

LA EDUCACIÓN EN CASA, EL CHEQUE ESCOLAR Y EL CAPITAL SOCIAL

Guillermina Gavaldón
Diego Azqueta
Universidad de Alcalá

RESUMEN

El auge de las nuevas tecnologías de la información y comunicación junto con la crisis del sistema educativo tradicional, ha supuesto un nuevo impulso al movimiento en favor de la educación en casa. Sin embargo, el argumento en favor de la libertad de los padres de elegir la educación de sus hijos, no puede circunscribirse a una cuestión de calidad del sistema, ni de contenidos curriculares. En efecto, no puede perderse de vista el hecho de que la educación es un bien de inversión, cuyo consumo es colectivo y no individual. En otras palabras, la educación no es una mercancía, y la educación en casa, con independencia de su calidad y de sus contenidos, dificulta la adquisición de uno de los activos más importantes de la sociedad: el capital social. Por otra parte, el denominado cheque escolar, es decir, la política mediante la cual el Estado entrega a la familia un bono, canjeable en dinero, para que lo gaste en la educación de sus hijos en el centro que tenga por conveniente, si bien no dificulta la socialización del niño, introduce una segmentación en el colectivo escolar que reduce el valor de este capital social. Frente a estas dos opciones, que defienden la libertad de los padres, en su acepción negativa (libertad frente a las injerencias externas), la escuela pública fomenta la libertad, en su acepción positiva (la libertad de realización plena) de la sociedad.

Palabras clave: educación en casa, cheque escolar, capital social.

1. INTRODUCCIÓN

El rechazo a las formas tradicionales de educación es antiguo, y muestra multitud de facetas. Una de ellas sin embargo, resulta de particular interés en la actualidad, debido al auge que está adquiriendo en los últimos tiempos y el desafío que supone para el papel del Estado en el sistema educativo. Nos referimos a la reivindicación, por parte de muchos padres, del derecho a ser ellos, y no la escuela, quienes eduquen integralmente a sus hijos. Reivindicación que va acompañada, como es lógico, de la exigencia de que la Administración pública reconozca legalmente este esfuerzo educativo, en pie de igualdad con el “oficial” o reglado. En la misma línea de reivindicación de la libertad de los padres para escoger la educación de sus hijos, si bien algo más atemperada, se abrió también hace unos años el debate sobre el llamado “cheque escolar”, es decir, la posibilidad de que las familias recibieran una asignación por parte del Estado para gastar en la educación de sus hijos (obligatoria), pero con total libertad de hacerlo en aquellas escuelas que les infundieran mayor confianza. El propósito de estas líneas no es otro que el de aportar algunos elementos para la reflexión en este debate, introduciendo en el mismo un concepto que también ha adquirido una importancia considerable con el paso del tiempo: el *capital social*. Es arriesgado, en efecto, prescindir del impacto que estas distintas formas de implementar el proceso educativo tienen sobre la propia cohesión del colectivo social al que pretenden servir, y es en este sentido en el que el concepto de capital social resulta de gran utilidad. Con el propósito mencionado, el trabajo está estructurado como sigue. Tras esta breve introducción, la segunda sección presenta los argumentos en favor de la educación en casa y su conexión con la defensa de la libertad individual. Acto seguido, se analiza la educación como un bien colectivo de demanda social, y se discuten las distintas formas de proporcionar ésta a los niños y adolescentes, y su impacto sobre el capital social del colectivo en el que éstos se inscriben. La sección cuarta describe brevemente la política del “cheque escolar”, haciendo hincapié en sus principales beneficios, de acuerdo a sus impulso-

res. Al igual que en el caso anterior, la sección quinta relaciona este tipo de política educativa con la formación de capital social, a modo de contrapunto de sus alegadas ventajas. Finalmente el trabajo se cierra con una serie de conclusiones.

