínez (2021: 46 y ss.).

educativos del sistema ordinario sería más barata que la de centros especiales. No parece que sea así (Casado Canales, 2018). Si bien el objetivo de la educación inclusiva debe llevar a integrar en el sistema ordinario al mayor número posible de alumnos con algún tipo de discapacidad o diversidad funcional, habrá que concretar un compromiso económico que garantice la eficacia de dicho objetivo y, sobre todo, habrá que ver hasta qué límite se pone en práctica. No creo que deba hacerse en contra de la voluntad de los padres, madres o tutores, porque se entraría de nuevo en conflicto con la libertad de elección (haber dejado esto claro en la Ley hubiera ahorrado muchos conflictos en la tramitación y aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE). Pero tampoco, por los mismos motivos, puede forzarse a los padres que deseen escolarizar a sus hijos e hijas en un centro educativo ordinario a tener que llevarlo a uno especial: nos encontraríamos aquí también, como de hecho ocurre en España en algunas ocasiones, con una vulneración de la libertad de elección. Y otra cuestión que deberá analizarse es hasta qué grado de discapacidad resulta aconsejable la integración, y a partir de qué momento lo adecuado será escolarizar al alumnado con discapacidad en un centro especializado. En definitiva, hemos de preguntarnos hasta qué límite la educación debe ser inclusiva, en el sentido de determinar si esa inclusión lleva consigo la necesidad de incluir a todos, o debe buscarse un equilibrio entre la inclusión y la atención en centros especializados, en función de los niveles y los tipos de discapacidad. Más bien creo que lo que el equilibrio entre inclusión, igualdad y libertad exige es que se opte por lo segundo.

En este sentido, convendría no caer en lo que Rey llama «paradoja (separadora) de la inclusión». En la medida en que se integren en el sistema ordinario más alumnos con necesidades especiales (mucho más si el sistema se concibe como único), deberá prestársele a dicho alumnado recursos y apoyos individualizados que lo separan por un periodo de tiempo determinado del resto de sus compañeros. Si no se hace así, puede no incurrirse en una nueva segregación,

pero, en la medida en que no atiende la diversidad, supone una exclusión de aquellos que requieren apoyos o recursos complementarios. Se puede lesionar el derecho de igualdad cuando a dos situaciones semejantes se les aplica una regla jurídica diferente, pero también cuando a dos situaciones de hecho distintas se les aplica la misma regla jurídica. Esto se llama discriminación por indiferenciación o igualación. Y esto es justamente lo que ocurriría si todos los alumnos recibieran idéntico servicio educativo (Rey Martínez, 2021: 50 y 51).

En segundo lugar, encontramos el problema de la segregación étnico racial. En este caso, suelen concentrarse determinados estudiantes, hijos de inmigrantes o pertenecientes a etnias como la gitana, en algunas zonas y en los centros educativos (casi siempre públicos) existentes en dichas zonas. Al darse esta concentración, es más frágil la formación que reciben en todos los ciclos y el índice de abandono escolar es muy elevado. El debate sobre igualdad y educación en España se ha mantenido casi siempre en lo referido al acceso y a la oferta educativa, y la doctrina he reprochado que no se hubiesen afrontado con más decisión las «impresionantes cifras de fracaso académico y abandono escolar prematuro» (Fernández Enguita, 2014: 21).

Una excesiva concentración de estudiantes inmigrantes en algunos centros educativos puede provocar un menor rendimiento académico y una menor adquisición de competencias, como ponen de relieve Calero y Oriol. Por ello, aconsejan «una distribución más equilibrada del alumnado inmigrante entre centros para mejorar tanto el rendimiento académico de los alumnos de origen autóctono como de los propios inmigrantes» (Calero y Oriol, 2016: 39). Por otro lado, abogan por que las medidas de educación compensatoria se inicien lo antes posible en el caso del alumnado inmigrante. Este problema nos conduce a otro ámbito de segregación, el socioeconómico, es decir, que en algunos casos el alumnado de familias con menor nivel de recursos educativos y económicos se forma en centros públicos y el de familias más acomodadas se forma en centros concertados o privados.

Otra cuestión problemática en relación con la igualdad es la tensión que existe entre la cultura del mérito y del esfuerzo, relacionada con la necesidad de tratar a los estudiantes en función de rendimiento y resultados (las calificaciones), y la que defiende una educación influenciada por la «dinámica igualitaria general de la sociedad», que exige más igualdad en materia educativa, pues, como afirma Fernández Enguita, es «no solo un medio imprescindible de realización de los derechos de la persona (civiles, políticos o sociales), sino un derecho en sí misma, concretamente uno de los más importantes derechos sociales (junto con la sanidad, las pensiones y los subsidios de desempleo) que han caracterizado al estado social del siglo xx» (Fernández Enguita, 2013: 204).

Esta tensión es la que provoca también muchas preguntas sobre qué tipo de igualdad podemos defender en la educación: ¿sustantiva o formal?, ¿de procesos o de resultados?, ¿de recursos o de oportunidades?, ¿de partida o de llegada?.

V. LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA POR SEXOS

Como había anticipado, he dejado para un apartado distinto la cuestión de la educación diferenciada por sexos, aunque se haya hecho alguna referencia

tangencial. No solamente me parecía interesante abordarlo por separado, sino que además, si seguimos el criterio del Comisionado para los Derechos Humanos del Consejo de Europa, en este caso no estamos ante una segregación, pues no se cumple el requisito de que debe haber un perjuicio en el resultado, es decir, no se da una pérdida de oportunidades de aprendizaje ni el alumnado sale con un menor bagaje formativo y con menos oportunidades laborales. Más bien al contrario. Se suele olvidar en todo este planteamiento que la diferenciación por sexo no solamente puede no vulnerar el principio de igualdad, sino que, atendiendo al resultado, puede contribuir a situar en condiciones de mayor igualdad a mujeres y hombres en el momento de finalizar los estudios, al haber contribuido a extraer sus mejores capacidades, habilidades y competencias. Mientras se niega la posibilidad de financiar esta metodología, se diseñan, por ejemplo, estrategias para fomentar que las mujeres estudien determinados tipos de titulaciones (véase, por ejemplo, la Estrategia STEM del Ministerio de Educación¹¹). Además, la escolarización en este tipo de centros es siempre voluntaria (no como ocurre a veces en la educación especial, o en situaciones en las que los padres no pueden elegir por causas socioeconómicas).

