



El enfoque liberal de la educación

David Reyero

El peso del Estado en la educación.
Una aproximación crítica desde la economía liberal.

Philippe Nemo

La libertad escolar, una necesidad para Europa.

**Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta, Pedro Schwartz Girón
y M^a Encina Morales de Vega**

Hacia la transformación económica de la universidad española. Propuestas para
la mejora de la financiación de la enseñanza superior.

Mauricio Rojas

El vale escolar y la reforma del Estado del bienestar en Suecia.

María Blanco González

La libertad educativa y los estudios universitarios.

El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal

por David REYERO GARCÍA

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

En el año 2003 y traducido el 2004 al español, Christian Laval publicó un libro titulado *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la Escuela Pública* (Laval, 2004). No cito este libro porque sea especialmente relevante ni especialmente sutil en sus análisis sino porque constituye una buena muestra de los tópicos que circulan en torno a la relación entre economía y educación. ¿Por qué tienen tan mala prensa conceptos como liberalismo o libertad de mercado cuando los aplicamos a la educación? [1].

Para muchos economistas esta imagen es el fruto del tradicional desprecio de los intelectuales por la economía y el estudio del mercado. Un desprecio que se remonta, según Hayek, a Aristóteles. (Hayek, 1990, 88-91) [2]. La crítica de

Hayek, aunque explicaría la preeminencia de las críticas al liberalismo económico en el ámbito de la filosofía resulta un poco simplista tal y como se deduce de las investigaciones que el propio Hayek encargó a su discípula Marjorie Grice-Hutchinson.

Los trabajos de esta autora sobre los siglos XV y XVI muestran cómo la economía constituía una preocupación importante para algunos de los principales filósofos de la época. Estos autores entendían que la reflexión ética no podía mantenerse al margen del modo en el que los seres humanos administraban sus asuntos materiales. No se trataba sólo de reflexionar acerca de las consecuencias morales de los actos humanos, acerca de la justicia, sino que era necesario para el filósofo y el moralista el conocimiento de los prin-

cipios económicos. En la escuela de Salamanca, pensadores como Domingo de Soto, Martín de Azpilcueta, o Tomás de Mercado, desarrollaron los rudimentos de lo que luego sería la escuela austriaca de economía de forma que anticiparon muchas de las teorías del considerado fundador de la teoría económica liberal Adam Smith (Rothbard, 1999). En efecto, ya en el siglo XV había intentos serios por comprender el funcionamiento de los mecanismos internos de la economía con el fin de poder juzgar su ética desde el conocimiento profundo de las prácticas económicas. Con ese conocimiento, los citados teólogos y filósofos confiaban en poder hablar de manera rigurosa de la ética en los préstamos, por ejemplo. Estas investigaciones, que eran filosóficas, permitieron a estos pensadores conocer los resortes psicológicos del mercado y valorar el precio de mercado como precio justo. También adelantaron en varios siglos la teoría subjetivista del valor y la utilidad (Grice-Hutchinson, 2005).

Los fundamentos de la economía libre siguieron preocupando a otros grandes filósofos como por ejemplo Hume que no sólo se dedicó al estudio de la naturaleza humana sino que escribió extensos ensayos dirigidos a la comprensión del dinero o el crédito (Hume, 2008).

Sin embargo, en la actualidad, y posiblemente debido a la parcelación moderna del conocimiento, también del especulativo, y al peso filosófico del marxismo, es raro encontrar reflexiones filosóficas sobre temas económicos que no se limiten

a abordar estos asuntos desde la ética o la política pero sin intentar una rigurosa comprensión de las leyes básicas de la ciencia económica y sus implicaciones [3].

Esa mezcla de desprecio y desconocimiento se ha traducido, en el ámbito de la pedagogía, nacida del tronco común de la filosofía, en una falta de reflexión sobre el significado educativo profundo que pueden tener las distintas formas de tratar asuntos como el de la financiación de la educación o el cálculo de su precio, pues se desprecia el efecto que la formación de los mismos tiene en el actuar humano. No queremos decir que los temas de financiación no se hayan estudiado sino que se han estudiado, en el mejor de los casos, desde un punto de vista pragmático o ligado a la eficiencia y eficacia pero no desde el potencial impacto formativo que tiene en la ciudadanía gobernarse bajo uno u otro modo de financiación.

Defenderemos en este artículo que ese olvido ha sido un error de graves de consecuencias y que ha afectado de forma directa a conceptos muy utilizados en el mundo educativo como los de bien común, responsabilidad, o participación.

Antes de continuar es necesario hacer algunas matizaciones sobre el significado del término liberal pues tiene connotaciones diferentes según lo refiramos al ámbito económico o al político. También es un término con sentidos distintos si hablamos desde Europa o desde Estados Unidos. Concretando, entenderemos aquí por posturas liberales aquellas que pri-

man las situaciones de libre mercado sobre las intervenciones del gobierno y las que defienden la iniciativa empresarial [4] por encima de las políticas públicas [5].

Una vez anotadas estas necesarias aclaraciones retomaremos la pregunta inicial formulándola de otra manera: ¿por qué es tan común en los ámbitos educativos una justificación primordial de la necesaria iniciativa pública en la educación junto con una sospecha evidente del libre mercado aplicado a la misma?

Reflexionaremos sobre este asunto exponiendo, en primer lugar, el papel del Estado en educación, y respondiendo a las críticas más habituales que suelen hacerse al liberalismo económico aplicado a la educación. Terminaremos ofreciendo dos reflexiones más. La primera tiene que ver con el significado del precio libre y la segunda con las consecuencias prácticas morales de la expulsión de la educación del mercado.

El peso del Estado en la educación occidental y en su financiación

La educación en las actuales democracias es un servicio esencialmente regulado por el Estado de tres maneras (cfr. Tooley, 2003).

Primero, los modernos Estados definen el producto y el proceso educativo exhaustivamente. Las administraciones públicas definen qué hay que estudiar, en qué orden y qué mínimo de horas se deben dedicar al estudio de cada aspecto de la realidad. De hecho, esta definición

de mínimos por su comprensividad tiende a convertirse en definición de máximos. Las administraciones también autorizan los libros que pueden usarse y regulan muchos más aspectos directa o indirectamente relacionados con los servicios educativos; cuántos alumnos puede haber por aula, cómo deben ser los espacios dedicados a los recreos, etc.