2. LA EDUCACIÓN EN CASA Y LA LIBERTAD INDIVIDUAL

La lucha a favor de la “escuela en casa”, o *homeschooling* es antigua, pero la irrupción de toda una serie de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, le ha conferido un nuevo impulso. En efecto, la irrupción no sólo de Internet, y el acceso a una ingente cantidad de información que ello permite (enciclopedias digitales, manuales, ejercicios educativos), sino de posibilidades como las abiertas por los chats, blogs, foros etc. han facilitado enormemente, por un lado, la tarea de aquellos padres que reclaman el derecho de educar a sus hijos en casa; por otro, la propia organización y coordinación de sus actividades.¹

El rechazo a la escuela convencional que manifiestan estas familias, puede basarse en dos tipos de argumentos:

- Puede ser debido, en primer lugar, a que se considera que los *contenidos* curriculares ofrecidos por la escuela normal no son adecuados, o no son bien impartidos para la formación del alumno de cara a su incorporación al mercado de trabajo
- Puede ser debido, en segundo lugar, a que la familia no comparte los *valores* inculcados en la escuela.

Vale la pena introducir algunas reflexiones críticas en este sentido.

El primer argumento no tiene excesiva solvencia, y por ello sólo es utilizado por las formas más primitivas de defensa de la educación en casa. La escuela, en efecto, va mucho más allá de proporcionar un marco curricular en el que enseñar una serie de *habilidades*, más o menos técnicas, que facilitarán la incorporación del alumnado al mercado de trabajo. Eso lo pueden hacer los padres, si tienen la preparación suficiente, o cualquier academia. La escuela es asimismo, y mucho más importante, un vehículo de incorporación del niño a un determinado cuerpo social, proporcionando un aprendizaje y una formación en *ciudadanía*. Para ello no sólo proporciona un marco de convivencia con el otro, sino que educa en *valores*. En este sentido, la educación de los hijos no es un bien cuya demanda es individual, sino *colectiva*: el cómo educa una persona a sus hijos no le afecta sólo a ella, sino que afecta a todos. Anderson (1993, p.161). Por ello es tan crítica y necesaria la discusión sobre esta educación en valores, quién la imparte, con qué contenidos y cómo. Queda, por tanto, el segundo argumento: el rechazo de los valores inculcados en la escuela. La discusión sobre este extremo, crucial, invita a introducir el concepto de *capital social*.

3. EDUCACIÓN Y CAPITAL SOCIAL

El concepto de *capital social* ha recibido últimamente una gran atención, sobre todo a partir de algunos trabajos empíricos debidos fundamentalmente a Robert Putnam, que mostraban su importancia a la hora de explicar la efectividad de determinadas políticas de desarrollo. Sin embargo, es un concepto no exento de problemas, no siendo el menor de ellos el de su misma definición y posterior medición.

¿Cómo puede definirse el capital social?

Numerosas son las respuestas que se han dado a esta pregunta, aunque todas ellas giran alrededor de dos elementos esenciales: la red de relaciones interpersonales a la que tiene acceso una persona, y el conjunto de valores compartidos por los miembros de dicha red, en-

¹ Así han nacido en España, por ejemplo, organizaciones como la Asociación para la Libre Educación (ALE) que utilizan profusamente las nuevas tecnologías de la información y comunicación para difundir sus principios y reivindicaciones (<http://www.educacionlibre.org/>).

tre los que destaca la lealtad. Marcuello (2007) proporciona una interesante y documentada taxonomía de definiciones y características de las mismas.

Estas definiciones muestran, claramente, en cualquier caso, que el capital social está compuesto por los dos componentes (formas) fundamentales enunciados más arriba, y que pueden ser diferenciados a efectos de análisis: el *estructural* y el *cognitivo*. Mientras que el primero se presenta en el marco de las relaciones interpersonales (estructura y organización social), el segundo encuentra su espacio dentro de la mente de cada persona (valores), convirtiéndose en capital social cuando se comparte.² Como afirma Uphoff (2003, p. 125), las formas cognoscitivas constituyen la esencia del capital social, siendo las formas estructurales aquellas mediante las que se expresa. En función de las características concretas de los *valores* comunes de partida (y del tipo de vínculos interpersonales a que dan lugar), y de la intensidad con que se comparten estas formas cognitivas, el capital social puede adoptar distintas formas. Robison et al. (2003):

3.1. Capital social *de unión*, que se da en relaciones socialmente estrechas a través de compromisos intensos, como es el caso, por ejemplo, de la familia.

