

La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público¹

Neoliberal educational free choice versus the conception of education as a common and public good

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2022-395-520

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Universidad de León

Carlos Bernabé-Martínez

Universidad de Murcia

Resumen

En este artículo se analiza el concepto de libertad educativa en España, centrado especialmente en dos de sus manifestaciones: la libertad de enseñanza y la libre elección de centro, así como la relación de ambas con una concepción de la educación como bien común y público. Los objetivos han sido analizar el devenir de su significado, las principales aproximaciones teóricas, su reconstrucción en el actual contexto social y el modo en que se relaciona con un sistema educativo cohesionado que extienda y garantice derechos y oportunidades para todos. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (SLR), entre el año 1976 y 2020, de acuerdo con el modelo PRISMA. De los 1159 textos revisados se ha trabajado sobre los 47 artículos científicos publicados en acceso abierto y que se centraban específicamente en la temática objeto de investigación. La validación se dio con los criterios ampliados de la Universidad de York. Los hallazgos reflejan que la actual noción de libertad educativa, vinculada sobre todo a la libre elección educativa, se encuentra muy ligada a la defensa de la

¹ Investigación nacional PID2019-105631GA-I00 “The influence of neoliberalism on academic identities and in the level of professional satisfaction” y Proyecto Europeo 620320-EPP-1-2020-1-ES-EPPJMO-MODULE “Building up an Inclusive and Democratic Europe through a Dialogical Co-Creation of Intercultural Solutions to the Rise of Neo-Fascism and Xenofobia”.

elección “a la carta” de centro y modelo de enseñanza, en el marco de lógicas de mercado vinculadas a una ideología de corte neoliberal. Así, la libertad de enseñanza aparece cada vez más desligada de la igualdad de oportunidades y la equidad educativa, y más asociada a un instrumento para evitar la mezcla social y obtener ventajas competitivas futuras en clave sociolaboral. En la discusión y conclusiones se analiza el modo en que los resultados conectan con dinámicas de neoliberalización educativa y se apunta la necesidad de seguir indagando los elementos profundos que subyacen a esa vivencia de la libertad. Se plantea también la oportunidad de explorar un enfoque de libertad educativa de orientación republicana ligada al bien común y público.

Palabras clave: libertad educativa; equidad educativa; neoliberalismo educativo; bien común; bien público.

Abstract

This article analyzes the concept of educational freedom in Spain, focusing especially on two of its manifestations, freedom of education and free school choice, as well as its relationship with a conception of education as a common and public good. The objectives have been to analyze the future of its meaning, the main theoretical approaches, its reconstruction in the current social context and the way it relates to a cohesive educational system that extends and guarantees rights and opportunities for all. For this, a systematic review of the literature (SLR) has been carried out, between 1976 and 2020, according to the PRISMA model. Of the 1159 texts reviewed, we have worked on the 47 scientific articles published in open access and that focused specifically on the subject under investigation. The validation was given with the extended criteria of the University of York. The findings reflect that the current notion of educational freedom, linked above all to free educational choice, is closely tied to the defense of the “à la carte” choice of center and teaching model, within the framework of market logics binded to a neoliberal ideology. Thus, freedom of education appears increasingly unrelated to equal opportunities for all and educational equity, and more associated with a tool to avoid social mixing and obtaining socio-labor competitive advantages. In the discussion and conclusions, the way in which the results connect with dynamics of educational neoliberalization is analyzed and the need to continue investigating the deep elements that underlie this experience of freedom is pointed out. There is also the opportunity to explore a republican-oriented approach to educational freedom linked to the common and public good of all and for all.

Keywords: educational freedom; educational equity; educational neoliberalism; common benefit; public good.

Introducción

Desde el último tercio del siglo XX, buena parte del planeta asistió a un conjunto de transformaciones sociales, culturales, ideológicas y políticas aglutinadas bajo la categoría de globalización neoliberal (Rendueles, 2020). Este proceso implicó la consolidación de políticas orientadas a la privatización de servicios públicos, financiarización económica, debilitamiento del Estado del Bienestar, aumento de la subordinación del trabajo frente al capital, así como la mercantilización creciente de numerosas esferas sociales (Harvey, 2007).

Así pues, la hegemonía neoliberal no se circunscribe a un conjunto de políticas y cambios socioeconómicos, supone también una transformación cultural y mental (Read, 2009). Esta transformación supone una peculiar forma de pensar(nos) como humanidad que implica, entre otros aspectos, una “filosofía individualista esencialmente enfocada en el yo” e insertada en lógicas de mercado (Cabanas e Illouz, 2019, p. 62). Una “psicologización de la vida social” (Parker, 2010, p. 13) que impele a pensarnos como entidades independientes, emancipadas de toda estructura social. Hasta el punto de pensarnos cada vez más como consumidores (Moruno, 2018) y no como ciudadanía.

El neoliberalismo, por tanto, no solo es la teoría ideológica que fundamenta y sostiene el capitalismo actualmente, sino que es también generadora de un imaginario social, una forma de vivir y de relacionarse, un “régimen de verdad” (Foucault, 2004), un “sentido común” (Gramsci, 1981) de cosmovisiones compartidas, de un tipo de subjetividad determinada (Díez-Gutiérrez, 2018). Michel Foucault (1975) señalaba que las sociedades occidentales actuales han abandonado el modelo disciplinario de control social y, en contraste, han adoptado herramientas más sutiles y perfeccionadas de control social que requieren de las propias “víctimas” su aceptación e incluso su colaboración y participación activa (Han, 2012; Hardt y Negri, 2002).

El modelo neoliberal establece la “obligación de elegir” como la “regla lógica del juego”, de una vida regida por las reglas del mercado (Laval y Dardot, 2013). La libertad de elección se convierte en un tema fundamental de las nuevas formas de conducta: elegir entre ofertas alternativas la más ventajosa y maximizar el interés propio. El Estado ha de reforzar la competencia en los mercados existentes y crearla allí donde todavía no existe. Así, el actual periodo histórico implica una noción dominante de

libertad que conecta con la libertad negativa que planteara Isaiah Berlín (Carter, 2010), pero en un contexto de mercantilización global.

Bajo la subjetividad neoliberal predomina el imaginario de la “libertad individual pero no el de la libertad política” (Villacañas, 2020, p. 105), que se despliega bajo lógicas de mercado. Una libertad ciega, además, a las estructuras sociales, a las condiciones materiales de vida y a las relaciones de dominación que subyacen a ella e influyen en nuestra conducta (Beauvois, 2008). Bajo este paraguas ideológico, la experimentación de la libertad implica la paradójica aspiración a maximizar la no interferencia sobre el deseo del individuo, a la vez que el individuo minimiza su libertad política de interferir sobre las estructuras y relaciones sociales que le dominan y condicionan.