Es verdad que en nuestro país este debate está ciertamente condicionado por nuestra historia (la imposición durante la dictadura de la separación por sexos en la escuela) y por nuestro presente (la gran mayoría de los centros de educación diferenciada tienen ideario católico). Pero, con relación a la historia, es muy diferente la metodología actual de la educación diferenciada a la que encontrábamos en la España de hace cincuenta años, y con relación al presente, se cae frecuentemente en el prejuicio. Es uno de los ejemplos más claros de la tensión entre libertad e igualdad. Puede no gustarnos un determinado método educativo, pero eso no quiere decir que tengamos que imponer el nuestro (en este caso, la coeducación) a todos.

Se suele distinguir por quienes critican este modelo educativo entre la posible confrontación de la educación diferenciada con los arts. 14 y el 9.2 de la Constitución, por un lado, y la incompatibilidad con los fines de la educación establecidos en el 27.2 por otro. En el primer caso podría ser incompatible con el principio/derecho a la igualdad y tratarse de una discriminación por razón de sexo; en el segundo, con el denominado *ideario educativo constitucional*, de manera que sería contrario a los fines y objetivos de la educación consagrados en dicho precepto. Sobre este segundo asunto ya me he pronunciado en el apartado II de este texto. Abordaré ahora la primera cuestión.

¹¹ Véase: <https://cutt.ly/2bVChsj>.

No solamente una buena parte de la doctrina, sino el propio TC, han negado que la educación diferenciada suponga *per se* una vulneración del derecho a la igualdad¹². Si fuese así, además, tampoco cabría autorizar la existencia de centros privados, no financiados con fondos públicos, con esta metodología docente, pues serían inconstitucionales. También en otros países, como Alemania y Estados Unidos, se descarta que entre en conflicto con el principio a la igualdad (Esteve Pardo, 2013: 5; Calvo Charro, 2013).

Es cierto que la argumentación del TC en su jurisprudencia no mantiene siempre un hilo conductor plenamente coherente. Por ejemplo, no me parece adecuado pretender limitar la relevancia de este tipo de educación a una mera cuestión relativa a un determinado sistema de admisión de alumnos, vinculándolo exclusivamente con un aspecto determinado de la libertad de elección de centro. Creo que el art. 27 debe interpretarse de modo conjunto y si, como el Tribunal reconoce en varios pasajes de la STC 31/2018 y posteriores, estamos ante una «metodología pedagógica», la cuestión va más allá y puede resultar complicado distinguirla también absolutamente del contenido del art. 27.3. De hecho, en el FJ 4 de la STC 31/2018 se afirma que la educación diferenciada «responde a un modelo o método pedagógico que es fruto de determinadas concepciones de diversa índole que entienden que resulta más eficaz un modelo de educación de esta naturaleza que otros», dejando de nuevo la puerta abierta a consideraciones ideológicas. Es más, llega a reconocer que el ideario sería el punto de confluencia entre la libertad de creación de centros y el derecho de los padres reconocido en el art. 27.3, de manera que, si bien «entre ambos no existe relación de instrumentalidad necesaria», esto no excluye «la existencia de “una indudable interacción” entre ellos».

¹² Incluso en el ámbito doctrinal que discute la financiación pública de la educación diferenciada se considera un error basar la argumentación en este aspecto: «La ausencia por el momento de evidencias científicas que acrediten la sustancial inadecuación de la educación diferenciada para educar en el valor de la igualdad de género conduce, por el mayor valor de las libertades en la enseñanza, a presuponer *iuris tantum* la constitucionalidad de dicho modelo pedagógico, que ha confirmado recientemente la STC 31/2018, de 10 de abril, FJ 4.ºa)» (Aláez Corral, 2018: 610). Previamente, este mismo autor había afirmado que no se trata de que «el modelo pedagógico de la educación diferenciada se oponga a la prohibición de discriminación por razón de sexo del art. 14 CE, que se vería respetada con tal de que las condiciones y medios en los que el centro escolar presta separadamente la educación a niños y niñas fuesen equivalentes, tal y como recuerda el art. 1.1.c) de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de la UNESCO de 1960» (Aláez Corral, 2009: 42). Sobre esta cuestión puede verse Vidal Prado (2019: 20 y ss.).

Un sector de la doctrina (Salazar Benítez, 2016) llega a decir que la coeducación forma parte del «ideario educativo» del art. 27.2, lo cual me parece excesivo y carente de fundamento constitucional, tal y como ha puesto de relieve Esteve: «La coeducación no está en el ideario constitucional, ni puede estarlo porque no es un objetivo educativo, ni un valor o fin en sí mismo. Es un medio instrumental, un modelo educativo con el que se pretenden alcanzar objetivos de enseñanza y formación humana que conforman ese mínimo común de objetivos educativos» (Esteve Pardo, 2013: 11). Precisamente por ese carácter instrumental, considero que un método alternativo como es la elección del modelo educativo de la separación por sexo en determinados niveles educativos forma parte del contenido esencial del derecho a la educación, desde la perspectiva de su naturaleza de libertad¹³.

En la STC 31/2018 (FJ 4), el Alto Tribunal concluye, después de un amplio repaso a su jurisprudencia, que el modelo o método pedagógico de la educación diferenciada forma parte del ideario o carácter propio del centro, que se incorporará al proyecto educativo al que hace mención el art. 121.6 de la LOE; que este ideario educativo es una faceta de la libertad de creación de centros docentes, y que debe moverse dentro de los límites a dicha libertad, entre los que están los demás derechos fundamentales y los principios constitucionales, pero, sobre todo en este caso, los derivados del 27.2, que exige que «la enseñanza ha de servir determinados valores (principios democráticos de convivencia...) que no cumplen una función meramente limitativa, sino de inspiración positiva» (STC 5/81, de 13 de febrero). De la jurisprudencia del TC se deduce, por tanto, que la opción por la educación diferenciada se inserta en el ideario educativo del centro y formaría parte del contenido esencial de la libertad de creación de centros¹⁴.

¹³ Esteve sostiene que «la opción por un modelo educativo distinto, pero igual de legítimo como afirma el TS, al de la coeducación es una libertad constitucional básica que corresponde a los titulares de centros privados» (Esteve Pardo, 2013: 11).

¹⁴ Idea que también se extrae de la la Sentencia del *Bundesverwaltungsgericht* alemán de 30 de enero de 2013 (BVerwG 6 C 6.12 [ECLI:DE:BVerwG:2013:300113U6C6.12.0]), en la que se subraya que la libertad de creación de escuelas radica precisamente en la libertad del titular para elegir sus métodos pedagógicos y fórmulas de organización, pudiendo optar por modelos diferentes a los de la escuela pública (FJ 28.3), porque de otro modo se estaría vaciando de contenido esa libertad, quedando reducido el titular de la escuela a ser un mero gestor. «Si el Estado —afirma el BVerwG— adoptase exigencias que rebasaran este mínimo consenso constitucional tomaría posición entonces en cuestiones debatidas sobre la concepción del mundo (*weltanschaulichen Streitfragen*) y limitaría la libertad de configuración del titular de la escuela privada de una manera que el art. 7.4 de la Ley Fundamental le impide» (FJ 24.2 *in fine*).