Además, en el caso español, la Ley Orgánica de Educación define como uno de los objetivos de la misma: “conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad”. Lógicamente esta definición de objetivos supone reconocer implícitamente que el Estado tiene la capacidad de definir de manera exhaustiva cuáles son los fines últimos del ser humano a nivel individual, social, intelectual, cultural y emocional, pues piensan desarrollarlos al máximo y es difícil desarrollar algo que no se ha definido en su totalidad. En resumen el Estado se arroga la potestad de pensar e imponer un modelo total de lo que es un hombre pues hablamos de una ley orgánica de carácter obligatorio.

Segundo, los Estados intervienen construyendo escuelas y certificando a los que pueden educar. Los modernos Estados del bienestar se han preocupado no sólo por la regulación de lo educativo sino también por suministrar el servicio. Los Estados construyen colegios que son de su propiedad, preparan un profesorado

propio y certifican las condiciones que deben cumplir todos los que se dediquen al mundo de la enseñanza, sea en instituciones públicas o privadas. Estas personas son controladas en su preparación pues deben someterse a planes de formación universitaria sancionados oficialmente.

Tercero, los Estados intervienen en la financiación del servicio educativo. Esto lo hacen, no sólo mediante el establecimiento de una red de centros estatales que son financiados íntegramente por las administraciones públicas, sino también mediante la financiación de alternativas de naturaleza privada que son sostenidas también, al menos en España, con fondos públicos denominados conciertos educativos que dan lugar a centros de gestión privada pero financiación pública. Es relevante destacar, y luego estudiaremos alguna consecuencia de este hecho, que el concierto es un acuerdo entre una entidad dedicada a la gestión del servicio educativo y las administraciones públicas y sólo indirectamente puede interpretarse como un acuerdo entre el Estado y el ciudadano que debe llevar a sus hijos al colegio.

Según los datos que constan en el informe estadístico referido al curso 2008/2009, en la enseñanza no universitaria un 67,4% del alumnado realizó sus estudios en centros estatales, un 26,0% en centros concertados y sólo un 6,6% en centros privados (cfr. MEPSYD, 2008). Esto implica que el Estado fijó el precio del servicio para un 93,4% de los alumnos. Como veremos más adelante, el

asunto del precio tasado tiene una importancia mayor de la que los teóricos de la educación solemos pensar. Baste decir ahora que este hecho demuestra que la educación no es un servicio con el que el Estado se comprometa a colaborar, sino más bien es un servicio que los Estados se obligan a ofrecer a todos los ciudadanos y que puede ser sólo parcialmente evitado por algunos ciudadanos que aún así deben pagarlo. En efecto, los modernos Estados permiten que los que no deseen acogerse a algunas de las fórmulas educativas que ofrecen esos mismos Estados puedan hacerlo pero con el coste de tener que pagar la educación dos veces, una vía impuestos, para un puesto que no utilizarán, y otra mediante el pago normal al proveedor del servicio que hayan escogido. Como todo el mundo puede suponer, este doble precio influye en los márgenes y en la oferta que los centros puramente privados pueden cobrar y ofrecer ante un competidor tan dominante.

Pudiera parecer que esta es la intervención menos contraproducente, al fin y al cabo si han fijado el contenido de la educación, y en una gran parte también las metodologías, no parece tampoco muy peligrosa la idea de fijar un precio intervenido. Como es un asunto importante dedicaremos un apartado del artículo al análisis del mismo.

Algunos principios básicos de la escuela austriaca de economía

Para poder entrar a valorar los problemas que genera esta abundante intervención estatal en educación nos vamos a

apoyar en algunos principios de la escuela austriaca de economía. Estos principios, aunque formulados inicialmente por estos pensadores, son compartidos por muchos liberales de otras escuelas y por eso pueden servir de paradigma básico [6].

Las ideas básicas de los liberales austriacos se realizaron como oposición al paradigma socialista de economía. Puesto que, como acabo de mostrar, el grado de intervención de los Estados en educación no tiene parangón con otros ámbitos en la actualidad, creo legítimo aplicar al caso educativo las críticas realizadas por esta escuela a las economías socialistas de planificación central, pues ambas realidades, las economías socialistas centralizadas y la planificación centralizada de la educación, caen en los mismos errores teóricos.

Fundamentaré estas críticas en los escritos de Hayek y Mises principalmente pero antes de exponer las críticas al intento humano de planificación a gran escala (al estilo de lo que sucede en educación), deberemos comenzar analizando algunas consideraciones antropológicas que servirán para encuadrar las bases teóricas de la escuela austriaca de economía en sorprendente consonancia con el pensamiento aristotélico y el enfoque práctico moral de la educación de raíz aristotélica (Bárcena, 2005).

Para Aristóteles, y esto es suficientemente conocido en el ámbito de la teoría de la educación, existen dos tipos de accio-

nes humanas que estarían dentro de lo que nosotros conocemos actualmente como práctica, unas las denomina bajo el término *poiesis* y otras bajo el de *praxis*. Aristóteles, tal y como ha sido leído por los educadores en multitud de textos pedagógicos (cfr. Carr, 1996, 86-102; Bárcena, 2005), definía la *poiesis* como aquellas acciones que están regidas por la *tecne*, es decir, que podían ser claramente planificadas, es más, convenía que fuesen claramente planificadas pues su resolución era mejor si respondía a un plan establecido y no dejaban lugar a la improvisación ni a la incertidumbre. Además, estas acciones tienen su objetivo fuera de sí mismas. Son, por lo tanto, estas acciones las que típicamente conocemos como fabricación. Sin embargo, la *praxis*, tal y como la pensó Aristóteles, supone la capacidad del hombre prudente de encontrar la mejor respuesta a situaciones particulares. Esto es, situaciones que no pueden ser previamente definidas en su totalidad y que se caracterizan por contener un amplio grado de incertidumbre. El corazón de la educación, para numerosos autores, pertenece a este tipo de actividades. La educación, entendida como *praxis*, no puede estar sometida a los dictados de la técnica ni a una planificación mecánica total, y ni siquiera los aspectos instructivos en el ser humano pueden someterse a un tipo de planificación central total.

Erróneamente, tendemos a confundir la economía con una ciencia para la planificación pero la economía no es más que una ciencia que trata de explicar los fundamentos de la acción humana. Muchas

corrientes, fruto del racionalismo ilustrado, han pretendido hacer de esa ciencia una ciencia positiva capaz de predecir y por lo tanto de planificar ordenadamente la vida económica de las sociedades. Sin embargo, en la perspectiva austriaca la economía no es una ciencia planificadora [7]. La economía trata de explicar en qué consiste la actividad humana y cómo esta genera un orden que es imposible planificar con anterioridad a la acción misma. La acción humana no es sólo la acción de fabricación, —ni siquiera esta es la principal acción económica—, y en esto los austriacos coinciden con Aristóteles. Para los austriacos existe otro tipo de acción que podríamos denominar acción emprendedora que es diferente a la acción de fabricación y tiene algunas similitudes con la acción práctico-moral Aristotélica que, como dijimos antes, tanto ha influido en la consideración profunda de la educación [8].