Este cambio sustancial se evidencia en el célebre aforismo de Margaret Thatcher (1987) que, reflexionando sobre el concepto de *sociedad* en una célebre entrevista, afirmaba: “¡No hay tal cosa! Hay individuos, hombres y mujeres y hay familias”. Negación que remite a una realidad social entendida no como una construcción de estructuras comunes que condicionan nuestras posibilidades de vida, sino como suma de voluntades particulares ajenas a cualquier tipo de estructura de poder social que las determine.

Así pues, si el neoliberalismo implica un profundo cambio del terreno de juego económico y social y, con él, de la subjetividad y deseos de quienes participan en él (Han, 2012), cabe indagar en el modo en que todo ello afecta al terreno educativo y cómo éste, a su vez, participa activamente en este cambio. A partir de finales del siglo XX se ha generalizado a escala global una tendencia privatizadora de los sistemas educativos (Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016) y de mercantilización “de la economía educativa” (Ball, 2014). Este proceso, al que no ha sido ajeno la realidad española (Bernal y Lacruz, 2012), ha supuesto el aumento de la presencia de actores privados –especialmente empresariales– en la provisión de servicios educativos. Por otro lado, se introducían “mecanismos de mercado” (Bonal y Verger, 2016) y “lógicas empresariales” en la educación (Rodríguez, 2016), acompañadas frecuentemente por un modelo de filantropocapitalismo educativo (Saura, 2016), ligados actualmente a las plataformas digitales de la Big Tech (Saura, 2020).

Cabe afirmar, pues, que el impacto del neoliberalismo en el sistema educativo español ha supuesto una alteración cada vez mayor de los “núcleos centrales del ideario educativo” y las “políticas pedagógicas”,

que se han moldeado en función de la dinámica y cultura de mercado. Se introducen instrumentos de gestión y *management*, propios de las empresas privadas, en las escuelas, individualizando objetivos y recompensas. Convierten a las familias en “consumidoras de escuela” que buscan maximizar sus oportunidades. Introducen la competencia entre establecimientos escolares con el fin de que compitan por un alto puesto en los rankings. Generan una gestión del establecimiento escolar por rendimientos y objetivos, llevan al profesorado a competir entre ellos y convierten en productos de marketing a los “profesores estrella”. La competencia se convierte así en una forma de interiorización de las exigencias de rentabilidad, a la vez que se introduce una presión disciplinaria en la intensificación del trabajo, el acortamiento de los plazos, la individualización de los salarios, reduciendo las formas colectivas de solidaridad en las comunidades educativas (Díez-Gutiérrez, 2018).

Este enfoque neoliberal ha implicado una progresiva evolución según la cual la educación se concibe cada vez más como mercancía y menos como derecho; gestionándose, organizándose y regulándose más desde una lógica empresarial que como un servicio público. Sus fines, principios y objetivos se han ido ligando crecientemente a las necesidades del mercado, en detrimento del desarrollo integral del alumnado o las necesidades de la comunidad social en un sentido amplio y democrático. Tales transformaciones chocan con la concepción de la educación como un bien común, lo cual supone como propugna Cascante (2021) asumir que la educación no surge solo de los individuos como sujetos de derechos, sino de la comunidad. O, dicho de otro modo, que, más allá de los derechos individuales que operan en el ámbito educativo, debe garantizarse la salvaguarda de intereses democráticos acordados en común, pues la educación emana de la comunidad y sus beneficios deben retornar a ella. Cabe plantear, por tanto, que el modo en que se conceptualice o aborde la libertad educativa afectará, también, a las posibilidades de que la educación constituya no sólo un bien público, sino un bien común (UNESCO, 2015).

La presente investigación se desarrolla en el espacio de encuentro entre libertad de enseñanza y elección educativa. Ciertamente, la libertad de enseñanza ha sido históricamente un elemento central en la discusión educativa en nuestro país, tanto en el momento constituyente de 1978 (González & Hernández 2018) como durante buena parte de los siglos XIX y XX (Gómez, 1983). Durante los últimos años, sin embargo, la

reivindicación de la misma ha cobrado renovada fuerza. Son diversos los debates que han estado en mayor o menor medida atravesados por la libertad educativa como principal eje argumental. Tanto las leyes orgánicas de educación aprobadas durante el siglo XXI (Briones y Oñate, 2021; Vintanel, 2017), como polémicas más específicas y territorializadas –véase el denominado PIN parental o veto educativo en la Región de Murcia y Andalucía (Climent, 2020; Fernández, 2020) o las leyes de Plurilingüismo en la Comunitat Valenciana (Alonso y Pérez, 2018; García, 2015) – han visto, en sus respectivas discusiones, cómo la libertad educativa y/o de enseñanza ha tenido enorme protagonismo.

En todo caso, se trata de analizar qué tipo de libertad se proyecta en y desde la educación. Es decir, si el ámbito educativo se piensa desde la libertad negativa en un contexto de creciente mercantilización e individualismo (la libertad de, por ejemplo, elegir un centro o un tipo de educación sin interferencias de terceros, sean la comunidad o el Estado) o desde una óptica positiva y republicana que suponga que la libertad educativa pasa por una distribución igualitaria del poder que permita a los diferentes agentes intervenir democráticamente en este ámbito.

Método

Este artículo de revisión analiza la evolución del concepto de libertad educativa en España durante nuestra historia reciente. Asimismo, se explora y discute cómo esta evolución ha impactado sobre el sistema educativo y condiciona los retos de futuro a que se enfrenta.

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (SLR) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: la libertad de enseñanza y libertad de elección educativa. Los objetivos específicos han sido: (a) identificar las principales aproximaciones teóricas al concepto de libertad educativa, concretado en la libertad de enseñanza y la libertad de elección educativa; (b) analizar sus significados dominantes, así como sus implicaciones en la práctica educativa; y (c) contribuir a los debates sobre la finalidad de nuestro sistema educativo en la actualidad.

Para llevar a cabo esta revisión se ha tenido en cuenta la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews*) para una revisión sistemática (Moher *et al.*, 2009; Urrútia y Bonfill, 2010) que nos

ha servido para evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga y Cartes-Velásquez, 2015).