Si bien alguna autora como Navas acepta que, conforme a lo dicho por el TC, este modelo no impide la consecución de los fines determinados en el 27.2, sostiene, sin embargo, que no puede decirse que los favorezca (Navas, 2019: 491). No creo que pueda afirmarse eso de modo categórico. Hay muchos otros factores que pueden influir en la consecución de esos objetivos y no existen evidencias de que no se logren por el hecho de que se opte por la educación diferenciada. Al contrario, si miramos a los resultados podemos encontrar muchos ejemplos de lo contrario, de mayores cotas de realización por parte de las mujeres, que les permiten estar en condiciones mucho mejores y desarrollar su tarea profesional desde un principio de igualdad de oportunidades (Clarck, 1994; Glazer, 2005; Mael, 1998; López y López, 2010).

Por último, en cuanto a la financiación, una cosa es que pueda favorecerse en la normativa, por criterios de política educativa, la financiación pública de los centros que practican la coeducación, y otra muy diferente impedir de modo absoluto dicha financiación. No solamente es que contradiga la jurisprudencia del TC y de los tribunales ordinarios, sino que bajo el hipotético paraguas de la promoción de la igualdad se está incurriendo en una clara discriminación motivada por la elección de una opción metodológica determinada, que el propio TC ha declarado que es compatible con la Constitución. Precisamente para evitar esto es para lo que el Alto Tribunal ha declarado la obligación de los poderes públicos de financiar a estos centros de educación diferenciada en «condiciones de igualdad» respecto de los que escogen la coeducación (Martínez López-Muñiz *et al.*, 2015).

La educación diferenciada es una opción pedagógica de elección voluntaria, que forma parte del ideario o carácter propio del centro, es conforme a la Constitución como cualquier otro «modelo educativo que tenga por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los principios y a los derechos y libertades fundamentales que reconoce el art. 27.2 CE» (STC 31/2018, FJ 4 a), y tiene derecho a recibir ayudas públicas (art. 27.9 CE), pues estas deben configurarse respetando el principio de igualdad (STC 86/1985, FJ 3). La única condición será que se cumplan «los criterios o requisitos que se establezcan en la legislación ordinaria, pero sin que el carácter del

Asimismo, dice de modo expreso que la monoeducación «no impide la realización del objetivo educativo de la interiorización de la igualdad de género por el alumnado. No hay indicios de que exista un mínimo consenso, científicamente validado, de que la interiorización de la igualdad de género sea únicamente posible en las escuelas monoeducativas con la condición de que se adopten medidas como las propuestas por el Tribunal de instancia y el de apelación» (FJ 41 *in fine*).

centro como centro de educación diferenciada pueda alzarse en obstáculo para dicho acceso» (FJ 4 b).

Quienes niegan la posibilidad de financiación a este modelo educativo olvidan que la separación por sexo es una cuestión de método educativo, y que si tenemos que respetar la libertad (porque así lo dice la Constitución), y no existen evidencias de que esta opción sea abiertamente contraria a la Constitución, no podemos dejar de financiarla. Y si hubiera esa evidencia, debería prohibirse, no solamente dejar de financiarla. La prohibición de financiar los centros educativos que optan por un sistema diferente a la coeducación entra en contradicción con distintos apdos. del art. 27: el 1, el 3 y el 6, es decir, la libertad de enseñanza, el derecho de los padres a elegir el centro docente y el tipo de formación de sus hijos, en relación con la libertad de creación de centros, que están interrelacionados (STC 5/1981, FJ 8, y STC 31/2018, FJ 4 a).

En definitiva, de lo previsto en la Constitución y de la jurisprudencia constitucional se deduce que los centros que responden al modelo de educación diferenciada deben poder acceder a la financiación pública, a través de los conciertos, en condiciones de igualdad con el resto de los centros educativos, es decir, cumpliendo los requisitos y criterios que legalmente se establezcan. El hecho de que un centro opte por la educación diferenciada no puede constituirse en un obstáculo para dicho acceso a la financiación, puesto que la educación diferenciada, *per se*, no supone una discriminación contraria al principio de igualdad.

Por tanto, resulta inconstitucional la prohibición de financiación con fondos públicos, prevista en la nueva LOMLOE de este tipo de centros (el apdo. 1 de la Disposición Adicional vigésima quinta prevé que solamente puedan financiarse con fondos públicos los centros que desarrollen el «principio de coeducación»), porque existe una obligación constitucional de ayuda, en régimen de igualdad, derivada del art. 27.9 CE¹⁵. Esto no quiere

¹⁵ Esteve afirma de modo contundente que «la discriminación, y de bulto, está justamente ahí: en que un centro de educación diferenciada está excluido por ley del régimen de concierto por mucho que atienda a poblaciones desfavorecidas, sea de interés pedagógico, o funcione en régimen de cooperativa. Ahí está la discriminación: en que la escuela mixta entra en ese proceso de valoración de condiciones y méritos, con posibilidades de que se le conceda el concierto o que se le deniegue, mientras que la escuela diferenciada no puede entrar siquiera en ese proceso o expediente de valoración y para ella no hay opción alguna de acceder al concierto por muchas que puedan ser sus aportaciones en el plano educativo y social». Y concluye: «El mero empleo del término, con tono peyorativo, de «discriminación» —sin significación jurídica alguna como acabamos de comprobar— referido a este modelo educativo para

decir que exista un «derecho al concierto», puesto que habrá otros elementos que puedan ser contemplados en cada caso, para priorizar la financiación en función de determinados criterios. Pero sí quiere decir que no puede alegarse, exclusivamente, como elemento para rechazar el concierto, el hecho de que un centro haya optado por la educación diferenciada¹⁶. La decisión de ayudar exclusivamente a centros educativos mixtos supone una vulneración de los arts. 14 y 27 de la Constitución, que afectan al contenido esencial de la libertad de educación y la libertad de creación de centros docentes de los titulares de los centros privados de educación diferenciada.

VI. FINANCIACIÓN CON FONDOS PÚBLICOS E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

El art. 9.2 de la Constitución obliga a los poderes públicos a «promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social». Para lograr los fines propios del Estado social, por tanto, se combinan los principios de solidaridad, igualdad y libertad.