Para los economistas austriacos, ese tipo de acción no debe entenderse referida o aplicada sólo a los negocios sino que engloba múltiples aspectos de la vida en general, pues no es otra cosa que la capacidad de evaluar la información de nuestro entorno de manera novedosa con el objetivo de alcanzar fines que extraemos a esa información. Es, como la praxis aristotélica, un tipo de acción que no puede planificarse totalmente. Bajo este tipo de acciones encontramos tanto a Sergey Brin y Larry Page, fundadores de google, como a Teresa de Calcuta o Vicente Ferrer. Huerta de Soto explica, siguiendo a Hayek, que esa función empresarial gene-

ra una acción en tres planos (cfr. Huerta de Soto, 2008). El ser humano en todas las facetas de la vida es creativo, por eso todos sabemos que los individuos son *impredecibles* porque pueden evaluar la realidad de manera creativa y ofrecer respuestas no escritas. Es cierto que la mayoría de las veces actuamos guiados por la costumbre o la ley, pero muchas veces creamos respuestas nuevas ante situaciones que seguramente para muchos observadores externos no permiten nada nuevo. De alguna manera descubrimos una oportunidad de acción no vista antes y actuamos. Ese sería el primer plano de la característica empresarial del ser humano. Al actuar de manera creativa generamos información primero en nuestra mente, pero que al actuar conforme a esa nueva información, es transmitida a los demás segundo plano. Finalmente ese tipo de acciones nuevas, no esperadas, creativas, provocan un ajuste en las personas que nos rodean que se adaptan al nuevo flujo informativo, tercer plano.

La teoría austriaca no puede entenderse sin el significado del sistema de ajuste y que, de alguna manera, recoge la famosa expresión de Adam Smith referida a la mano invisible del mercado. Cuando vivimos en un Estado de derecho basado en la garantía de la propiedad, la libertad y los acuerdos voluntarios, generamos, gracias a la creatividad humana y a la capacidad de aprender de las ideas de los demás, un orden espontáneo más prodigioso que el que pueda desprenderse de cualquier planificación central pues el

manejo de información dispersa es muy superior en el mercado.

Frente al funcionamiento del mercado los Estados, en muchos ámbitos y desde luego en el educativo tal y como vimos al principio, pretenden otra dinámica. Esta dinámica ya no se basará en la libertad sino principalmente en la coacción. La obtención de recursos no se fundamentará en el sistema de precios sino en los impuestos. Es posible que las intenciones de los administradores del Estado sean buenas pero necesitarán de la fuerza coactiva para imponerlas. Pero además del problema moral de apoyarse en la coacción hay otro inconveniente. El sistema de planificación estatal tiene la pretensión de superar el orden del mercado para procurar un orden social más justo y armónico [9]. Este intento resulta imposible por cuatro razones básicas.

Primero, la información que utilizan los mercados que nacen de la dimensión empresarial humana, es de un volumen imposible de manejar por parte de un organismo central y no tenemos que salirnos del ámbito educativo para comprobarlo. Cualquiera que se haya dedicado a tareas educativas, ya sea en la familia o en una institución cualesquiera, entenderá que resulta imposible pensar en la existencia de un manual o de una inspección central que recogiese todas las circunstancias posibles en las que actuar con la correspondiente actuación correcta definida de antemano. La vida humana está llena de acciones que, en terminología aristotélica, se rigen por la *phronesis*

y no por la *tecne*, y que no pueden ser prefijadas porque la realidad humana no es mecánica sino dinámica e incierta. La acción humana es muchas veces una acción en la incertidumbre [10].

Segundo, la información manejada en esta dimensión empresarial no es información matemática, objetiva, sino principalmente subjetiva, experiencial [11]. Los humanos manejamos información que no es fácilmente trasladable a datos estadísticos. Reducir la información social a datos estadísticos es como reducir el aprendizaje de la natación o del ciclismo —en ejemplo utilizado por Huerta de Soto (2008)— al aprendizaje de fórmulas o principios físicos. Sin duda los principios de la física explican el equilibrio que permite andar en bici o flotar en una piscina pero el aprendizaje de esas habilidades no es lo mismo que el aprendizaje de sus principios explicativos.

Tercero, la capacidad creativa del ser humano está repartida y no reside sólo, ni siquiera principalmente, en las élites burocráticas o científicas. Esta capacidad, al estar dispersa, modifica continuamente la información de manera que nunca se puede aprehender del todo pues está en constante fluir.

Cuarto, la propia esencia de los aparatos reguladores cuando son excesivos, como en el caso de la educación, paralizan la capacidad creativa del ser humano con lo que es casi imposible, o al menos muy dificultoso, el progreso en el ámbito regulado pues se dificulta el constante fluir de la información.

En educación las consecuencias son evidentes. Los gobiernos, en los que trabajan pequeños grupos de personas, sólo pueden manejar un volumen de información muy limitado, en consecuencia sólo pueden ofrecer un único producto, la escuela, para millones de personas en millones de circunstancias y con muy diferentes inquietudes y capacidades. De manera increíble este producto, para gentes tan diversas y en un mundo complejo, es ofrecido de manera uniforme y obligatoria de los 6 a los 16 años en lo que se conoce como escuela comprensiva, considerada por muchos un avance social insuperable.

El significado del precio

Para tener una completa idea del peso que tiene la intervención del Estado en educación, es necesario reflexionar, siquiera mínimamente, en torno al significado del precio como fuente de información y su funcionamiento a la hora de reflejar socialmente el valor que damos a las distintas necesidades que debemos satisfacer. Esta reflexión es necesaria para entender el sentido de la ausencia de precio libre para gran parte de los usuarios de la educación.