3.2. Capital social *de vinculación*, que aparece cuando se construyen relaciones sociales horizontales, medianamente estrechas, basadas en compromisos (explícitos o implícitos) de medio plazo: con los compañeros de estudio o de trabajo, por ejemplo, los miembros de una misma asociación cultural, o los seguidores de un determinado club deportivo.

3.3. Capital social *de aproximación*, que aparece cuando estas relaciones interpersonales son asimétricas (profesor-alumno, empleador-empleado) y el capital sirve como *punte* para efectuar la conexión.

Llegados a este punto, parece superfluo señalar que la forma como se produzca la inserción del alumno en el sistema educativo, así como su propia institucionalización, puede tener efectos tanto positivos como negativos para la construcción y consolidación del capital social, ya que puede tener un gran impacto sobre la forma estructural del mismo. Por un lado, “la educación puede convertirse, a través de la estratificación de los circuitos educativos, en un elemento de segmentación social, y en un factor clave en la transmisión desigual de las oportunidades de la vida, mediante mecanismos culturales y sociales propios del capital social que son activados por grupos y estratos privilegiados”. Ocampo (2003, p. 29).

La enseñanza pública integrada, por otro, puede representar una fuente importantísima de creación de capital social de vinculación y de aproximación, no sólo para los niños, sino también para los padres. De esta manera, la inserción en el sistema educativo se convierte en un elemento clave para la adquisición de capital social. En algunos casos, como el de los inmigrantes, puede ser una de las vías más importantes de adquisición del mismo. En esta sentido, es importante señalar que si bien una educación en habilidades, orientada hacia la inserción en el mercado de trabajo, proporciona al alumno capital humano, es la educación en valores, dirigida a la formación de ciudadanos, junto con las propias redes que se establecen en la escuela entre compañeros, padres y profesores, la que permite la formación de capital social.

Ahora bien, la persona o familia que opta por educar en casa a sus hijos está hurtando a los demás la posibilidad de opinar sobre los valores que les está transmitiendo, a pesar de que ello tendrá una repercusión indudable sobre el tipo de sociedad que entre todos se está construyendo. No sólo eso: al privarles del contacto diario con sus compañeros de escuela les está impidiendo hacerse con un *capital social* que no sólo les beneficia personalmente, sino que beneficia a todos. Este capital social se adquiere por la pertenencia a una serie de redes sociales con unos valores compartidos, y se ha probado esencial para el mejor desarrollo económi-

² En este sentido estaría emparentado con el capital ético que mencionan algunos especialistas (véase, por ejemplo, Adela Cortina, *El País*, 28 de abril de 2006).

co y social de países y colectivos. La primera de esas redes es la familia, pero la segunda la proporciona la escuela. La escuela, pues, no sólo educa en valores sino que, a partir de ellos, también enseña a conocer y a convivir con el diferente, y con esta doble base forma ciudadanos y eleva el capital social del colectivo.

Finalmente, cabe apuntar, la educación en casa promueve un cierto espíritu individualista y competitivo. Los niños sujetos a esta modalidad, se nos dirá, no están solos: también interactúan con otros, precisamente gracias a las facilidades que proporcionan las nuevas tecnologías. Efectivamente, pero tampoco se puede negar que se trata de una interacción caracterizada por dos elementos fundamentales. En primer lugar, por ser una interacción *virtual*, en la que no se “toca” al otro. En segundo lugar, por ser el producto de un filtro previo que reduce drásticamente la diversidad del grupo.