Una de las consecuencias de esta previsión constitucional es que los poderes públicos son responsables de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a las prestaciones sociales y, entre ellas, a las prestaciones educativas. Esta promoción de la igualdad debe hacerse compatible con la libertad, en el caso de la educación, partiendo del equilibrio en el que se mueve el art. 27 de la Constitución. Si se trata de garantizar la libertad de elección de centro, los poderes públicos tendrán que asumir como objetivo-tendencia el de proporcionar las mayores opciones posibles a la hora de elegir y que

excluirlo arbitrariamente del régimen de concierto se vuelve así, paradójicamente, en contra de un legislador que nos muestra su faz más arbitraria al establecer un régimen ostensiblemente discriminatorio» (Esteve Pardo, 2013: 12).

¹⁶ Como es conocido, en una sentencia posterior, la STC 74/2018, en su FJ 5, el TC dijo que la decisión de no renovar un concierto por parte del Gobierno cántabro incide «de modo intenso» sobre la libertad educativa de los padres de los alumnos del colegio, ya que la denegación de la renovación del concierto se ha basado exclusivamente en la opción pedagógica escogida. Esta decisión «conllevó el incremento del precio de la matrícula y de otros gastos vinculados a la escolarización. Ello dificulta o directamente impide que los padres opten libremente por la educación diferenciada, muy especialmente aquellos con menor capacidad económica».

dichas posibilidades estén al alcance del mayor número de ciudadanos. Si solo eligen algunos, porque pueden, y no todos, se está discriminando a quienes no pueden elegir. El objetivo debería ser garantizar que se elija con el mayor grado de libertad posible y por el mayor número de personas posibles, eliminando barreras que pueden derivarse de circunstancias sociales o materiales como el entorno vital o los medios económicos de los que disponga una familia. En definitiva, el ciudadano debería poder elegir, en el marco de lo razonable, el modo en que desea recibir esa prestación, dentro de los límites fijados por el propio ordenamiento y dentro de lo razonablemente exigible a los poderes públicos, en función de criterios de política económica y de interés general, junto con otro tipo de criterios materiales, como pueden ser los condicionamientos del entorno geográfico.

La educación cumple la función social fundamental de favorecer el progreso individual y colectivo en todos los órdenes, comenzando sin duda alguna por el de la persona como tal. La educación contribuye de modo directo e inmediato a crear las condiciones reales y efectivas de igualdad entre todos los ciudadanos, el objetivo señalado en el art. 9.2 de la Constitución. Esa igualdad puede ser construida en un marco de libertad o en uno de control. Una sociedad democrática debe articular un sistema educativo en el que la igualdad y la cohesión social se logren en y para la libertad y la justicia, y no para el control ideológico y social por parte de los poderes públicos.

Es decir, la equidad en el ámbito educativo no puede conseguirse solamente con la prestación estatal directa del servicio educativo, sino que debe combinarse con la libertad consagrada en la Constitución. Y esa libertad no puede estar reservada solo a unos pocos porque entonces no estaremos respetando la igualdad en el acceso a la prestación educativa. En este sentido, los poderes públicos deben garantizar no solamente la libertad de poder elegir centro educativo para todos los padres y madres¹⁷, sino también que, en el caso de que escojan un centro concertado financiado con fondos públicos, la prestación del servicio educativo sea gratuita, para lo cual ha de financiar suficientemente los conciertos y debe controlar que los centros no exijan contribuciones económicas complementarias por la prestación de ese servicio¹⁸.

¹⁷ Los poderes públicos deben garantizar, en lo que se refiere a la educación básica obligatoria, que los destinatarios de esta obligación puedan ejercerla con respeto a su libertad ideológica y de conciencia, concretándose —según De los Mozos— en la obligación para los poderes públicos de hacer posible a todos el derecho a elegir centro, a fin de garantizar a todos la opción educativa (De los Mozos, 1995: 187 y 188).

¹⁸ Se ha defendido, no obstante, que el «financiamiento compartido» de los centros concertados entre el Estado y los padres puede mejorar la calidad de la educación en dichos centros (Guardia, 2020: 317-329).

Cuando el art. 27.4 predica la gratuidad, lo hace de un determinado nivel educativo (la enseñanza básica), sin referirse a un determinado tipo de centro (estatal o no), y debe leerse en relación con el 27.9, que exige un deber de ayuda a los centros no estatales que cumplan los requisitos de la ley¹⁹. Como dice Fernández Enguita (2014: 7), «educación gratuita quiere decir, en nuestra era, escuela pública o sostenida con fondos públicos». El principio de igualdad exige que las políticas sociales tiendan a garantizar iguales condiciones básicas entre los ciudadanos a la hora de determinar y decidir el tipo de educación y el centro educativo en el que escolarizar a los alumnos.

No obstante, es claro que habrá límites al ejercicio de esa libertad, y que el favorecimiento de la libertad de opción es exigible solamente en la medida en que sea razonable y proporcionado. Hay muchos elementos (pensemos en el aspecto geográfico, por ejemplo, y la diferencia que hay entre una gran ciudad o un pueblo pequeño, entre zonas rurales y urbanas) que pueden condicionar las posibilidades de elección y la propia oferta educativa, sin que quepa achacar responsabilidades a los poderes públicos, que en determinados casos solo estarán obligados a poner a disposición de los ciudadanos plazas suficientes para atender a la demanda, aunque solo sean plazas en centros estatales. Habrá, por tanto, que establecer una ponderación de derechos y obligaciones en cada caso concreto.

De acuerdo con lo expuesto, si la financiación que se atribuye por cada puesto escolar es diferente en función de la naturaleza (estatal o no) de un centro educativo, no solamente se estará discriminando injustificadamente a unos centros frente a otros, sino que se estará produciendo como consecuencia una situación discriminatoria de unos ciudadanos frente a otros. En función de los medios económicos o de otros criterios materiales, unos ciudadanos podrán elegir y otros no. Algunos podrán permitirse la elección y otros no. Si esta distinción entra dentro de lo razonable, podría ser admisible: insisto en el ejemplo de una población pequeña, en la que no hay número suficiente de

¹⁹ A pesar de que el TC haya afirmado que «el derecho a la educación —a la educación gratuita en la enseñanza básica— no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cualesquiera centros privados, porque los recursos públicos no han de acudir, incondicionadamente, allá donde vayan las preferencias individuales», considera De los Mozos que «de la Constitución no se desprende el derecho a la financiación de cada centro privado, pero sí el derecho a la gratuidad de cada educando del nivel básico», tratándose de un «derecho de prestación en garantía de un derecho de libertad que recae sobre un mismo objeto: la educación obligatoria» (De los Mozos, 1995: 205 y ss.). Barnés también sostiene que en los niveles en que la educación es obligatoria y gratuita «el Estado está obligado a financiar a los centros privados que den satisfacción a la demanda educativa básica» (Barnés Vázquez, 1984: 40, 45).

alumnos y solo existe un centro educativo (estatal o no) por no haber demanda suficiente para más. No parece que sea exigible en este caso un mayor esfuerzo económico por parte del Estado. Pero no siempre se dan estos supuestos.