Se han tenido en cuenta artículos científicos revisados por pares, basados tanto en metodologías cuantitativas y/o cualitativas, así como artículos de revisión bibliográfica o ensayos. El método de recopilación de fuentes ha sido la búsqueda en bases de datos a partir de los términos de búsqueda más idóneos, pertinentes y utilizados (ver Tabla 1) para referirse al tema en España.

Ha sido realizada una búsqueda sistemática en las bases de datos de referencia (Scopus, Dialnet y Web of Science: WOS²) de todas las publicaciones entre el año 1976 (inicio de la transición a la democracia) y el año 2021 (actualidad), utilizando operadores booleanos. Se han leído y analizado los contenidos de los artículos seleccionados y finalmente se ha realizado un mapeo del estado de la cuestión.

TABLA 1. Procedimiento de búsqueda en bases de datos

Base de datos	Palabras Clave	Operadores Booleanos	Resultados de Búsqueda
SCOPUS	“libertad de elección educativa”	AND	158
	“libertad de enseñanza”	AND	173
DIALNET	“libertad de elección educativa”	AND	428
	“libertad de enseñanza”	AND	314
WOS	“free educational choice”	AND	83
	“libertad de enseñanza”	AND	3
Total			1159

Nota: Tabla de elaboración propia.

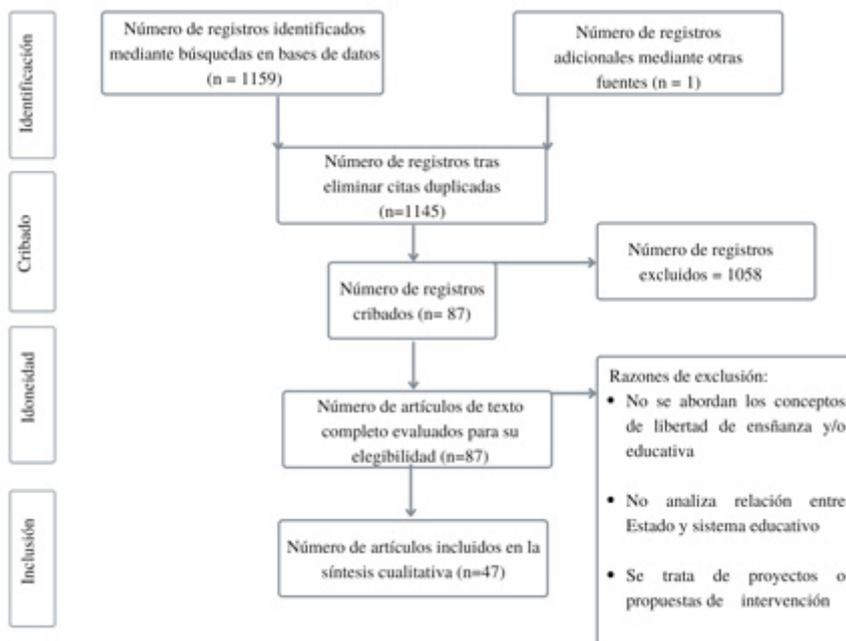
² También se ha revisado Scielo, pero no se ha encontrado ninguna referencia significativa, por lo que se ha descartado.

Además, se han tenido en cuenta los siguientes criterios comunes en cada una de las bases de datos:

- Los artículos han de versar sobre experiencias o estudios basados en el contexto español o en centros escolares de España.
- El área de conocimiento se centra en las Ciencias Sociales, la Pedagogía y la Educación.
- Documentos con acceso abierto.
- La temática de los artículos incluye específicamente el objeto de investigación y no se centra en otros relacionados pero tangenciales, tales como la libertad de cátedra, educación de libertades civiles, libertad durante el proceso educativo, etc.

El primer cribado se realizó teniendo en cuenta los títulos, el resumen y una lectura transversal de los contenidos de los artículos, desechando aquellos en los que no figuraba información sobre (a) un abordaje explícito del concepto de libertad educativa y/o de enseñanza, en el sentido definido en nuestra investigación; (b) un análisis sobre el sistema educativo que explicita una determinada visión de la libertad de enseñanza o de libre elección educativa; (c) o se trata de proyectos o propuestas de intervención. Así pues, tras aplicar tales criterios al total de 1159 artículos arrojados por la búsqueda en base de datos y excluir aquellos duplicados, fueron 47 los documentos seleccionados para la revisión bibliográfica sistemática. Se resume el proceso en la figura 1.

FIGURA I. Diagrama de Flujo Prisma 2009 (Spanish version – versión española)



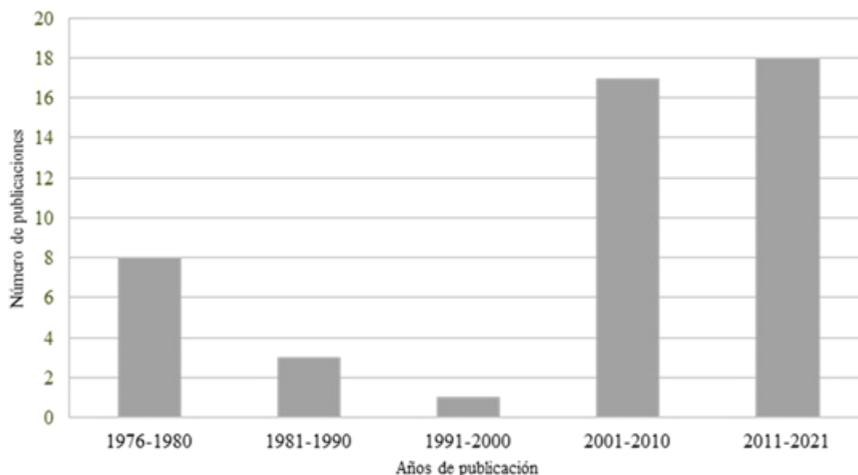
Nota: Diagrama adaptado a partir de Moher, et al. (2009).

De este modo, se obtuvo una perspectiva general en torno al objeto de la investigación que nos permitió conocer cuáles han sido, durante nuestra historia reciente, las principales aproximaciones políticas y epistemológicas a los conceptos de libertad educativa y de enseñanza; sus implicaciones en la organización de nuestro sistema educativo y los valores y elementos concretos a los que están vinculados. Un trabajo que, consideramos, contribuye, desde el método científico, tanto a una mejor interpretación de los debates educativos actuales como a una reflexión crítica sobre los límites y oportunidades de nuestro sistema educativo.