Ahora bien, reducir la formación de capital social puede tener consecuencias relevantes para el conjunto de la sociedad, comenzando por sus propias posibilidades de desarrollo económico.

3.4. Capital social y desarrollo económico³

Medir la contribución del capital social al desarrollo no es sencillo e implica, en primer lugar, establecer una identificación y estimación del valor de sus servicios. Algunos autores, Bowles y Gintis (2002); Pérez García et al. (2005) han planteado, en este sentido, varios servicios muy importantes del capital social:

- El capital social permite reducir los *costes de transacción* en un contexto de información asimétrica e incompleta. Es precisamente esta reducción de costes la que permite identificar y valorar económicamente el flujo de servicios del capital social.
- Proporcionar a quien lo tiene una red de protección ante la adversidad, y un sitio en la sociedad de referencia. Esto permite que la pobreza no se transforme en marginación y exclusión social
- Desde una perspectiva social, el capital social positivo incrementa la rentabilidad de la inversión pública, reduce el gasto público y la defraudación fiscal.

Junto a estos aspectos positivos, no se pueden perder de vista, por otro lado, dos elementos igualmente importantes aunque de sentido contrario. En primer lugar, que el capital social (sobre todo el de unión) tiene también un aspecto negativo, ya que conlleva en sí mismo el fenómeno de la exclusión hacia quien no pertenece al grupo. En segundo lugar, que políticas que fomentan la adquisición de capital social de vinculación y aproximación, pueden tener efectos negativos sobre el capital social de unión de distintos grupos sociales, al introducir en ellos elementos de diferenciación. Bebbington (2005). Es por ello importante recordar, como hace Fukuyama (2003) parafraseando a Schumpeter, la necesidad de una cierta *destrucción creativa* del capital social.

Sea como fuere, sin embargo, evaluar la contribución del capital social al crecimiento y al desarrollo es un proceso sustancialmente más complicado.

El Banco Mundial lleva algunos años tratando de estimar la riqueza de los distintos países. World Bank (2005). El procedimiento seguido ha sido una adaptación a *variables fondo* (riqueza), de la metodología de la contabilidad del crecimiento (diseñada para *variables flujo*: renta). Para ello, se calcula la riqueza total acumulada de un país cualquiera, y se estima la contribución de los distintos tipos de capital a la misma: capital construido, capital humano, capital natural y “capital intangible”. Éste último queda identificado como el “residuo” resultante de sustraer el valor de las distintas formas de capital previamente identificadas, del total de la riqueza estimada. Acto seguido, los analistas del Banco Mundial se adentran en el terreno de tratar de averiguar los componentes de este *capital intangible*, y la importancia de cada

³ Este apartado se apoya en Azqueta, Gavaldón y Margaleff (2007).

uno de ellos. Apoyándose en el trabajo de Kauffman et al. (2005), identifican seis posibles variables que explicarían el valor de este “capital intangible”:

- Voz y rendición de cuentas.
- Estabilidad política y ausencia de violencia.
- Eficiencia del gobierno.
- Calidad de la acción reguladora del gobierno.
- Cumplimiento de la ley.
- Control de la corrupción.

Es difícil, por supuesto, establecer indicadores cuantitativos, homogéneos y comparables, que cubran una muestra significativa de países, y permitan establecer las comparaciones pertinentes, a pesar de los avances realizados en muchos de estos campos. La evidencia empírica existente, sin embargo, muestra que estos seis indicadores se encuentran fuertemente correlacionados entre sí, lo que facilitaría la elección de uno cualquiera como representativo del conjunto. Esto es, precisamente, lo que hacen los analistas del Banco Mundial, decantándose por el penúltimo de ellos: el grado de cumplimiento de la ley. Es más, de acuerdo a Paldam y Svendsen (2005), la correlación existente entre el nivel de capital social (estimado mediante un *indicador de confianza generalizada* para una muestra de veinte países) y el imperio de la ley es, asimismo, muy elevada. No es de extrañar, por tanto, la afirmación de Fukuyama (2003, p. 43), en el sentido de que “en estos casos [sociedades que carecen de confianza social], el único enfoque posible para crear capital social en toda la sociedad es fortalecer políticamente el imperio de la ley”.