En todo caso, si como criterio general —y así ocurre en España— la financiación prevista por cada puesto escolar para los centros concertados es menor que la que supone el coste del puesto escolar en un centro estatal, estaremos ante una situación discriminatoria desde el origen, que genera situaciones económicas precarias y que es la que lleva a algunos centros a buscar vías complementarias de financiación —teniendo en cuenta, además, que la gratuidad «solo alcanza en sentido estricto a los costes directos y básicos de la escolaridad» (Fernández Enguita, 2014: 10)—, que pueden llegar a provocar dificultades para familias con menos medios económicos, puesto que no estarían en condiciones de complementar la financiación y podrían tener dificultades para elegir el centro docente que desearían para sus hijos. Por eso, por un lado, debe controlarse que esto no se produzca, pero por otro hay que financiar de modo suficiente los módulos de los concertados. Si se conoce cuál es el coste de un puesto escolar en un centro estatal, no tiene sentido que la financiación prevista para los centros no estatales a través de los concertados no tenga este dato en cuenta y se actúe como si el coste de un puesto escolar en un centro concertado fuese menor (en algunos casos, la mitad del calculado para los centros estatales)²⁰. Los sucesivos Gobiernos incumplen la disposición adicional 29 (fijación del importe de los módulos) de la LOE, al no reunirse desde 2011 la Comisión de estudio del coste del puesto escolar a que hace mención dicha disposición.

Como ya hemos visto en los apartados anteriores, la consecución de la igualdad también en el acceso a la prestación educativa y a las posibilidades de elección, puede requerir además algunas garantías que busquen la pluralidad de extracción de los alumnos en un centro educativo, estableciendo quizá (como ya se hace, de hecho, en España) la necesidad de admitir a unos porcentajes mínimos de alumnos provenientes de aquellos colectivos sociales con más tendencia a la marginalidad, en función de su procedencia (inmigrantes) o de su nivel económico, así como de sus necesidades especiales. Esto permitirá mejorar la calidad y la estabilidad de la enseñanza, tanto en lo que se refiere a

²⁰ Según datos de Ministerio de Educación correspondientes a 2018 publicados el 12 de febrero de 2020, el gasto público en educación, es decir, la aportación del Estado por alumno en un centro público es de 5377 euros al año y de 3033 en un centro concertado (*Estadística de Gasto Público en Educación*, 2018, disponible en: <https://cutt.ly/WbVBMcQ>).

recursos materiales como a recursos humanos, tanto en centros estatales como en los concertados.

Todo sistema educativo debe ser capaz de alcanzar la igualdad real a través de la igualdad de oportunidades en el acceso, la promoción efectiva en atención a las capacidades de cada cual y la cohesión social mediante una sólida formación común. Obtener estos objetivos permite lograr una convivencia democrática respetuosa. Y solo se pueden conseguir en libertad, con las garantías precisas para que esa libertad la puedan disfrutar todos los ciudadanos, con independencia de su condición, posibilidades económicas y lugar de residencia.

No se cuestionará la libertad de elección en términos de justicia, siempre y cuando haya igualdad de oportunidades en el ejercicio de esa libertad. Es cierto que deben preverse mecanismos que permitan ordenar la relación entre demanda y oferta de plazas escolares, y que esto debe hacerse desde los poderes públicos. La disparidad entre oferta y demanda de plazas en los centros concertados (pues esta última es, generalmente, muy superior a la oferta existente), y la necesidad de garantizar la igualdad en el acceso a los centros en supuestos de carencia de plazas ha obligado a que las Administraciones educativas intervengan en el proceso de admisión de alumnos. Como pone de manifiesto Cotino, «ante la limitación de las plazas existentes en la enseñanza sostenida con fondos públicos, los poderes públicos están legitimados para establecer una serie de criterios que sirvan para seleccionar entre quienes pretenden ocupar plazas en centros concretos. Los criterios objetivos de selección del alumnado vienen a reforzar el derecho de elegir un centro, evitando una selección arbitraria por parte de los centros públicos y concertados» (Cotino Hueso, 2000: 225).

Pero las limitaciones intervencionistas a la libertad de elección de centro escolar, por sí solas, pueden no servir para evitar las desigualdades en el acceso al centro, como lo demuestra el hecho de que las familias más desfavorecidas, en muchos casos, no tienen posibilidades de enviar a sus hijos a centros concertados. La consecuencia es que su capacidad de elección viene sustituida, en muchas ocasiones, por la aplicación rígida de distintos criterios, de modo que sus hijos son enviados a centros de enseñanza estatal o incluso a centros concertados que estén, por ejemplo, más próximos geográficamente, sin que estos hubieran sido su opción preferente.

En ocasiones, criterios como el de zonificación llevados a su extremo, o que tengan un peso ponderado excesivo con relación a otros elementos, son los que, al aplicarse sobre unos barrios ya segregados socialmente, traen como consecuencia la configuración de centros estatales en los cuales la mayoría del alumnado pertenece a clases sociales más desfavorecidas, inmigrantes y otros sectores marginales. Por desgracia, la reciente modificación introducida por

la LOMLOE (arts. 84 y 86) me temo que va en la dirección equivocada: se retorna a la rigidez de las zonificaciones a la hora de asignar las plazas, entre otras cosas primando la proximidad al domicilio o lugar de trabajo de los padres como criterio de asignación, el único que podrá superar el 30 % de los puntos en el proceso de admisión de estudiantes.

Para Fernández-Miranda, de la Constitución se desprende la prohibición tanto de un sistema de zonificación que tenga casi únicamente en cuenta la cercanía del domicilio al centro, que eliminaría el derecho de elección de centro, como un mecanismo que ajuste oferta y demanda educativa que permita a los centros seleccionar a los alumnos, «porque vulneraría el derecho a la igualdad y convertiría el derecho a la elección en una prerrogativa de quien no es su titular». Más allá de esto, considera que el legislador dispone de margen para establecer dichos criterios, en función de los principios políticos que le animen, siempre y cuando al hacerlo respete la «igualdad, razonabilidad, adecuación y proporcionalidad» (Fernández-Miranda, 2006: 52).