La validación se dio con los criterios de la Universidad de York complementados (Centre for Reviews and Dissemination, 2009): inclusión

y exclusión, pertinencia e idoneidad, evaluación de calidad de los estudios, descripción de datos, actualidad, referencialidad y suficiencia. El criterio de inclusión y exclusión ya ha sido descrito en el proceso de cribado de la revisión realizada en bases de datos. La pertinencia e idoneidad se centró en discriminar aquellos estudios que tienen mayor relación con el tema de investigación. La evaluación de calidad y de descripción de datos hacen referencia a la validez y solidez del proceso de investigación realizado y a la robustez de los datos aportados. El criterio de temporalidad se basa en la pertinencia de obtener una perspectiva diacrónica del objeto de estudio. El criterio de actualidad se ha basado en la inclusión de aportaciones significativas desde los años 70 hasta el presente, recogiendo los avances más actuales del campo. En la *figura 2* se observa el número de artículos seleccionados según año de publicación. En cuanto al criterio de referencialidad, señalar que la totalidad del corpus de referencias analizados son artículos publicados en revistas de reconocido prestigio e impacto, con revisión por pares. Por último, el criterio de suficiencia ha sido muy sólido, abarcando 47 referencias finales.

FIGURA 2. Año de publicación de los artículos incluidos en la síntesis cualitativa



Nota: Gráfico de elaboración propia.

El proceso desarrollado tuvo la siguiente secuencia. Una vez seleccionados con el gestor bibliográfico Mendeley los artículos que cumplían con los criterios establecidos, se elaboró una guía de codificación, con el programa de software Microsoft Excel, en la que se explicitaron los criterios para codificar las características de los estudios de esos artículos, de acuerdo con los objetivos específicos de esta revisión. Se revisaron los apartados referentes a objetivos, metodología, resultados y conclusiones de los artículos para extraer la información que aparecía sobre las categorías establecidas. A saber: año de publicación, autores y autoras, afiliación de los autores y las autoras al ámbito universitario o no universitario, calidad de la revista en rankings, tipo de estudio (intervención, descriptivo-empírico y teórico), metodología empleada, muestra delimitada, fuentes de recogida de información, resultados y conclusiones en función objetivos específicos de nuestro estudio, propuestas o recomendaciones y limitaciones explicitadas. También se incluyó como categoría de análisis el marco definitorio de la libertad educativa, tanto la libertad de enseñanza como la libre elección educativa. Estas categorías se plasmaron en un protocolo de verificación que se aplicó a cada documento.

Al analizar estos artículos, se observan dos aspectos destacables respecto a la distribución temporal de los mismos. Por una parte, tanto los resultados preliminares como la criba y los criterios de pertinencia arrojan una concentración de publicaciones a final de la década de los 70, seguida de un descenso significativo que, de nuevo, repunta desde comienzos del siglo XXI hasta la actualidad (ver Figura 2). Entendemos que esto se debe, por un lado, al momento constituyente, en el que se está debatiendo la Constitución española, cuyo artículo 27, referido a la libertad de enseñanza, fue uno de los más polémicos y confrontados (Villamor, 2007; Mayordomo, 2002); y, por otro, al interés que esta cuestión recuperó en el marco de modificaciones legislativas posteriores: LOE en 2006, LOMCE en 2013 y LOMLOE en 2021 (Briones & Oñati, 2021; Celador, 2016; Guardia, 2015; Vidal 2017).

Resultados

Como respuesta al primero de los objetivos planteados, entre las aproximaciones teóricas al concepto de libertad educativa encontramos

dos grandes bloques principalmente: por un lado, aproximaciones jurídicas, históricas o filosófico-políticas, bien desde una reflexión general del significado de la educación, bien desde alguna de sus aplicaciones concretas (elección de centro, libertad de cátedra, *homeschooling*, educación diferenciada); por otro, encontramos investigaciones que, a partir de la preocupación por la libertad educativa, en tanto que libertad de elección de centro, analizan cómo se materializa ésta en un contexto determinado. Esta variedad de enfoques permite explorar el modo en que diversas disciplinas dialogan entre sí y determinan, desde ángulos diversos, el estado de nuestro objeto de estudio.

En primer lugar, en la revisión de los textos que exploran la evolución del concepto o su presencia en distintos periodos, se aprecia un *giro histórico* en el uso del concepto de libertad educativa. Si durante el siglo XIX, en lugares como Francia, la libertad de enseñanza, en tanto que libertad de crear centros por poderes privados y libertad de las familias para elegir educación acorde a sus valores, sería la bandera bajo la que el clero confrontaría el avance de la instrucción pública (García, 2018; Puelles, 1993); en nuestro país las coordenadas estarían hasta cierto punto invertidas, de modo tal que la libertad de enseñanza sería una de las demandas centrales de algunos sectores liberales en aras de garantizar contrapesos en la sociedad civil frente a un Estado fuertemente dominado por sectores clericales y conservadores (Hernández-Díaz, 1982; Martín, 2008; Molero, 2005; Vilanou, 1982). Esta lógica discursiva daría un vuelco durante el siglo XX. En este periodo se evidenciará, especialmente a partir de la Segunda República, cómo la libertad educativa, asociada a la libertad de crear centros docentes y elegir modelo educativo por parte de las familias, pasaría a ser una reivindicación especialmente vinculada a la defensa de la educación religiosa y la iniciativa privada conservadora (Gómez, 1983). De hecho, como veremos a continuación, este sentido de libertad constituiría uno de los principales ejes argumentales a la hora de exigir el desarrollo del concierto educativo tras la dictadura.

Entre finales de los años 70 y comienzos de los 80, en el marco del proceso constituyente, se observa una clara centralidad del debate sobre la libertad educativa en diversas publicaciones. El hilo conductor de ellas es la reivindicación de esta libertad como vía para la defensa de la *libertad religiosa* (González del Valle, 1979) y “derechos de la Iglesia en el campo de la educación” (Guzmán 1979, p. 180), vinculados al Concordato entre el Estado español y el Estado Vaticano, frente al riesgo de que el régimen

democrático implicase una mayor fuerza o incluso monopolio educativo del Estado a través de la escuela pública (Gómez, 1979; Hengsbach, 1979). Una libertad que, según esta aproximación, sólo sería posible, según el propio Gómez, mediante una “progresiva desconfianza crítica hacia el Estado” (1979, p. 137). También, garantizando tanto el derecho a “crear y dirigir establecimientos de enseñanza libremente” como el “derecho preferente de los padres o tutores a escoger para sus hijos la educación que prefieran” (Martínez, 1979, p. 217). No obstante, es destacable la exigencia de que esa “libertad” no quede reducida a mera “libertad formal” por carecer de las “condiciones reales” (Orlandis, 1979, p. 117) o “medios económicos” (García-Hoz, 1979, p. 39) que la hagan viable, ni quede subordinada al desarrollo del sistema público (Hervada, 1979). Es decir, se observa lo que parece obedecer a una defensa anticipada de lo que acabaría por ser el concierto educativo, cuya principal beneficiaria sería la Iglesia Católica, que todavía hoy controla seis de cada diez centros concertados (Fayanás, 2018; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014).