A pesar de lo meramente indicativo de este tipo de resultados, a la vista del carácter más bien anecdótico de la evidencia empírica utilizada, el punto que vale la pena resaltar, en cualquier caso, es importante: el capital social es muy relevante a la hora de explicar la riqueza de un país (y, por tanto, su renta futura y sostenible). Analicemos, por ejemplo, los resultados que aparecen reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 1. Variación en el capital total (dólares) como resultado de un incremento unitario en la variable explicativa

	Productividad marginal de la escolarización	Productividad marginal del cumplimiento de la ley
Países de bajos ingresos	838	111
Países de ingresos medio-bajos	1.721	362
Países de ingresos medio-altos	2.398	481
Países de altos ingresos (OCDE)	16.430	2.973

Fuente: World Bank (2005, pág. 95).

La interpretación intuitiva de las cifras que aparecen en el cuadro es sencilla: una inversión que aumentara en un año la escolarización de la población en un país de bajos ingresos, incrementaría el capital *per cápita* en 838 dólares. En promedio, estos países gastan 51 dólares por alumno en educación primaria.

No es fácil derivar conclusiones paralelas para el caso del cumplimiento de la ley, ya que el valor de la derivada parcial que refleja su productividad marginal, depende de la escala en la que se haya medido el índice correspondiente. No obstante, utilizando una especificación Cobb-Douglas para el capital intangible total en función de la escolaridad, el capital social (aproximado mediante la variable “cumplimiento de la ley”) y las remesas de emigrantes (que recogen el papel del capital humano “exportado”), se obtiene que el capital social explica el 57 por ciento del capital intangible total; la escolaridad el 36 por ciento; y las remesas de los emigrantes el 7 por ciento. World Bank (2005, p. 97).

Sea como fuere, vale la pena reflexionar sobre uno de los resultados que aparecen claramente reflejados en el cuadro, y que no depende de la escala. Si bien es cierto que, en todos los casos, el rendimiento de la educación es superior al de una mejora en el cumplimiento de la ley (aunque no olvide el lector que no contamos con datos sobre *el coste económico* de conseguir esta mejora), este abanico se va cerrando conforme se avanza en la escala de la renta *per capita* y se hacen mayores los niveles educativos de partida. ¿Qué implica este resultado con respecto a las relaciones entre escolaridad y capital social? ¿Podría ser que la primera fuese un prerrequisito para el éxito de la segunda? ¿Qué importancia tendría en este caso la educación en valores?

El cheque escolar

Quizá convenga, brevemente, recordar en qué consiste la propuesta del cheque escolar. La iniciativa aparece a comienzos de la década de los años cincuenta del siglo pasado, y tiene como promotor al premio Nobel de Economía Milton Friedman. Friedman et al. (1984, cap. 8). Más o menos podría resumirse de la siguiente forma. Aceptando que la educación básica es un derecho, y una obligación, el Estado ha de garantizar el libre acceso a la misma de todos los niños en edad escolar, con independencia del poder adquisitivo de sus padres. La forma tradicional de hacerlo es la de ofrecer el servicio de la *escuela pública*, gratuita. De esta forma, el Estado proporciona un servicio público universal y gratuito.

Ahora bien, una segunda posibilidad podría ser que el Estado otorgara a cada familia un *cheque escolar* para que ésta decidiera en qué institución (colegio) gastarlo. Por supuesto, el cheque sólo puede gastarse en la educación del niño. Una vez que la familia ha escogido un colegio, le entrega el cheque como pago de la matrícula y la escolarización, y éste lo devuelve al Estado a cambio de la correspondiente suma de dinero. Los defensores de esta segunda posibilidad argumentan, en su favor, que el cheque escolar no sólo potencia la *libertad* de los padres para escoger la educación de sus hijos, sino que eleva la calidad de la enseñanza, al introducir la *competencia* entre los distintos centros para atraer a los alumnos. Aquellos centros que se preocupen de ofrecer una educación de calidad (profesores bien preparados, relación profesor alumno elevada, laboratorios bien equipados, instalaciones adecuadas, etc.), atraerán un gran número de estudiantes y sobrevivirán, mientras que aquellos que queden rezagados en esta carrera de calidad, se verán expulsados del sistema.