Pero no solo se trata del derecho a la igualdad. En mi opinión, como vengo sosteniendo, el postulado del Estado social y su corolario correspondiente, el principio de solidaridad (en este aspecto, la solidaridad interpersonal), tienen una indudable influencia en las políticas sociales en el ámbito educativo. Las limitaciones a la capacidad de elección de los padres, por un lado, y a los poderes de dirección de los titulares de centros concertados, por otro, en el proceso de selección de alumnos tienen un claro objetivo de reequilibrio social, de modo que los condicionamientos materiales o económicos se vean reducidos al máximo. Así se puso de manifiesto por parte de uno de los promotores de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), al expresar que con esta Ley «se trataba de asegurar que en ningún caso se produciría una discriminación por motivos económicos que permitiese a las capas sociales más privilegiadas acceder a ciertas escuelas privadas de prestigio, en detrimento de los sectores menos favorecidos que se verían abocados a su escolarización en centros públicos» (Aisa Sola, 1993: 257)²¹.

Se aplican, así, criterios similares a los centros estatales y a los concertados, de modo que se ha hablado de una cierta «publicación» de estos últimos (Díaz Lema, 1992: 103 y ss.), justificada en la medida en que reciben financiación pública. El régimen de la LODE, que sustancialmente es el que continúa vigente

²¹ Aisa Sola fue subdirector general adjunto de Régimen Jurídico de Centros durante los Gobiernos de Felipe González.

hoy²², «partía de una declaración general de no discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o de nacimiento, y continuaba con la fijación de unos criterios comunes que debían decidir sobre la admisión de los alumnos cuando el número de plazas vacantes fuera inferior al número de solicitudes» (Aisa Sola, 1993: 257). Este sometimiento del régimen de admisión en los centros concertados a los criterios normativamente establecidos para centros públicos convierte dicha admisión en un derecho de los alumnos que afecta a los titulares de centros. Estos vienen obligados a admitir a los alumnos en función de criterios objetivados. La intervención de la Administración pública se justifica, por tanto, entre otras cosas, por la necesidad de aplicar el postulado del Estado social al ámbito de las prestaciones educativas que el Estado debe garantizar. Pero no debe olvidarse que la pretensión última debe ser la de facilitar las condiciones para que existan el mayor equilibrio posible entre las situaciones particulares de los ciudadanos a la hora de elegir, si es viable, el modo en que desean recibir la prestación del servicio educativo. No tendría sentido, por tanto, que se acabase sustituyendo la decisión de los padres por la decisión de los poderes públicos.

Se trata de que exista igualdad de oportunidades reales para las familias, de modo que elijan el centro fruto de su conveniencia, no de su resignación. Por eso algunos defienden que si la subvención la recibiera la familia y no el centro, aquella decidiría con más libertad el centro donde educar a sus hijos. Según esta tesis, el conocido como bono o cheque escolar permitiría que la familia tuviera posibilidad de acceder a casi toda la oferta educativa, fuera de iniciativa social o estatal, y entonces la limitación impuesta por la residencia familiar y su proximidad al centro educativo no tendría sentido. No es tampoco el momento de entrar a discutir esta posición, pero sí quería dejarla apuntada.

²² El régimen de escolarización de alumnos en centros públicos y privados concertados regulado en la LOE coincide sustancialmente con el de la LODE, especialmente tras la modificación introducida por la LOMLOE, que ha partido de la situación anterior a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Así, el apdo. 2 del art. 84 de este texto legal establece los criterios comunes que deben regir para la admisión de alumnos (si bien la ponderación del peso que debe tener cada uno de ellos corresponde a las Administraciones educativas autonómicas), estableciendo el apdo. 3 del mismo precepto una prohibición general de discriminación que, en la versión modificada recientemente por la LOMLOE queda así: «En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión, discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social».

En definitiva, lo que debería evitarse es que por razones geográficas o de renta una familia se viera obligada a educar a sus hijos en un centro que, en otras circunstancias, no elegirían. No es compatible con el postulado del Estado social que quienes tengan más medios económicos o más influencia política para matricular a sus hijos en la enseñanza de iniciativa social de pago sean los que tienen una verdadera libertad de enseñanza, mientras que quienes no lo tienen (trabajadores no cualificados, parados, marginados, inmigrantes) no puedan ejercer la libertad que la Constitución les reconoce.

VII. SOLIDARIDAD E IGUALDAD DESDE LA PERSPECTIVA INTERTERRITORIAL

En un Estado descentralizado como el nuestro, existe un riesgo que no podemos ignorar: la desigualdad territorial. Las condiciones en las que se encuentren los ciudadanos españoles a la hora de ejercer sus derechos en el ámbito educativo deben ser, en lo sustancial, similares en todo el territorio español y, para ello, la normativa básica estatal deberá prever los mecanismos necesarios que garanticen ese objetivo. En caso contrario, pueden darse discriminaciones y desequilibrios sociales si el desarrollo normativo que las Administraciones educativas llevan a cabo en cada comunidad autónoma no tiene en cuenta los elementos sustanciales mínimos que caracterizan nuestro sistema educativo. Lamentablemente, creo que hay aspectos (como el lingüístico, por ejemplo, o la falta de una prueba única de acceso a la Universidad) que contribuyen a una situación de desigualdad entre estudiantes de unos y otros territorios (Vidal Prado, 2008).

Deben preverse en la normativa básica del Estado estos mínimos requisitos que garanticen la igualdad de condiciones real y efectiva (art. 9.2) en el ámbito educativo, entre las que se encuentran las posibilidades reales de elección de centro educativo. No resulta adecuado, en este sentido, que en función del desarrollo normativo y de la orientación ideológica de los Ejecutivos autonómicos, en unas comunidades se acentúe más el pluralismo educativo y por tanto haya más posibilidades de ejercer la libertad de opción, y en otras se pretenda una homogeneización de la enseñanza a través de un excesivo intervencionismo de la Administración educativa, estableciendo elementos que tendiesen a la educación única, pública y laica. El modelo educativo debe ajustarse, en lo sustancial, al establecido en la Constitución española y en la legislación estatal de desarrollo. Por eso debe hacerse hincapié en la normativa básica del Estado en los elementos sustanciales que garanticen la igualdad y solidaridad entre los españoles, de modo que sus posibilidades no dependan del territorio en el que habiten. Los instrumentos que permitan

alcanzar el objetivo de que exista una pluralidad de centros docentes deben estar garantizados en la normativa básica, sin dejarlo a voluntad de las comunidades autónomas. En caso contrario, el derecho de elección puede verse amenazado en función del mapa geográfico. El Estado no solo debe ocuparse de la enseñanza pública, sino de favorecer el pluralismo, a través de nuevas iniciativas sociales. Se trataría, una vez más, de combinar igualdad, solidaridad y subsidiariedad.

La tarea no es sencilla porque la educación es uno de los ámbitos en los que la distribución de competencias entre Administración central y autonómica reviste cierta complejidad. Aunque el esquema bases-desarrollo es utilizable en alguna medida, no sirve para delimitar de modo exacto las competencias. Hay otros títulos competenciales que inciden sobre la materia; alguna competencia central de las que suele considerarse *transversal*, y algunos preceptos constitucionales con influencia decisiva en esa distribución, como el art. 81 o algunos apdos. del art. 27.