Que valor y precio no son lo mismo es algo que defienden de manera nítida los economistas austriacos [12]. El valor es un acontecimiento subjetivo e incomparable, mientras que el precio es un dato objetivo que recoge de la manera más perfecta posible todas las valoraciones subjetivas de los distintos agentes del mercado. Cuando un sujeto compra un artículo que

aprecia o que necesita —imaginemos, por ejemplo, a un coleccionista de libros antiguos—, puede experimentar una gran alegría fruto de la valoración subjetiva de ese bien, que puede superar en mucho el valor que da a las monedas entregadas a cambio de dicho libro. El precio no es el valor sino un dato que recoge información referente a las distintas maneras existentes de valorar un bien en relación a la cantidad de recursos disponibles para satisfacer otros bienes que se perciben como más o menos urgentes. El precio es, primero una variable imposible de fijar mediante datos objetivos pues la información que transmite y recoge es superior a cualquier potencial dato estático, y segundo, es una señal que transmite información dinámica, de ahí su posibilidad rápida de cambio, pues lo que valoramos es diferente según circule la información disponible, según crezcan o cambien nuestras necesidades y su jerarquía, y según se realicen nuevos descubrimientos o varíen los recursos disponibles.

El precio, y es importante hacer hincapié en ello, no recoge en primer lugar la cantidad de trabajo realizado en la producción de un bien o servicio sino que más bien recoge el interés valorativo subjetivo [13] que los consumidores muestran por un producto concreto en relación con su disponibilidad y la disponibilidad de otros productos también interesantes. Este dato es muy importante pues, aunque suene paradójico, nos permite entender por qué algunos de los productos más demandados, aunque inicialmente caros, acaban finalmente bajando su precio

como podemos comprobar, por ejemplo, analizando la evolución de los precios de los artículos tecnológicos durante los últimos años [14].

El sistema de creación de precios funciona de la siguiente manera. En un momento dado y debido a factores diversos se produce un cambio en la demanda de un producto o servicio, como ha pasado, por ejemplo, con la educación infantil a raíz de la incorporación masiva de la mujer al mercado laboral. La primera consecuencia es el aumento del precio, pues ese servicio estaba atendido por un limitado número de personas y se habían dedicado al mismo un número también limitado de capitales. Como la demanda aumenta y los edificios y demás instalaciones, la formación de personal especializado y los servicios auxiliares, comedores, transportes, etc., no se improvisan, los que ya estaban en ese mercado pueden aumentar sus beneficios mediante el aumento de precios.

Ese aumento de precio y de beneficios funciona como llamada a otros capitales ahorrados o dedicados a servicios menos rentables, y por lo tanto socialmente considerados menos urgentes, que son destinados a la satisfacción de esa nueva demanda. Por supuesto, esos capitales se invierten con la perspectiva de un beneficio. Inevitablemente ese capital acabará compitiendo entre sí por una demanda que ya no estará tan desajustada con la oferta gracias a la señal de llamada que emitieron los iniciales altos beneficios expresados a través de la subida de precios. Estos

nuevos capitales provocarán un aumento de la competencia por esa demanda mediante precios más bajos o mediante el aumento de la calidad o, lo que es más habitual, mediante ambos mecanismos.

El resultado es la aparición de una amplia escala de precios y calidades que forman un continuo de competencia en el que las mejorías de los de mayor calidad acaban transmitiéndose al resto de la escala mediante los procesos de emulación y creatividad [15].

Nada de esto es posible donde no se permite el funcionamiento del precio libre. ¿Por qué este sistema no se aplica a la educación?

Las razones que esgrimen los defensores de la intervención pública en el mercado educativo y, especialmente en el precio del servicio, son de sobra conocidas. Inicialmente la intervención del Estado en el precio, mediante la oferta gratuita del servicio, se justificaba en el hecho de que amplios sectores de la población no tenían el nivel cultural suficiente para detectar la importancia de la educación por lo que era necesario un impulso por parte de las administraciones públicas. Según esta explicación, la iniciativa privada no llegaba a algunos sectores, no sólo por la falta de recursos sino por falta de rentabilidad pues poca gente descubría la importancia de destinar recursos escasos a un bien que no identificaba como suficientemente necesario [16]. Ese argumento servía también para justificar la obligatoriedad de la educación.

En primer lugar conviene recordar la obviedad de que el servicio educativo no es gratuito sino pagado indirectamente. Esto quiere decir que el pago se realiza vía impositiva y no vía relación proveedor cliente como existe en el resto de productos del mercado. Que el pago del servicio se realice vía impuestos significa varias cosas. Primero, el precio de la educación, que nunca es un servicio gratuito, ya no podrá ser entendido como señal, pues el precio no recogerá las múltiples valoraciones subjetivas en torno a la educación en relación a los recursos disponibles y las necesidades percibidas sino que será el fruto de las presiones que los trabajadores de la enseñanza realicen sobre las administraciones públicas, que son las pagadoras, quedando los que reciben el servicio al margen del establecimiento del coste.

Segundo, al privar al precio de su función como señal, debido a que no es un precio libre que registre las múltiples valoraciones subjetivas de los individuos que requieren de la misma, evitamos o dificultamos que pueda ser utilizado como un sistema que capte capitales que tengan ánimo de lucro. Tradicionalmente se ha visto de manera negativa el ánimo de lucro cuando se liga a la educación pero el ánimo de lucro es un motor de investigación y desarrollo de primer orden en muchos ámbitos y no existe motivo aparente para que no pudiera serlo también en el ámbito de la educación (Tooley, 2000). Por último, el precio libre resulta un factor clave para la realización del cálculo económico. Cuando un competidor

tiene capacidad para manipular el precio de manera monopolista, tal y como lo hacen los Estados en la educación, toda posibilidad de asignación eficaz de recursos se resiente ya que el cálculo económico estriba en la posibilidad, por parte de los distintos agentes económicos, de descubrir diferencias entre la valoración de un bien y su escasa disponibilidad a fin de encontrar oportunidades de negocio. El precio sirve como un indicador de que un bien o servicio está insuficientemente suministrado o saturado y lo hace de manera más eficaz que cualquier otro medio técnico, como pudiera ser una encuesta o cualquier otro tipo de estudio o estadística, debido precisamente al carácter dinámico de la información que recoge.

Precio producto y elección

Históricamente se ha estudiado el efecto negativo sobre la oferta que tiene la fijación de precios [17]. La fijación de precios tiene un efecto inmediato y evidente, el desabastecimiento. Cuando las autoridades fijan precios provocan, como consecuencia lógica, la expulsión de los productores marginales, aquellos que no pueden adaptarse al precio máximo. La expulsión de los productores marginales conlleva la huida de capitales hacia sectores más productivos con la consecuente disminución de la oferta [18].