Aproximaciones posteriores, ya en el siglo XXI, mostrarán con mayor nitidez la conjunción de los tres elementos que con más fuerza parecen vincularse a la libertad de enseñanza: libertad de creación de centros docentes dotados con ideario propio, libertad de elegir centro y modelo educativo por parte de las familias y, en menor medida, libertad de cátedra (Guardia, 2019; Llano, 2006; Vidal, 2017). De hecho, respecto a las dos primeras, Viñao (2019) recordará que su vinculación a la libertad de enseñanza acabaría por ser parte de la interpretación dominante del artículo 27 de la Constitución Española pese a la ambivalencia de éste.

Este sentido específico de libertad de enseñanza se traducirá, en numerosas ocasiones, en la defensa del sistema de conciertos y su fortalecimiento (Guardia, 2015), la educación diferenciada por sexos (Báez, 2019; García-Gutiérrez, 2004) o el *homeschooling* como extensiones de esa libertad (Llorent-Bedmar, 2004; Monzón, 2011). En ese sentido, derecho a la educación y libertad de enseñanza emergen más como elementos contrapuestos a *equilibrar* (Hernández, 2008; Murgoitio, 2018) que como realidades complementarias.

También aparecen abordajes críticos que plantean explícitamente la libertad *de* enseñanza como algo distinto a la libertad *en* la enseñanza, si bien continúan asociando la primera a la “iniciativa privada” mientras que la segunda tendría que ver con las “libertades cívicas en el ámbito docente”, “la libertad de cátedra” y la “participación de la comunidad

escolar” fuera de todo “dirigismo ideológico de los poderes públicos” (Dutra, 2002, p. 4). Dentro de esta visión, merece la pena hacer referencia también al planteamiento de Prieto y Villamor (2018), quienes señalan que, en el contexto actual, “la referencia a la libertad de elección es ya, por tanto, un estrechamiento de la consideración de la libertad en educación (...) El empleo de esta acepción de libertad remite a una concepción economicista de la educación” (p. 24).

Por otra parte, se evidencia una constante relacionada con el recelo o rechazo al Estado en materia educativa. Este fenómeno se manifestará de diversas maneras: rechazo al monopolio educativo del Estado por ser incompatible con el pluralismo (Guardia, 2019; Murgoitio, 2018); deseo de menor intromisión del “Estado en la educación de las familias” (Llano, 2019); asociación de un mayor peso del Estado en la educación a dinámicas contrarias a la libertad (Blanco, 2009) o tendentes al “nihilismo neutralizador” (Llano, 2006, p. 183).

En ese sentido, se demanda que la enseñanza pública sea “ideológicamente neutral”, argumentando que son los idearios de centros de iniciativa privada los que garantizarían el pluralismo social y educativo (Celador, 2016). Más allá de las dificultades para delimitar el concepto de neutralidad (Llano, 2019) y de obviar que toda “educación es política” (Carbonell, 2019), este esquema de razonamiento viene a exigir la ausencia de ideario en los poderes públicos y, al mismo tiempo, la posibilidad de optar por un ideario particular desde el ámbito privado. No ha lugar, según este enfoque, a construir la libertad de enseñanza en o a través de la pluralidad de profesorado en la escuela pública, sino creando la posibilidad –limitada a parte de la población– de escapar de lo público.

Todo ello se enmarca, a su vez, en el progresivo desarrollo de dinámicas de mercantilización (Andrada, 2008) o sistemas de “cuasi-mercado” (Maroy, 2008) que implican la conformación de una *oferta educativa* que sitúa a determinadas familias en la posición de ejercer ‘su libertad’, principalmente a través de la ‘elección de centro’ asumiendo un rol de *consumidoras* (Olmedo-Reinoso & Santa Cruz, 2008). Un enfoque muy diferente de ‘libertad’, que ha experimentado un auge inusitado en los últimos años, defendido desde sectores conservadores y neoliberales, que consideran la educación como una inversión, los estudiantes y las familias como clientes y la administración educativa como un órgano de simple regulación entre agentes e inversores, y que aseguran ofrecer

“opciones en libertad” en un escenario marcadamente asimétrico y desigual para *todas* las familias en términos de capital cultural, renta, información, etc. (Bernal y Veira, 2019; Sanz-Magallón et al., 2021; Villarroya y Escardíbul, 2008).

Asimismo, la literatura revisada evidencia que la libertad educativa parece, desde finales del siglo XX, más focalizada en la defensa de la libertad de *elegir* bajo lógicas de mercado, con una menor preocupación por la cuestión religiosa o moral. Como si se hubiera dado un desplazamiento *del púlpito al mercado*. De hecho, algunas de las aproximaciones actuales, preocupadas por la cuestión religiosa en el ámbito educativo, ni siquiera desarrollarán en profundidad los conceptos de libertad educativa o de enseñanza (Jiménez, 2011; Sanjurjo, 2013). Así, la libertad de elección aparece crecientemente vinculada a cuestiones que obedecen no tanto –o no sólo– al carácter confesional o ideario de determinados centros concertados, como a la posibilidad de optar por ventajas competitivas de carácter socioeconómico y cultural, por ejemplo la *posibilidad* de huir de zonas de exclusión o de precariedad (Bernal y Vera, 2019; Valiente, 2008); “refugiarse” de problemas pedagógicos o sociales (Fernández y Muñiz, 2012; Rodríguez *et al.*, 2014; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014), así como mantener el estatus de clase media (Andrada, 2008) o acceder a una mayor ‘calidad educativa’ en base a “la fama” de las escuelas (Peláez-Paz, 2020).