El art. 149.1.30 de la Constitución española recoge como exclusivas de la Administración central del Estado dos competencias: la regulación de títulos académicos y profesionales y las «normas básicas» para el desarrollo del art. 27. De estas competencias, en relación con el art. 27, derivan también la ordenación general del sistema educativo (apdo. 8 de dicho art.) y la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza.

Desde el punto de vista de la solidaridad, es importante también el art. 149.1.10 CE. A él se ha referido reiteradamente el TC para delimitar competencias en materia educativa (STC 5/81 FJ 22, STC 6/82, FJ 2). El legislador estatal ha justificado en este precepto sus competencias en esta materia, pero es necesario delimitar el alcance de esta *competencia horizontal* con incidencia en casi todas las demás cláusulas del 149.1. No puede interpretarse en sentido expansivo (Díaz Revorio, 2002: 166) porque conduciría a una homogeneización incompatible con el principio de autonomía. Pero, a su vez, es necesario ejercer esta facultad, poniéndola además en relación con los arts. 138.2 y 139.1 (mismos derechos y obligaciones de los españoles).

El art. 138.2 CE posibilita, según ha recordado nuestro Alto Tribunal, la existencia de «diferencias entre los estatutos de las distintas comunidades autónomas», si bien esas diferencias «no podrán implicar en ningún caso privilegios económicos o sociales». Por su parte, la igualdad de derechos y obligaciones de los españoles prevista en el art. 139.1 no significa, según el TC, que deba darse «una uniformidad absoluta del régimen de los derechos constitucionales en todo el territorio nacional, sino un principio de igualdad sustancial susceptible de modulaciones diferenciadas en mayor o menor grado en las comunidades autónomas, según el tipo de derecho de que se trate y el reparto competencial en la materia implicada» (STC 247/2007, FJ 13).

En esta misma Sentencia, el TC reitera que, como consecuencia del principio dispositivo, puede haber diferenciación jurídica entre los ciudadanos de las distintas comunidades autónomas, pero esta «no es absoluta, sino que, por el contrario, está sometida a los límites que la Constitución recoge».

Uno de esos límites «es el de la necesaria igualdad en todo el territorio nacional del régimen de los derechos constitucionales en sentido estricto, ex arts. 53.1 y 81.1 CE, lo que impone, respecto a dichos derechos constitucionales, la igualdad en las posiciones jurídicas fundamentales de todos los españoles»²³. Otro límite lo representa el propio art. 149.1 de la Constitución, con dos proyecciones diferentes:

- a) la competencia estatal para regular «las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales» (art. 149.1.1 CE);
- b) las competencias exclusivas, legislativas o, simplemente, de «legislación básica» que el Estado también tiene atribuidas por las diversas reglas del art. 149.1 CE.

Sin embargo, el TC, en un recorrido argumental sin duda sinuoso y confuso, matiza lo que acabamos de reseñar, al limitar, aparentemente, la necesaria igualdad al ámbito de cada comunidad autónoma, expresando que el art. 139.1 CE «encuentra virtualidad y proyección en el territorio de cada una de las comunidades autónomas en el que se suman el criterio de igualdad sustancial en cuanto a los derechos constitucionales y el criterio de igualdad que se deriva de la intervención legislativa de la correspondiente comunidad autónoma» (STC 247/2007, FJ 14).

A pesar de este último matiz, en mi opinión las condiciones en las que se encuentren los ciudadanos españoles a la hora de ejercer sus derechos en el ámbito educativo deben ser, en lo sustancial, similares en todo el territorio español y, para ello, la normativa básica estatal deberá prever los mecanismos necesarios que garanticen ese objetivo. En caso contrario, pueden darse discriminaciones y desequilibrios sociales, si el desarrollo normativo que las administraciones educativas llevan a cabo en cada comunidad autónoma no tiene en cuenta los elementos sustanciales mínimos que caracterizan nuestro sistema educativo. Y, entre ellos, los que hemos subrayado en este apartado.

²³ El TC recuerda su doctrina previa: SSTC 25/1981, 37/1981, FJ 2, 37/1987, FJ 19; 319/1993, FJ 5, entre otras muchas.

Bibliografía

- Aisa Sola, J. A. (1993). Los conciertos educativos. En *Aspectos jurídicos del sistema educativo*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Aláez Corral, B. (2009). El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 86, 31-64.
- Aláez Corral, B. (2011). El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 17, 91-130. Disponible en: <https://doi.org/10.30899/dfj.v5i17.354>.
- Aláez Corral, B. (2018). Art. 27. El derecho a una educación democrática, libre y plural. En C. Montesinos Padilla (coord.); C. Pérez Tremps y A. Sáiz Arnaiz (dirs.). *Comentario a la Constitución española: 40 aniversario 1978-2018: Libro homenaje a Luis López Guerra*. Tomo I (pp. 601-619). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Alexy, R. (1997). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Álvarez Álvarez, L. (2012). La redefinición democrática del modelo educativo como objeto prestacional del derecho a la educación. En J. L. Cascajo, M. Terol, A. Domínguez Vila y V. Navarro (coords.). *Derechos sociales y principios rectores* (pp. 447-464). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Aragón Reyes, M. (2009). Art. 1. En M. E. Casas Baamonde y M. Rodríguez-Piñero y Bravo-Ferrer (dirs.); M. Pérez Manzano y I. Borrajo Iniesta (coords.). *Comentarios a la Constitución española* (pp. 29-60). Madrid: Fundación Wolters Kluwer.
- Barnés Vázquez, J. (1984). La educación en la Constitución española: una reflexión conciliadora. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 12, 23-65.
- Brage Camazano, J. (2004). *Los límites a los derechos fundamentales*. Madrid: Dykinson.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós.
- Cámara Villar, G. (1989). Sobre el concepto y los fines de la educación en la Constitución española. En *Introducción a los derechos fundamentales: X Jornadas de Estudio*. Vol. III (pp. 2159-2191). Madrid: Ministerio de Justicia.
- Cámara Villar, G. (2000). Constitución y Educación (Los derechos y libertades del ámbito educativo a los veinte años de vigencia de la Constitución Española de 1978). En G. Trujillo, P. González Trevijano y L. López Guerra (dirs.). *La experiencia constitucional, 1978-2000* (pp. 265-306). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Calero, J. y Oriol, J. (2016). Adquisición de competencias en estudiantes autóctonos e inmigrantes. En *La Educación como ascensor social*. Observatorio Social de La Caixa. Dossier núm. 1, diciembre 2016. Disponible en: <https://bit.ly/33hzkC4>.
- Calvo Charro, M. (2013). Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable. *Revista de Derecho Político*, 86, 159-194. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/rdp.86.2013.12133>.