Pero como vimos al principio el Estado no sólo fija el precio sino que fija también el producto. Fijar el producto, como producto universalmente deseable, es suponer que la utilidad marginal del

mismo es uniforme, cosa que es en sí mismo una contradicción [19]. La utilidad marginal es siempre relativa a las circunstancias, deseos y posibilidades de un sujeto que actúa. El análisis de la utilidad marginal no es más que la constatación de que los medios pueden ponerse al servicio de diferentes fines y de que, en esa relación medios-fines, la cantidad y calidad necesaria de productos o servicios requeridos para la consecución del fin deseado no pueden fijarse de antemano de manera universal. Como los fines de los seres humanos en la vida son múltiples y para alcanzarlos se necesita el desarrollo de múltiples habilidades concretas no puede fijarse un universal educativo. En efecto, cuando se habla del fracaso escolar, por ejemplo, o del poco interés mostrado por la educación por parte de algunos sectores sociales, no puede olvidarse la responsabilidad que las administraciones educativas de planificación central tiene en ese hecho al prohibir, de facto, la comercialización parcial de la educación [20] y pretender una definición omnicomprendensiva de la misma identificándola además con sistema escolar [21].

Pretender que se puede definir la educación de la misma manera para todos implica no sólo expulsar a la educación del sistema de ajuste propio de la economía de mercado sino también negar, en el fondo, algunos de los principios más elementales de la consideración de la educación como acto moral [22].

Conclusión: consecuencias educativas y morales más importantes del dominio del Estado en la educación

La primera consecuencia de la intervención del Estado en educación, ya explicada, es la parálisis de la creatividad y la iniciativa que proporcionan los mercados abiertos. El mercado de la educación no existe porque los Estados han regulado este servicio a tal extremo que han dificultado sobremanera la creatividad, además de obstruir el aporte de capitales al constituirse competidores desleales que obtienen sus recursos vía impositiva con la consiguiente disminución de la oferta [23].

La disminución de la oferta tiene un efecto directo y evidente en la formación pedagógica de la ciudadanía que paso a explicar. En los sistemas de competencia en los que la oferta y la demanda están ajustadas las empresas se ven en la necesidad de convencer a sus potenciales usuarios de las ventajas de su producto o servicio frente al que ofrece la competencia. Indirectamente esto contribuye a la formación de la ciudadanía que sin haber estudiado informática, por ejemplo, sabe que son los megabytes, la memoria RAM, los discos duros, los puertos usb, los sistemas operativos o los programas de ofimática. La competencia ha hecho más por la alfabetización tecnológica que cualquier iniciativa gubernamental. Sin embargo, es fácil pensar que la escasa oferta educativa incentiva a muchos colegios sobre elegidos a esconder las virtudes de su metodología que no necesitan publicitar.

Por último, la tercera consecuencia, y mucho más importante que las anteriores, es de naturaleza moral. Los Estados han incentivado el abandono de la preocupación educativa por parte de las familias. Al ofrecer un producto “gratuito” para todos y durante todo el tiempo [24], han enviado a las sociedades el terrible mensaje de que la educación es un asunto demasiado importante como para que las familias se preocupen del mismo. Las familias deben esforzarse a la hora de elegir sus vacaciones, su ocio, la casa, el televisor o el coche pero no deben destinar recursos escasos a asuntos tan cruciales como la educación. La consecuencia más obvia es la falta de preocupación real. No queremos decir que sólo lo importante tenga precio. Es obvio que muchas de las cosas más importantes, la vida, el amor, o la amistad, las recibimos gratuitamente. Sin embargo, también es cierto que el paternalismo de las sociedades occidentales, y en el campo educativo apenas hay excepción, niega a los ciudadanos el conocimiento experiencial del coste educativo sentido como tal [25] creando, en este aspecto, niños y no adultos, y, como ya se sabe, a los niños se les engaña con cualquier chuchería.

Dirección del autor: David Reyero. Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova s/n 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 27.II.2009.

Notas

[1] No voy a entrar en sutiles y esquivas distinciones entre liberalismo y neoliberalismo que no son necesarias. Trataré de encontrar una definición en la que ambas

escuelas, caso de existir separadas, puedan reconstruirse. Esta separación tiene muchas veces como objeto poder atacar impunemente a autores vivos evitando la fama y prestigio de algunos autores muertos que venían a decir lo mismo.

- [2] Ciertamente esta crítica se podría realizar también a la inversa. No es raro encontrar furibundos ataques a los filósofos clásicos realizados por importantes economistas y que son fruto del desconocimiento y/o el desprecio de algunos conceptos de la filosofía cuando no de la filosofía misma. Entre estas críticas poco fundadas resulta significativo destacar la que Mises realiza al concepto de bien común y que es desmontada por Millán-Puelles en su libro *Economía y libertad* (1974, 361-375). La discusión que plantea Millán-Puelles es relevante pues manifiesta también de manera palpable un profundo desprecio de la filosofía por parte de reputados economistas como Mises y una cierta confusión conceptual. Mises dedica una parte de su obra, *La acción Humana*, concretamente un capítulo titulado “El principio del bienestar frente al principio del mercado” (Von Mises, 2004, 985-1008) a criticar el concepto de bien común. En primer lugar es relevante que en la versión manejada por Millán-Puelles se tradujese ese capítulo, “La teoría del bien común frente a la teoría del mercado”, mostrando así la confusión conceptual que el propio Mises refleja en el desarrollo del mismo (Millán-Puelles, 1974, 365). Hay que reconocer también como curiosidad que en su libro Millán-Puelles maneja las citas de Marx directamente en alemán y sin embargo no hace lo mismo con Mises al que estudia mediado por una traducción. En todo caso, en ese capítulo, Mises fundamenta el ataque al bien común en lo que considera un negativo legado escolástico. Como bien demuestra Millán-Puelles el concepto del bien común para nada se opone al de mercado. En efecto, lo que Mises entiende por bien común no es otra cosa que el actual estado del bienestar necesariamente garantizado por los servicios públicos, asunto al que real y justamente pretende atacar, pero ese concepto no es desde luego un fruto escolástico.
- [3] Existen significativas excepciones como por ejemplo el libro anteriormente citado de Millán-Puelles *Economía y libertad* (1974).
- [4] El concepto empresarial tiene una incomprensible mala fama en el mundo de la educación pues se liga a lucro, otro término con también mala fama. Aquí habremos entender la dimensión empresarial de manera compleja tal y como lo hace la escuela austriaca y que luego explicaremos.