Por tanto, puede colegirse que, dentro de la obvia pluralidad de abordajes respecto a la libertad educativa, el “haz de libertades” (Llanos, 2006 y 2019) que ésta representa, parece, en la actualidad, más condensado en torno a la libertad de crear centros de titularidad privada y elegir modelo educativo por parte de las familias en base a las propias convicciones. Todo ello, además, en un contexto de creciente mercantilización educativa, desigualdad social y rechazo al Estado y poderes públicos como elemento de cohesión. Esta tríada de factores (estrechamiento de la libertad de enseñanza; rechazo al Estado y mercantilización del sistema educativo) permite vislumbrar, como respuesta al segundo de los objetivos, la consolidación y posible dominancia de un sentido de *libertad educativa en clave neoliberal*. Un marco que implicaría, forzosamente, una mercantilización de las relaciones en el ámbito educativo, no sólo en cuanto a los contenidos, formas de gestión y organización de las propias instituciones de enseñanza, sino en lo que a los roles, deseos y relaciones de sus actores se refiere (Cascante, 2021).

Discusión y conclusiones

Se evidencia que el concepto de libertad de enseñanza se ha consolidado en su sentido neoliberal en el marco de un sistema educativo crecientemente mercantilizado. A este respecto, el debate para algunas de las posiciones críticas estribaría, en todo caso, en cómo corregir sus efectos menos deseables, como por ejemplo las dinámicas de segregación o discriminación. Todo ello bajo la premisa de que, cuanto menor sea la interferencia por parte de los poderes públicos (más allá de arbitrar unos mínimos educativos), tanto mayor será la libertad de enseñanza (Sainz y Sanz, 2021).

Este marco presenta algunas contradicciones. Por una parte, la elección de centro es un derecho imposible de universalizar, salvo que se diera un escenario de oferta educativa infinita e igualdad absoluta de condiciones para las familias que opten a ella. La evidencia parece apuntar en sentido contrario, hacia un efecto “segregación” (Andrada, 2008; Fernández, 2008; Gómez, 2019; Madaria y Vila, 2020; Mancebón y Ximénez, 2007; Murillo *et al.*, 2021; Olmedo-Reinoso y Santa Cruz, 2008; Pérez, 1998; Sainz y Sanz, 2021), dado que a menudo esa libertad de elección es excluyente o, de facto, inexistente para una parte importante de la población, que carece de las condiciones materiales suficientes para llevarla a cabo. Además, cabe señalar que, como apunta Pérez (1998), en no pocos casos, la libertad de elección educativa se habría orientado progresivamente más hacia la “libertad de imponer el propio ideario ideológico del centro” (p. 142). Es decir, esta reclamación de mayor libertad educativa no obedece tanto a una voluntad de ampliar la diversidad de opciones educativas mediante una multiplicación y variedad de oferta a disposición de todas las familias, al margen de su condición social, sino que más bien actúa como a una vía para garantizar mantener y asegurar un determinado marco ideológico o ideario de los propietarios del centro.

En segundo lugar, la libertad de enseñanza asociada a la creación de centros con ideario propio opera en un contexto donde los recursos necesarios para crear tales centros están desigualmente distribuidos. Esto implica que los sectores con capacidad real para crear escuelas con ideario propio (estén o no parcialmente sostenidas por el Estado) son limitados. De este modo, el sistema educativo realmente existente no se basa en un amplio abanico de oferta educativa sobre el que las familias

eligen aquella opción más próxima a sus deseos o valores. Más bien al contrario, el paisaje muestra que la mayor parte de oferta alternativa a la escuela pública está concentrada en un sector ideológico-confesional determinado. De hecho, en numerosas ocasiones esa *elección* no obedece tanto a una elección de ideario como a un deseo de mantenimiento de estatus o evitación de entornos educativos precarizados. La libertad de creación y elección de centro, a todas luces planteada en el momento constituyente como cláusula de salvaguarda para una ideología y confesión determinada, parece hoy una coartada para perpetuar un modelo eminentemente segregador.

Así pues, consideramos pertinente incorporar al debate académico el modo en que la libertad educativa neoliberal estaría cegando las vías para explorar un *sentido republicano de la libertad educativa* (Garzón y Díez-Gutiérrez, 2016), entendiendo por libertad republicana aquella que aspira a la “ausencia de dominación” (López de Robles, 2010) y que no se deriva de la mera ausencia de injerencia por parte del Estado o de un tercero, sino que es resultado de una intervención política y democrática que garantice la existencia de sujetos recíprocamente libres que no necesitan “permiso para navegar la vida civil” (Domènech, 2019). Si las medidas encaminadas a mercantilizar la educación generan dinámicas de segregación que, sistemáticamente, excluyen y afectan a los sectores más vulnerables o con menos recursos, tal vez no estemos ante una disfunción en el modelo, sino ante la consecuencia inevitable del mismo.

Cabe, como alternativa, pensar la libertad *de* y *en* la enseñanza, no tanto desde el derecho a elegir centro o modelo educativo en un escenario competitivo, mercantilizado y dominado por una visión privativa e individualizada de la enseñanza, sino desde el resultado de una intervención política democrática.

Esto implicaría explorar mecanismos jurídicos, políticos y educativos que garanticen la libertad de elección de modelo educativo a través de la participación efectiva de familias, estudiantes y comunidad educativa en las dinámicas propias de los centros, tal como establece la Constitución, así como en la definición de los marcos normativos que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje. La libertad educativa no aparece aquí como la ficción de emancipación individual (o familiar) de un espacio educativo común, en función del interés propio y egoísta, sino como la posibilidad efectiva de participar y cogobernar la construcción de ese

espacio colectivo en función del bien común y la mejora para todos y todas.

Ello pasa por proyectar *desde* y *en* el ámbito educativo un sentido de libertad como resultado de la posibilidad material de “participar en igualdad de condiciones” (Rendueles, 2020). Plantear mecanismos para dotar de suficiente autonomía a la sociedad civil, en el marco de una educación pública más permeable a las necesidades y particularidades de cada comunidad. Donde la libertad no opere tanto sobre *elegir* centro y tipo de educación, sino sobre el hecho de construir una educación conjunta y democrática en un proyecto compartido.

Se trataría de plantear la educación pública no como una suerte de *contrapeso equitativo* a los excesos de una ‘genuina libertad’ garantizada por el ámbito privado, sino como el instrumento privilegiado para vehicular la libertad educativa garantizando la igualdad de condiciones y autonomía crítica de estudiantes, docentes y familias.