Los defensores del *cheque escolar* sostienen, en definitiva, que este redundará en una mejora del sistema educativo al introducir un elemento de competencia entre las instituciones educativas para atraer a los potenciales alumnos, manteniendo la universalidad y gratuidad de la enseñanza. En este caso, además, no se priva al alumno del contacto con los demás, y se le inscribe en un contexto de convivencia.

Este argumento, sin embargo, requiere de alguna matización. Desde el punto de vista de la familia, en efecto, la educación es un bien (en este caso de inversión) *multiatributo*, que se demanda en función de sus distintas características: al igual que, por ejemplo, una vivienda. No sólo nos interesan las características estructurales de la vivienda: también nos interesa el tipo de vecinos que tendremos, el barrio en el que vamos a vivir. Lo mismo ocurre con la educación de los niños: no sólo interesan los contenidos, también interesa todo aquello que va a acompañar el aprendizaje de una serie de materias; tipo de profesores, compañeros de clase, barrio en el que está enclavado el colegio, instalaciones deportivas, etc.

4.1. Mercado y especialización

Supongamos que se introduce la política del cheque escolar en una comunidad determinada. Esta política pone en marcha un proceso competitivo entre los establecimientos educativos que comienza a elevar la calidad de algunos de ellos. Si las familias lo perciben así, se

produce un desplazamiento de la demanda a favor de estos centros y en detrimento de los que van quedando rezagados.⁴ Ante el incremento experimentado de la demanda, los centros de mayor calidad comenzarán a ampliar su oferta, mientras que los que están perdiendo la carrera tratarán de no quedarse atrás invirtiendo en mejores profesores, medios más adecuados, etc. El problema que se planteará en esta primera fase de ajuste, deriva del hecho de que la ampliación de la oferta educativa, por parte de los colegios mejores, o la mejora de la calidad, por parte de los perdedores, no son procesos instantáneos, sino que consumen tiempo: hay que formar a nuevos profesores, mejorar la formación de los existentes, ampliar instalaciones, etc.

Mientras tanto, habrá un exceso de demanda y será necesario introducir algún mecanismo de racionamiento, de selección. Ahora bien, ¿cómo seleccionamos a los alumnos que van a entrar a los mejores colegios? ¿Por proximidad geográfica? Esto parecería injusto, ya que se priva a algunos alumnos de la oportunidad de estudiar en el mejor colegio, que ellos mismos han seleccionado, con base en algo tan poco defendible como la situación del domicilio familiar. ¿Se escoge a los mejores, con base en calificaciones previas, o, cuando éstas no existen, en algún tipo de prueba *ad hoc* (como en los Conservatorios de música, por ejemplo, para elegir instrumento)? Es probable que una solución de este tipo sea inmediatamente motejada de *elitista* y, efectivamente, comienza a segregar a los niños desde el comienzo de su vida escolar en distintos carriles que no tardarán en convertirse en *círculos virtuosos* en los colegios de mayor calidad, y en *círculos viciosos* en los de peor. Esta selección probablemente refuerce y facilite la consecución de la excelencia académica en los primeros, y la dificulte gravemente en los segundos. ¿Por sorteo? Sería indudablemente lo más justo, pero difícilmente defendible ante quienes se quedaron fuera.