- [5] El término público es también significativamente confuso cuando hablamos de educación. Es necesario recordar que, por ejemplo, cuando en países como España Francia, México o Perú hablamos de escuela pública nos estamos refiriendo a la estatal mientras que el mismo término en inglés *public schools* está reservado a la enseñanza que aquí conocemos como privada.
- [6] El profesor Jesús Huerta de Soto pronunció una conferencia que puede encontrarse en Internet, y en la que desgranó didácticamente las críticas de Hayek a la imposibilidad del socialismo. El resumen que expondré aquí seguirá esa misma estructura pues constituye una adecuada síntesis de los principios básicos del liberalismo. (<http://www.jesushuertadesoto.com/madre2.ht>, Consultado el 6.XII.2008).
- [7] Dice Hayek: "En cierto sentido, cabe afirmar que la economía se ocupa más del comportamiento humano que del aspecto meramente físico de las cosas. Las valoraciones económicas no son otra cosa que interpretaciones de los hechos a la luz de su capacidad para satisfacer las apetencias humanas en cada concreta situación. En consecuencia, la ciencia económica (es decir, esa disciplina que yo prefiero denominar cataláctica) puede considerarse una especie de meta-teoría, es decir, una teoría acerca de las diferentes hipótesis que los seres humanos formulan en orden a descubrir y utilizar del modo más eficaz posible los medios que les permiten alcanzar sus fines. No es, pues, extraño que quienes se dedican al estudio de las ciencias físicas se sientan como perdidos al abordar las materias que nos ocupan y se inclinen a considerar a algunos economistas más bien como filósofos que como "verdaderos" hombres de ciencia" (Hayek, 1990, 161).
- [8] Para ver resumidamente el significado de la educación como praxis y no sólo como proceso lineal de transmisión o socialización ver: (cfr. Bárcena, 2005, 104-112 y siguientes). Aunque en nuestra opinión es evidente que podemos descubrir una relación entre el concepto aristotélico de praxis y el concepto empresarial de la escuela austriaca necesitamos para ello, desde la educación, desembarazarnos de los prejuicios que identifican superficialmente y casi unívocamente los conceptos de capitalismo, materialismo, mercado, tecnología y taylorismo. En el mundo educativo hay una tendencia profunda a rechazar el capitalismo y el libre mercado pues se identifica que detrás de él sólo hay mecanicismo, objetivación de los sujetos, diseño y jerarquía piramidal asfixiante. Sin embargo, detrás del capitalismo lo que sobre todo existe, lo esencial, según los economistas como Schumpeter, es creatividad, destrucción creativa, por utilizar su terminología (Schumpeter, 1983).
- [9] En el capítulo quinto de su obra *La fatal arrogancia*, Hayek expone una explicación sobre la relación que existe entre la arrogancia del racionalismo de algunos intelectuales que sobreestiman el papel de la razón en la dirección de la evolución humana. Para Hayek deberíamos reconocer la superioridad de los órdenes espontáneos que los sistemas complejos generan. En efecto, ¿acaso el lenguaje es la invención de una persona o grupos de personas concretos?, ¿lo es el mercado, la propiedad privada y una gran cantidad de instituciones que permiten nuestro modo de vida y que no surgieron ni se desarrollaron conforme a la voluntad de una mente humana rectora?
- [10] La incertidumbre no es mala en sí misma. De hecho, desde una mentalidad empresarial es una fuente de oportunidades. Por otra parte la incertidumbre es también reconocida como el lugar propio de la educación, dice Fernando Bárcena: "La práctica es algo fluido, difícil de captar en coordenadas simples, porque en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. Estas condiciones hacen de la incertidumbre un principio de la práctica, porque la actividad educativa es un proceso de codeterminación entre varios sujetos que exige una constante coordinación de acciones. Son acciones que conforman procesos en los cuales la dominación de un modelo de racionalidad técnica traería como resultado la imposición a los procesos educativos de una certidumbre de la que carecen por principio" (Bárcena, 2005, 159).
- [11] Esta valoración de la experiencia que realizan los austriacos no debería sonar extraño a los educadores sino más bien al contrario. Son muchos los filósofos de la educación que se han dedicado al estudio del valor de la experiencia en la educación como irreducible a las ciencias positivas. Como muestra de este tipo de estudios citaremos a Jorge Larrosa: "La experiencia siempre tiene algo de imprevisible (de lo que no se puede ver de antemano, de lo que no está ya visto de antemano), de impredecible (de lo que no se puede decir de antemano, de lo que no está ya dicho), de imprescriptible (de lo que no se puede escribir de antemano, de lo que no está escrito). La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre lo es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere" (Larrosa, 2006, 104).