Esto nos conduce al segundo de los elementos en discusión. El modo en que el marco neoliberal de libertad se justifica a través del derecho de las familias a elegir modelo educativo para sus hijas o hijos. Una elección que se plantea como resultado de un acto privado e individual en un contexto crecientemente mercantilizado. Pero ¿qué escenario plantea más libertad? ¿La eventual posibilidad de elegir modelo educativo a través de una elección de centro, en un contexto mercantilizado, condicionado por limitaciones materiales tales como distancia, renta o capital cultural?, ¿o la garantía de poder participar, en un plano de igualdad entre sujetos recíprocamente libres (Domènech, 2019), en el moldeamiento o configuración de las propias condiciones del modelo educativo? Dicho de otro modo: la libertad (republicana) se derivaría de poder participar de –y en–la configuración y asignación de recursos del sistema educativo, sin sufrir relaciones de subalternidad derivadas de la desigualdad económica o política, y articulándose por vías distintas a las lógicas mercantiles, privadas y competitivas.

Por ello, tal vez merezca la pena indagar los elementos profundos que subyacen a esa vivencia de la libertad de la comunidad educativa. Más allá de las estrategias o intereses inmediatos que movilizan a optar por un centro u otro, ¿qué necesidades e intereses profundos subyacen a esas decisiones?; ¿pueden ser asumidos bajo otro modelo educativo donde la educación pública sea eje vertebrador común a toda la población?; ¿cabe proyectar esa libertad educativa en espacios de decisión distintos al mero

hecho de optar entre un centro u otro bajo una lógica mercantil? Dicho en otros términos, parece oportuno plantear investigaciones centradas no sólo en cómo se comporta la sociedad en un entorno educativo de “cuasi-mercado”, sino en qué manera las necesidades e intereses de la sociedad pueden ser abordadas bajo un modelo educativo capaz de garantizar una libertad *de* y *en* una enseñanza pública universal, garantía de la equidad y cohesión de la que nos hemos estado alejando.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. y Pérez, M.A. (2018). O plurilingüismo na escola infantil. *Eduga*, 75, 36-42.
- Andrada, M. (2008). Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 20-62.
- Báez, R. (2019). Hacia la consolidación de la constitucionalidad de la educación diferenciada. A propósito de la sentencia del tribunal constitucional 31/2018. *Revista de Derecho Político*, 105, 251-278. <https://doi.org/10.5944/rdp.105.2019.25274>
- Ball, J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-14. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Beauvois, J-L. (2008). *Tratado de la servidumbre liberal. Análisis de la sumisión*. La oveja roja.
- Bernal, J. L. y Lacruz, J. L. (2012) La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(3), 103-131.
- Bernal, J. L. y Veira, C. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189-200. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Blanco, M. (2009). La libertad educativa y los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 67(244), 475-494.

- Bonal, X. y Verger, A. (2016). Presentación: Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 175-180.
- Briones, I. M. y Oñate, M. A. (2021). La aventura de la LOMLOE. un acercamiento a 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. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 55, 3-11.
- Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós
- Carbonell, J. (2019). *La educación es política*. Octaedro.
- Carter, I. (2010). Libertad negativa y positiva. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 10, 15-35.
- Cascante, C. (2021) La educación como bien común. En E. J. Díez-Gutiérrez y J. R. Rodríguez-Fernández (Ed.) *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista* (pp.151-164). Octaedro
- Celador, Ó. (2016). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la LOMCE. *Derechos y Libertades*, 35, 185-214. <https://doi.org/10.14679/1032>
- Centre for Reviews and Dissemination (Ed.) (2009). *Systematic Reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. CRD, University of York.
- Climent, J.A. (2020). El PIN parental y la jurisprudencia del TEDH. *Actualidad jurídica iberoamericana*, 13, 102-121.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Domènech, A. (2019). *El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista*. Akal
- Dutra, C. C. (2002). La privatización de la educación pública: una violencia social. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(2), 1-4.
- Fayanás, E. (2018, Marzo 5). La educación privada concertada, el poder de la Iglesia. *Público*. <https://cutt.ly/7QG0JKn>
- Fernández, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 1-27.
- Fernández, R. y Muñiz, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.

- Fernández, V. (2020). La Constitución es gramaticalmente perfecta (y el pin parental, un espantajo). *CLIJ*, 33(294), 5.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Ediciones Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Seuil/Gallimard.
- García-Hoz, V. (1979). La libertad de educación y la educación para la libertad. *Persona y Derecho*, 6, 13- 55. <https://hdl.handle.net/10171/11930>
- 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*, 62(229), 467-482.
- García, J. V. (2015). El plurilingüismo y la educación valenciana. *Miríada hispánica*, 10, 23-44.
- García, R. (2018). Iglesia y Estado en el siglo XIX francés: Tocqueville y la libertad de enseñanza. *Historia Constitucional*, 19, 533-564. <https://doi.org/10.17811/hc.v0i19.527>
- Garzón, A. y Díez-Gutiérrez, E. J. (2016). *La educación que necesitamos*. Akal.
- Gómez, R. (1979). Las contradicciones de la libertad de enseñanza. *Persona y Derecho*, 6, 121-140. <https://doi.org/10.15581/011.6.121-139>
- Gómez, G. (1983). Derecho a la Educación y Libertad de Enseñanza. Naturaleza y Contenido. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 7, 411.
- Gómez, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica: los casos de Sevilla y Málaga. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 35-54. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>
- González del Valle, J. M. (1979). Libertad de enseñanza en materia religiosa y su plasmación legal. *Persona y Derecho*, 6, 427-447.
- González, S. y Hernández, J.L. (2018). La libertad de enseñanza en la opinión pública durante la transición a la democracia en España. *Educació i Història*, 32, 173-198.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (vol. 2). Era.
- Guardia, J. J. y Manent Alonso, L. (2015). La cesión de suelo público dotacional para la apertura de centros docentes concertados: una nueva manifestación del estado garante. *Revista Catalana de Dret Públic*, 51, 174-190. <https://doi.org/10.2436/20.8030.01.60>