Pasemos ahora a un segundo nivel ideal. El cheque escolar ha cumplido su función y los distintos colegios ofrecen ya una elevada y similar calidad. Sin embargo, siguen compitiendo por los cheques. Como la educación es un bien multiatributo, se fijarán ahora en el resto de los componentes de la demanda educativa para tratar de atraer a los alumnos, al igual que haría cualquier empresa en el mercado. Es decir, buscarán establecerse en un nicho de mercado, *especializándose*. Varias son las líneas en las que podría buscarse esta oferta diferencial:

- En primer lugar, ofreciendo unos valores particulares como acompañantes de los contenidos convencionales. Es el caso, por ejemplo, de los colegios confesionales: se enseña no sólo matemáticas o lengua, sino, asimismo, una determinada familia de valores. Tratándose de niños, sin embargo, esta posibilidad es problemática y, probablemente, no aceptada por la sociedad en su conjunto. Nadie pone en duda, ni mucho menos niega, el derecho a la libertad religiosa, pero una cosa es que se garantice la libertad religiosa, y otra muy distinta, que se permitan colegios o escuelas abiertamente confesionales en los que no se confronte al alumno con unos valores que la sociedad ha tenido a bien darse democráticamente, y sobre los que construye la convivencia, pero que pueden estar en abierta contradicción con el ideario religioso del centro en cuestión. La familia puede adoctrinar a sus hijos en la religión que estime oportuna, para eso están las catequesis. Pero en un estado no confesional, la escuela ha de impulsar aquellos valores compartidos por la mayoría de la población sobre los que se construye el cuerpo social y se le dota de cohesión, y que se apoyan en la libertad de la persona (por eso se le reconoce el derecho a practicar una determinada religión) y en el reconocimiento de sus derechos individuales. La escuela ha

⁴ Para mantener la discusión en el terreno más favorable para los defensores de la política del cheque escolar, prescindimos de la posibilidad de que algunas familias valoren, no tanto la calidad del centro, cuanto la *facilidad* con que se obtienen buenos resultados en el mismo, y que, a la vista de esta demanda, algunos centros que tendrían perdida la carrera de la calidad, opten por entrar en la de la baja exigencia académica, para capturarla.

de formar ciudadanos, y a la ciudadanía se puede llegar desde cualquier confesión religiosa, o desde ninguna, pero sería aventurado permitir que cualquiera de ellas la definiera y la dotara de contenido.

- En segundo lugar, cuidando la *composición del alumnado*, a la vista de que algunas familias también valoran con quién van sus hijos al colegio. El ejemplo más obvio es el de los colegios segregados por sexos. Hay familias que preferirán que sus hijos no se mezclen en el aula, a esas edades, con compañeros del otro sexo. También las habrá, sin embargo, a las que les gustaría que sus hijos no tuvieran compañeros inmigrantes, o gitanos, o de estratos sociales muy bajos. No porque sean sexistas, o racistas, o clasistas, sino porque consideran que, desgraciadamente, la presencia de estos alumnos, diferentes, entorpece el progreso de sus hijos, hace el entorno más inseguro, etc. Detectada la demanda, es difícil que en un entorno competitivo no se genere inmediatamente la oferta correspondiente. Incluso cuando cualquier tipo de discriminación esté prohibido, habrá multitud de posibilidades de conseguir un resultado muy cercano al buscado.

Por último, no puede perderse de vista que, con independencia de que sea éticamente inaceptable en muchos casos, la *especialización* de los centros reduce el valor del capital social que se adquiere en ellos, que es tanto mayor cuanto más disímiles son los miembros de la red de la que se forma parte. El cheque escolar, por tanto, prima la libertad de los padres como demandantes (consumidores) de la educación de sus hijos, sobre el interés social. Anderson (1993, cap.7).