- [12] Una buena definición de los precios y su formación es la que nos ofrece Von Mises en su obra *La acción humana*: “Son los juicios de valor del consumidor, en última instancia, lo que determina los precios. Éstos son el resultado de la valoración que prefiere a a b. Son fenómenos sociales en cuanto producidos por el mutuo afecto que provocan las respectivas valoraciones de todos los que operan en el mercado. Cada uno de nosotros, comprando o dejando de comprar y vendiendo o dejando de vender, contribuye personalmente a la formación de los precios del mercado. Ahora bien, cuanto más amplio sea éste menor será el peso de cada actuación individual. De ahí que la estructura de los precios de mercado aparezca ante el individuo como un dato al que debe acomodar su conducta. Las valoraciones que llevan a la fijación de determinados precios son diferentes. Cada una de las partes contratantes atribuye mayor valor a lo que recibe que a lo que entrega. El tipo de intercambio, es decir, el precio, no es la resultante de una identidad valorativa; es, por el contrario, fruto de valoraciones diferentes” (Von Mises, 2004, 400).
- [13] Uno de los más importantes conceptos aportados por la escuela austriaca de economía para conocer los mecanismos humanos de asignación de valor a los diferentes medios necesarios para obtener fines deseados es el concepto de utilidad marginal. Una concreta definición de utilidad marginal la encontramos en Mises: “el destino que el individuo da a cierta porción de determinado conjunto compuesto por n unidades, destino que no sería atendido, inmodificadas las restantes circunstancias, si el interesado dispusiera de sólo n-1 unidades, constituye el empleo menos urgente de ese bien, es decir, su utilización marginal” (Von Mises, 2004, 149). Las repercusiones de este concepto, aparentemente sencillo son tan importantes para esta escuela que autores como Hayek hablan de “revolución marginalista” (Hayek, 1990, 160). ¿Por qué es tan importante? Porque permite explicar de manera más precisa los procesos de valoración y su relación con la formación de los precios. La elección se realiza siempre de acuerdo con el valor marginal asignado a determinados objetos o servicios. Esta utilidad es siempre relativa al sujeto que elige en función de su posición, información e interés. La coordinación espontánea entre las diferentes utilidades marginales da lugar a la constelación de precios. De esta forma, los precios así formados dirigen los distintos bienes a la satisfacción del uso más urgente. Lo completaremos con un ejemplo. Imaginemos que queremos dedicarnos a la construcción de ordenadores, podemos realizar la carcasa de los mismos en toda una amplia gama de materiales desde el plástico hasta la plata. La plata es obviamente mucho más escasa que el plástico y eso queda reflejado en el coste. El precio está diciendo a los fabricantes de ordenadores que más vale que necesiten ese material urgentemente pues puede haber otras empresas que requieran ese material de manera insustituible. El alto precio de la plata es un reflejo de que la plata disponible es más necesaria en lugares que no son el revestimiento de ordenadores, lugares que sí están dispuestos a pagar un alto precio por ella. No es necesario que el fabricante de ordenadores conozca el destino de la plata ni para que se utiliza normalmente o porque es tan caro. Tampoco es necesario un organismo central que evalúe los potenciales usos de la plata, inevitablemente siempre olvidará algunos, y define conforme a una normativa el destino de la plata. Lo que es cierto es que el precio provocará en el fabricante de nuestro ejemplo una respuesta ajustada y la búsqueda de otros materiales para lograr el fin de su acción, crear ordenadores.
- [14] Sin duda no todos los mercados son iguales ni permiten este tipo de competencia y no es este el lugar de analizar la posible casuística. Sin embargo, el mecanismo esencial es siempre el mismo. Un alto beneficio llama a nuevos capitales y estimula la creatividad en la satisfacción de una demanda pujante.
- [15] Los mercados altamente competitivos como el automovilístico, por ejemplo, generan una cadena sin saltos de precios y calidades. Los que arguyen que un sistema de libre mercado en educación generaría una pequeña élite de escuelas muy buenas y unos grandes guetos con escuelas muy malas, no han evaluado suficientemente el funcionamiento del mercado y del precio libre. En efecto, la situación descrita es precisamente el resultado de las economías planificadas o de los servicios altamente estatizados. En ese tipo de economías si que resulta evidente la inexistencia de un continuo calidad precios.
- [16] En primer lugar, este argumento justificaría el papel subsidiario del Estado, nunca la creación de un sistema para el total de la sociedad, un papel que, aunque de manera muy matizada, ya ha sido reconocido hace tiempo por algunos clásicos en la crítica a la intervención estatal en educación (West, 1994, 266). En segundo lugar, el profesor James Tooley ha publicado numerosos estudios destinados a criticar esa idea y a demostrar que en los países más pobres la gente con muy pocos recursos es capaz de descubrir el valor de la educación pagando educación privada y rechazando la que los Estados ofrecen de manera gratuita. (cfr. Tooley, 2001, 2003b; Tooley, Dixon y Olaniyan, 2005; Tooley y Dixon, 2006; Tooley, Dixon y Amuah, 2007). En cierta medida estos estudios también han sido corroborados por Aldeman y otros aunque matizando dife-

rencias entre las zonas urbanas y el mundo rural, donde, según estos autores, es menos viable la educación privada para pobres, hecho que volvería a justificar un papel subsidiario del Estado pero que nunca serviría para justificar el papel que tiene ahora (cfr. Aldeman, Kim y Orazem, 2003).

- [17] Un magnífico, comprensible y divulgativo análisis de las consecuencias de las políticas de fijación de precios lo encontramos en los capítulos XVI y XVII del libro de Henry Hazlitt, *Economía en una lección* (2008, 129-150).
- [18] La prueba de esta disminución de la oferta en educación se visualiza en el simple hecho de que hemos llegado a ver como normal la existencia de una comisión de escolarización centralizada que tutele las elecciones de los padres y evite que los propios centros seleccionen a su alumnado. Esto sólo puede ser posible en un régimen de precio controlado y oferta, por tanto, limitada.
- [19] Sobre el concepto de utilidad marginal ver nota 13.
- [20] Al hablar de comercialización parcial me refiero a la posibilidad de que cada sujeto pueda definir sus intereses educativos de manera amplia permitiendo la posibilidad de definir educación básica de maneras diferentes pues es diferente lo que resulta básico para unos u otros. Es un dato conocido que la educación inicial, leer, escribir, o el manejo de las reglas básicas de cálculo resultan de interés en todos los estratos sociales, de ahí que la inmensa mayoría logre su aprendizaje pues lo desea él y su entorno más inmediato, pero que pasado ese nivel inicial no todos manifiestan los mismos intereses y sin embargo, se impide por ley la mera existencia de un mercado educativo en el ámbito básico, es decir, la existencia de iniciativas que, con ánimo de lucro, traten de descubrir y satisfacer las potenciales demandas educativas que existen en todos los contextos pero que no en todos son ni pueden ser las mismas.
- [21] Esa identificación entre educación y sistema escolar aparece ya en la propia formulación de los derechos humanos del 48 que en su artículo 26 pasa sin solución de continuidad del derecho a la educación a la obligatoriedad de la instrucción, que será gratuita en sus mínimos, unos mínimos que son progresivamente ampliados.
- [22] No deja de resultar sorprendente que los propios teóricos de la educación, que han dedicado gran número de páginas al estudio de la misma como fenómeno complejo, personal, contestable, contextual etc. hayan considerado lógico y normal, pues poco se ha criticado, que una entidad supraindividual e incluso supracomunitaria como el Estado tenga capacidad teórica para definir unos supuestos mínimos educativos que todo sujeto debe poseer y cuya consecución implica la escolarización obligatoria de los seis a los dieciséis años en instituciones perfectamente controladas hasta en sus horarios más minuciosos. En este sentido resulta muy sugerente el artículo que James Tooley dirige a Harry Brighouse demostrando la profunda relación que existe entre los principios que presuntamente defienden muchos teóricos de la educación y la privatización de la misma. Según Tooley, cuando estos autores defienden la presencia masiva de los Estados en la educación están siendo inconsecuentes con sus principios más básicos (cfr. Tooley, 2003a).
- [23] En España es cierto que el Estado, mediante los conciertos, financia iniciativas privadas pero debe notarse la perversidad de un sistema que, de hecho, tutela la presunta libertad de los padres y obliga a que esas instituciones se sometan pedagógicamente más allá de lo que, por ley, se exige a otras instituciones educativas totalmente privadas demostrando así que el dinero público no es del público sino de los administradores que graciosamente lo reparten entre los administrados. Pondré un ejemplo que evidenciará lo dicho. En España, la educación separada por sexos es legal. Sin embargo, las autoridades pueden negar conciertos educativos a este tipo de instituciones con argumentos relacionados con la no discriminación, etc. Si esa argumentación fuese coherente, parecería lógico que si la educación separada por sexos es un tipo de educación que resulta claramente negativo y discriminatorio estuviese igualmente prohibido, aunque las instituciones educativas fuesen totalmente privadas. Sin embargo, la educación diferenciada no se prohíbe para todos. ¿Por qué? En el fondo del asunto, y como si se tratase de una gigantesca prueba empírica de la relevancia de los asuntos financieros y del poder que realmente ejerce al Estado cuando se hace cargo de la financiación de un servicio, yace el tema del control. Si el ciudadano no es el que paga directamente pierde, de facto, el control y la libertad y pasa a ser considerado un sujeto cuyas decisiones necesitan ser tuteladas por parte del Estado en un nivel superior al exigido caso de ser rico. Por eso, aun cuando la educación separada por sexos pueda estar en el debate pedagógico y pueda ser argumentada dentro de ese debate, y aun cuando la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea defienda la libertad de elección conforme a las convicciones pedagógicas (cfr. Ibáñez-Martín, 2007), todo es papel mojado si los sistemas de financiación del servicio edu-