- Guardia, J.J. (2019). Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: recorrido histórico y perspectivas de futuro. *Estudios Constitucionales*, 17(1), 321- 362.
- Guzmán, I. (1979). Fundamentos filosófico-sociales de la educación. *Persona y Derecho*, 6, 171-192. <https://doi.org/10.15581/011.6.171-191>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *El Imperio*. Paidós.
- Harvey, D. (2007) *Breve Historia del Neoliberalismo*. Akal
- Hengsbach, F. (1979). Libertad de enseñanza y derecho a la educación. *Persona y Derecho: Revista de Fundamentación de Las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 6, 57-108. <https://hdl.handle.net/10171/12383>
- Hernández-Díaz, J. M. (1982). La libertad de enseñanza en la restauración y su incidencia en la Universidad de Salamanca. *Historia de La Educación Revista Interuniversitaria*, 3, 109-126.
- Hernández, J. C. (2008). La educación en la Constitución Española de 1978. Debates parlamentarios. *Foro de Educación*, 10, 23-56.
- Hervada, J. (1979). La libertad de enseñanza: principio básico en una sociedad democrática. *Ius Canonicum*, 19(37), 233-242.
- Jiménez de Madariaga, C. (2011). Pluralismo religioso y educación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 749, 617-626. <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.749n3013>
- Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Llano-Torres, A. (2006). Amantes de la libertad humana hasta el riesgo, no ávidos controladores del sistema educativo. *Foro: Revista de ciencias jurídicas y sociales*, 4, 153-188.
- Llano-Torres, A. (2019). Una revisión de la teoría de la escuela pública neutral en España. *Revista de Estudios Políticos*, 183, 101-128. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.183.04>
- Llorent-Bedmar, V. (2004). Libre elección de educación obligatoria en el ámbito de la Unión Europea: el cheque escolar y la escuela en casa. *Revista de Educación*, 335, 247-272.
- López de Robles, L. (2010). La concepción republicana de la libertad en Pettit. Un recorrido histórico por Hobbes y Locke. *Ingenium*, 3, 119-138.

- Madaria de, B. y Vila, L. E. (2020). Segregaciones Escolares y Desigualdad de Oportunidades Educativas del Alumnado Extranjero en València. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 269-299. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.011>
- Mancebón, M. J. y Ximénez, D. P. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española*, 180, 77-106.
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 9-19.
- Martín, B. (2008). Enseñanza pública y enseñanza privada ¿conflicto o complementariedad? *Foro de Educación*, 10, 111-132.
- Martínez, J. L. (1979). La Educación En La Constitución Española (derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza). *Persona y Derecho*, 6, 213-214. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/011.6.215-295>
- Mayordomo, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de La Educación: Revista Universitaria*, 21, 19-47.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(6): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molero, A. (2005). Influencias europeas en el laicismo escolar. *Historia de La Educación: Revista interuniversitaria*, 24, 157-177.
- Monzón, M. (2011). La educación en casa o homeschooling: la STC de 2 de diciembre de 2010. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 1, 121-126. <https://doi.org/10.4995/reinad.2011.858>
- Moraga, J. y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <https://doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>
- Moruno, J. (2018). *No tengo tiempo. Geografías de la Precariedad*. Akal.
- Murgoitio, J. M. (2018). El sistema educativo, entre el monopolio y la libertad escolar: escuela plural o pluralidad de escuelas. La letra y el espíritu de la Constitución. *Ius Canonicum*, 115(58), 83-120. <https://doi.org/10.15581/016.115.001>

- Murillo, F. J., Almazán, A. y Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 89-97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Olmedo-Reinoso, A. y Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 165-195.
- Orlandis, J. (1979). El derecho a la libertad escolar. *Persona y Derecho*, 6, 109-120.
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología. Contra la disciplina*. Catarata: Madrid.
- Peláez-Paz, C. (2020). La influencia de la fama de las escuelas en la elección de centro escolar de las familias: un análisis etnográfico. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 131-155. <https://doi.org/10.14201/teri.22394>
- Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Villarroya, A. y Escardíbul, J. O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectiva de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 90-115.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2018). El Impacto de una Reforma: Limitación de la Autonomía, Estrechamiento de la Libertad y Erosión de la Participación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(63), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Puelles de, M. (1993). Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie103006>
- Read, J. (2009). A genealogy of homo-economicus: Neoliberalism and the production of subjectivity. *Foucault studies*, 6, 25-36. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i0.2465>
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades*. Seix Barral.
- Rodríguez, V., Pruneda, G. y Cueto, B. (2014). Actitudes de la ciudadanía hacia los servicios públicos. Valoración y satisfacción en el periodo 2009-2011. *Política y Sociedad*, 51(2), 595-618. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2014.v51.n2.43561
- Rodríguez, J. R. (2016). *El discurso neoliberal en política social y educativa. Consecuencias*. Alternativas. Editorial Académica Española.

- Rogero-García, J. y Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 121-132. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.121>
- Sainz, J. y Sanz, I. (2021). Los centros públicos y concertados se refuerzan mutuamente. Revisión de la Literatura. *Cuadernos de Pedagogía*, 516, 16-20.
- Sanjurjo, V. A. (2013). Estado constitucional y derecho a la libertad religiosa: especial atención a la manifestación de símbolos religiosos en el ámbito educativo. *Dereito: Revista Xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, 1, 653-672.
- Sanz-Magallón, G., López Martín, E. y Reyero, D. (2021). Relaciones entre libertad de educación, rendimiento y equidad educativa. Comparativa internacional. En, P. Santos Rodríguez (Ed.) *La libertad de educación: un análisis interdisciplinar de sus presupuestos y condicionamientos actuales* (pp. 307-334). Tirant lo Blanch
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(2), 248-264.
- Saura, G. (2020). Filantropocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura*, 17(2), 159-168. <https://doi.org/10.5209/tekn.69547>
- Thatcher, M. (1987). Interview for Woman's Own ('no such thing as society'). Margaret Thatcher Foundation. *Online: www.margaretthatcher.org/document/106689*.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://cutt.ly/MQG4JSw>
- Urrútiá, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Valiente, Ó. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(2), 142-164.
- Verger, A., Zancajo, A. y Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-78. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>

- Vidal, C. (2017). El diseño constitucional de los derechos educativos ante los retos presentes y futuros. *Revista de derecho político*, 100, 739-766. <https://doi.org/10.5944/rdp.100.2017.20716>
- Vilanou, C. (1982). Hace cien años: un debate parlamentario en torno a la libertad de enseñanza. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 1, 9-22.
- Villacañas, J. L. (2020). *Neoliberalismo como teología política*. Ned ediciones.
- Villamor, P. (2007). La Libertad de Elección en el Sistema Educativo: el caso de España. *Encuentros Sobre Educación*, 8, 173-199. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v8i0.589>
- Vintanel, B. (2017). *Análisis de los debates parlamentarios de las leyes orgánicas de educación promulgadas en España desde 1980 a 2013*. (Tesis doctoral. Universidad Zaragoza).
- Viñao, A. (2020). Educación, jueces y constitución 1978-2018. La educación separada por sexos. *Historia y Memoria de la Educación*, 11, 435-473. <https://doi.org/10.5944/hme.11.2020.25514>

Información de contacto: Enrique-Javier Díez-Gutiérrez. Universidad de León, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación. Campus de Vegazana s/n. 24071 Universidad de León. España. E-mail: ejdieg@unileon.es