5. CONCLUSIONES

Quizá valga la pena añadir, para cerrar estas líneas, una breve reflexión alrededor del concepto de *libertad*. Los defensores tanto de la escuela en casa como del cheque escolar, aducen en su defensa la irrenunciable libertad de las familias para escoger la mejor educación para sus hijos. Como todos los términos rotundos y con un indudable componente valorativo (¿quién va a estar en contra de la libertad, sin más precisiones?), la palabra libertad cobija distintas acepciones, y ha de ser dotada de contenido (libertad, ¿de qué?). Las familias que reclaman el derecho a educar a sus hijos como tengan por conveniente, se están apoyando en una determinada acepción de la libertad: la *libertad negativa*, es decir, el derecho a no sufrir injerencias por parte, en este caso, de los poderes públicos, con respecto a lo que quieren hacer (Sen, 1998). Frente a esta libertad negativa y, en ocasiones contradiciéndola, se encuentra la libertad *positiva*: es decir, el derecho a llegar a ser. La libertad positiva tanto del alumno (que nos lleva a negar, por ejemplo, el derecho de los padres a no escolarizarlo), como del resto de la sociedad: sociedad cuyas posibilidades de desarrollo tanto colectivo como individual, depende en gran parte del tipo de educación que damos a nuestros hijos. Sociedad que puede considerar que su libertad positiva, su derecho a ser algo mejor, está siendo sacrificada con una educación desintegradora.

Es cierto, la escuela pública está encontrando dificultades crecientes para compatibilizar esta doble función de educar en habilidades y educar en valores, pero la solución al problema no ha de buscarse en suplantarla con iniciativas más o menos incontroladas, sino en reforzarla con los medios materiales y humanos necesarios para desarrollar un servicio público esencial, y recuperar el papel y la estima social que le corresponden.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, E. (1993). *Value in Ethics and Economics*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

- ARRIAGADA, I. (ed) (2005). Aprender de la experiencia: el capital social en la superación de la pobreza. Santiago de Chile, CEPAL.
- ATRIA, R. y SILES, M. (ed) (2003). *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un Nuevo paradigma*. Santiago de Chile, CEPAL-Michigan State University.
- AZQUETA, D., GAVALDÓN, G. y MARGALEFF, L. (2007). “Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social?”. *Revista de Educación*, 344, pp.265-284.
- BANCO MUNDIAL (2005). *Informe sobre el desarrollo mundial 2004: servicios para los pobres*. Madrid, Mundi Prensa.
- BEBBINGTON, A (2005). Estrategias de vida y estrategias de intervención: el capital social y los programas de superación de la pobreza. En Arriagada (ed).
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (2002). “Social capital and community governance”. *The Economic Journal*, 112 (483): F419-F436.
- FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1984): “Education”, en *Tyranny of the Status Quo*, U.S.A., Harcourt Brace Jovanovich.
- KAUFFMANN, D.; KRAAY, A.; MASTRUZZI, M. (2005). “Governance Matters IV: Governance Indicators for 1996-2004”. *Policy Research Paper*. World Bank, Washington D.C.
- MARCUELLO, C. (coord.) (2007). *Capital social y organizaciones no lucrativas en España: el caso de las ONGD*. Bilbao, Fundación BBVA.
- OCAMPO, J. A. (2003). “Capital social y agenda del desarrollo”. En Atria y Siles (ed).
- PALDAM, M. y SVENDSEN, G. T. (2005). “Social Capital Database for a Cross-Country Study”. En PALDAM, M.; SVENDSEN, G.T. (eds): *Trust, Social Capital and Economic Growth: an International Comparison*. Cheltenham, UK, Edwar Elgar Publishing.
- PÉREZ-GARCÍA, F. (dir.) (2005). *La medición del capital social: una aproximación económica*. Bilbao, Fundación BBVA.
- ROBISON, L.J., SILES, M.E. y SCHMID, A. (2003). “El capital social y la reducción de la pobreza: hacia un paradigma maduro”. En Atria y Siles (ed),
- SEN, A. (1998). “Freedom of choice: Concept and content”, en *European Economic Review*, 32, pp. 269-294.
- UPHOFF, N. (2003). “El capital social y su capacidad de reducción de la pobreza”. En Atria y Siles (ed).
- WORLD BANK (2005). *Where Is the Wealth of Nations?: Measuring Capital for the XXI Century*. Conference Edition. Washington D.C., July 15.