cativo dependen finalmente de las administraciones públicas y no de los ciudadanos.

- [24] Existía la posibilidad de que esa gratuidad fuese sólo para los más pobres o durante los periodos en los que una familia podía pasar por dificultades.
- [25] Me refiero a la experiencia que supone el privarse de cosas para obtener lo que se desea porque se valora como importante.

Bibliografía

ALDEMAN, H.; KIM, J. y ORAZEM, P. F. (2003) Design, evaluation, and sustainability of private schools for the poor: the Pakistan urban and rural fellowship school experiments, *Economics of Education Review*, 22, pp. 265-274.

BÁRCENA, FERNANDO (2005) *La experiencia reflexiva en educación* (Barcelona, Paidós).

CARR, WILFRED (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Madrid, Morata).

GRICE-HUTCHINSON, MARJORICE (2005) *La escuela de Salamanca. Una interpretación de la teoría monetaria española 1544-1606* (Salamanca, Caja España).

HAZLITT, HENRY (2008) *Economía en una lección* (Madrid, Ciudadela).

HAYEK, AUGUST F. (1990) *La fatal arrogancia. Los errores del socialismo* (Madrid, Unión Editorial).

HUERTA DE SOTO, J. (2008) Conferencia en el CEU de Madrid, en <http://www.jesushuertadesoto.com/madre2.htm> (Consultado el 6.XII.2008).

HUME, DAVID (2008) *Ensayos económicos: los orígenes del capitalismo moderno* (Madrid, Biblioteca Nueva).

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2007) Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones, *revista española de pedagogía*, 238, pp. 479-516.

LARROSA, J. (2006) Sobre la experiencia, *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació de l'Esport*, 19, pp. 87-112.

LAVAL, CHRISTIAN (2004) *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública* (Barcelona, Paidós).

LOE (Ley Orgánica de Educación) *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2000, pp. 17158-17207.

MEPSYD (Ministerio de Educación Política Social y deporte) (2008) *Datos y cifras. Curso escolar 2008/2009* (Madrid, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones).

MILLÁN-PUELLES, ANTONIO (1974) *Economía y libertad* (Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros).

ROTHBARD, MURRAY (1999) *Historia del pensamiento económico. Vol.1: El pensamiento económico hasta Adam Smith* (Madrid, Unión Editorial).

TOOLEY, J.; DIXON, P. y AMUAH, I. (2007) Private and Public Schooling in Ghana: A Census and Comparative Survey, *International Review of Education*, 53:4, pp. 389-416.

TOOLEY, J. y DIXON, P. (2006) 'De facto' privatisation of education and the poor: implications of a study from sub-Saharan African and India, *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36:4, pp. 443-462.

TOOLEY, J.; DIXON, P. y OLANIYAN, O. (2005) Private and public schooling in low-income areas of Lagos State, Nigeria: A census and comparative survey, *International Journal of Educational Research*, 43:3, pp. 125-146.

TOOLEY, J. (2003a) Why Harry Brighouse is Nearly Right about the Privatisation of Education, *Journal of Philosophy of Education*, 37:3, pp. 427-446.

TOOLEY, J. (2003b) A lesson for the third world. The success of private education in Africa and India, *The Spectator*, 18 January, p. 12.

TOOLEY, J. (2001) If India can, why can't we? How the poorest people on earth get their schooling, *New Stateman*, 10 September, pp. 33-34.

TOOLEY, J. (2000) Big profits mean better schools, *New Stateman*, 31 January, pp. 25-26.

SCHUMPETER, JOSEPH ALOIS (1983) *Capitalismo, socialismo y democracia* (Barcelona, Orbis).

VON MISES, LUDWIG (2004) *La acción humana. Tratado de economía* (Madrid, Unión Editorial).

WEST, EDWIN G. (1994) *La educación y el Estado. Un estudio de economía política* (Madrid, Unión Editorial).

Resumen:

**El peso del Estado en educación.
Una aproximación crítica desde la
economía liberal**

El artículo ofrece una visión crítica de la intervención del Estado en la educación cuestionando su valor. Para realizar esa crítica se utilizan algunos principios de la escuela austriaca de economía y el concepto de precio. La intervención del Estado en la educación parte de una fatal arrogancia pues los administradores del Estado subestiman el potencial educativo existente en la sociedad y se atribuyen la facultad de conocer mejor que los miles de sujetos que la conforman las necesidades y recursos educativos necesarios para la formación de todos los individuos independientemente de su situación particular. Además, las intervenciones educativas tienen consecuencias que van más allá de la tradicional ineficacia y alcanzan el ámbito de ética pública pues desincentivan a las familias a la hora de preocuparse por los contenidos y las distintas metodologías educativas.

Descriptores: Liberalismo, mercado educativo, financiación educativa, Estado y educación, libertad de elección.

Summary:

**Weighting of State in Education. A
Critical Approach from Libertarian
Economics**

The article takes a critical view of State intervention in education and questioning their value. This idea is based on some fundamental principle of the Austrian school of economics and the concept of price. State intervention in the education is a fatal arrogance because State Administrators underestimate educational potential of society and believes that they have the power to know better than thousands of people the specifics educational needs and resources required for of all regardless of individual situations and backgrounds. Furthermore, educational interventions have consequences beyond the traditional ineffective and reach the field of public ethics. State intervention in education disincentive families to worrying about the contents and the various educational methodologies.

Key Words: Libertarianism, educational market, educational funding, state and education, freedom of choice.