- Casado Canales, J. (2018). Nada es gratis, tampoco la educación. Las cuentas de la educación en Castilla y León. En F. Rey y M. Jabonero (coords.). *Sistemas educativos decentes* (pp. 215-261). Madrid: Fundación Santillana.
- Casal Hernández, J. M. (2010). *Los derechos fundamentales y sus restricciones* Venezuela: Legis.
- Clark, C. S. (1994). Education and gender. *CQ Researcher*, 4, 481-504. Disponible en: <https://bit.ly/3vIT79z>.
- Cotino Hueso, L. (2000). La libertad del estudiante: derechos, libertades, deberes y responsabilidades del alumnado. En L. Cotino Hueso (coord.). *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza: análisis jurídico-práctico a la luz de las exigencias constitucionales* (pp. 99-154). Valencia: Generalitat Valenciana.
- De los Mozos, I. (1995). *Educación en libertad y concierto escolar*. Madrid: Montecorvo.
- Díaz Lema, J. M. (1992). *Los conciertos educativos en el contexto de nuestro Derecho nacional, y en el Derecho comparado*. Madrid: Marcial Pons.
- Díaz Revorio, F. J. (2002). *Los derechos fundamentales del ámbito educativo en el Ordenamiento estatal y autonómico de Castilla-La Mancha*. Toledo: Ediciones Parlamentarias de Castilla-La Mancha.
- Díez-Picazo, L. M. (2008). *Sistema de derechos fundamentales*. Madrid: Civitas.
- Embid Irujo, A. (1983). *Las libertades en la enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- Echeita Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Téjuelo*, 12, 26-46. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>.
- Esteve Pardo, J. (2013). Paradojas de la discriminación en materia educativa. A propósito de la sentencia del Tribunal Supremo Federal Alemán de 30 de enero de 2013 sobre el modelo de educación diferenciada. *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 37, 4-13.
- Farrell, J. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R. Arnove. y C. A. Torres (eds.). *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (pp. 149-178). Australia: Rowman and Littlefield Publisher.
- Fernández Enguita, M. (2013). La igualdad, la equidad y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), 205-224. Disponible en: <https://doi.org/10.21814/rpe.3253>.
- Fernández Enguita, M. (2014). Del derecho incompleto a la educación: gratuidad escolar, costes indirectos y política educativa. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 22. Disponible en: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.47>.
- Fernández-Miranda, A. (2006). El derecho a la educación y la libertad de enseñanza en el mercado educativo. En *Escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas* (pp. 37-68). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

- García Gutiérrez, J. (2004). Igualdad de oportunidades entre los sexos y libertad de enseñanza. Una aproximación desde la política de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 467-482.
- Glazer, S. (2005). Gender and learning. *CQ Researcher*, 15, 445-468. Disponible en: <https://bit.ly/33u1ytv>.
- Guardia, J. (2020). Financiamiento compartido y lucro en la enseñanza concertada. En *Libertad para educar, libertad para elegir* (pp. 317-329). Madrid: CEU Ediciones.
- López y López, E. (2010). La escolarización single-sex ¿Qué dice la investigación educativa? *Educación XXI*, 13 (2), 17-45. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.235>.
- Mael, F. (1998). Single sex and coeducational schooling: relationships to socioemotional and academic development. *Review of Educational Research*, 68 (2), 101-129. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/00346543068002101>.
- Martínez López-Muñiz, J. L., Calvo Charro, M., González-Varas, A. y De los Mozos Touya, M. I. (2015). *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*. Madrid: Iustel.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4 (1), 27-46. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>.
- Murillo, F. J. (2004). Equidad en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10031>.
- Navas, M. M. (2019). ¿Diferenciar o segregar por razón de sexo? A propósito de la constitucionalidad de la educación diferenciada por sexo y su financiación pública. Comentario a la STC 31/2018 y conexas. *Teoría y Realidad Constitucional*, 43, 473-498. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/trc.43.2019.24435>.
- Nuevo López, P. (2014). Derechos fundamentales e ideario educativo constitucional. *Revista de Derecho Político*, 89, 205-238.
- Peces Barba, G. (1986). *Los valores superiores*. Madrid: Iustel.
- Rey Martínez, F. (2021). *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*. Madrid: Marcial Pons.
- Ronconi, L. M. (2018). *Derecho a la educación e igualdad como no sometimiento*. Universidad Externado de Colombia.
- Salazar Benítez, O. (2016). Educación diferenciada por razón de sexo y derecho a la educación. Sobre la inconstitucionalidad de la reforma del art. 84.3 de la Ley Orgánica de Educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 106, 451-478. Disponible en: <https://doi.org/10.18042/cepc/redc.106.12>.
- Squella Narducci, A. (1998). Libertad e igualdad en el pensamiento político de Norberto Bobbio: ¿se puede ser liberal y a la vez socialista? *Doxa*, 21, 351-366. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/DOXA1998.21.1.18>.
- Susinos Rada, T. y Parrilla Latas, Á. (2016). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo.

- REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 157-171. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>.
- Vidal Prado, C. (2008). Estado Social, solidaridad y educación. En Esteban Villar, M. de (coord.). *Principio de solidaridad y educación* (pp. 103-125). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Vidal Prado, C. (2017a). *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*. Madrid: Marcial Pons.
- Vidal Prado, C. (2017b). El diseño constitucional de los derechos educativos ante los retos presentes y futuros. *Revista de Derecho Político*, 100, 749-757.
- Vidal Prado, C. (2019). Educación diferenciada y Tribunal Constitucional. *Revista General de Derecho Constitucional*, 29, 12.

Sentencias del Tribunal Constitucional

- STC 5/81, de 13 de febrero, ECLI:ES:TC:1981:5.
- STC 25/1981, de 14 de julio, ECLI:ES:TC:1981:25.
- STC 37/1981, de 16 de noviembre, ECLI:ES:TC:1981:37.
- STC 6/82, de 22 de febrero, ECLI:ES:TC:1982:6.
- STC 86/1985, de 10 de julio, ECLI:ES:TC:1985:86.
- STC 37/1987, de 26 de marzo, ECLI:ES:TC:1987:37.
- STC 319/1993, de 27 de octubre, ECLI:ES:TC:1993:319.
- STC 247/2007, de 12 de diciembre, ECLI:ES:TC:2007:247.
- STC 31/2018, de 10 de abril, ECLI:ES:TC:2018:31.
- STC 74/2018, de 5 de julio, ECLI:ES:TC:2018:74.