

El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras¹

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

DISMANTLING THE RIGHT TO EDUCATION: SPEECHES AND NEOCONSERVATIVE STRATEGIES

Resumen

Este artículo versa sobre el desmantelamiento del derecho a la educación a consecuencia de las políticas educativas neoconservadoras. Primero se analiza la génesis del derecho a la educación y su configuración, en el siglo XX, como un derecho social del Estado del bienestar. Después, se exponen el ideario básico del neoliberalismo y del neoconservadurismo. Seguidamente, se estudian los cambios propuestos o introducidos por las políticas neoconservadoras en relación con: a) la estructura de los sistemas educativos; b) su privatización y mercantilización; c) las políticas de descentralización y autonomía; d) las de estandarización y evaluación; e) el currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje; y f) los mecanismos de autoinculpación y subjetivización de la responsabilidad. El trabajo concluye con unas reflexiones generales sobre la fuerza del neoconservadurismo y la debilidad de los movimientos de resistencia o crítica al mismo.

Palabras clave

Derecho a la educación, educación pública, mercantilización educativa, neoconservadurismo, neoliberalismo, privatización de la enseñanza.

Antonio Viñao Frago
*Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación,
Universidad de Murcia,
Campus de Espinardo s/n, 30100 Murcia.
E-mail: avinao@um.es*

Abstract

This article focuses on the dismantling of the right to education as a consequence of the neoconservatist policies. First, the origins of the right to education and its later configuration, in the 20th century, as a social right of the Welfare State are analyzed. The basic ideas of the neoliberalism and neoconservatism are then tackled. Immediately, the changes proposed or implemented by the neoconservatist policies are studied in relation to: a) the structure of the educational systems; b) its privatization and commodification; c) the policies of decentralization and autonomy; d) those of standardization and evaluation; e) the curriculum and the processes of teaching and learning; and f) the mechanisms of self-accusation and subjectivation of the responsibility. Some general reflections on the strengths of the neoconservatism and the weakness of the movements resisting and criticizing it are finally introduced.

Key Words

Right to education, public education, commodification of Education, neoconservatism, neoliberalism, privatization of education

¹ El análisis del discurso y estrategias neoconservadoras se realiza no a partir de interpretaciones o suposiciones propias, sino de textos — artículos, libros, entrevistas, conferencias, ponencias, etc. — de políticos, docentes e intelectuales que las defienden y proponen, así como de disposiciones legales del mismo signo ideológico. De dichos textos se han entresacado aquellos párrafos, argumentos o ideas que hemos considerado más significativas o relevantes para nuestro propósito.



El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

“Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”. Así reza el párrafo primero del artículo 27 de la Constitución española de 1978. Un párrafo que condensa la oposición entre dos derechos contrapuestos pero complementarios, el de igualdad y el de libertad. Dos derechos en conflicto que figuran en el texto constitucional, uno junto a otro, tras ser propuestos, respectivamente, por la izquierda y la derecha del espectro político.

El derecho a la educación de “toda persona” ha sido recogido asimismo en la Declaración universal de derechos humanos de 1948 (artículo 26), en la Declaración de los derechos del niño de 1959 (artículo 7) y en el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de 1966 (artículo 13). Se trata de un derecho social incluido por gobiernos socialdemócratas, tras la II guerra mundial, en el Estado del bienestar, que implica un deber de prestación social por parte de los poderes públicos. En síntesis, es una parte más del pacto social, explícito o no, al que se llegó con el fin de desactivar el peligro revolucionario e integrar a la clase obrera en el sistema capitalista socialdemócrata, o social-liberal, basado en la economía mixta, la intervención estatal, un sistema fiscal progresivo y equitativo, el incremento de los gastos sociales, el desarrollo del sector servicios y la ampliación de las clases medias.

1. La construcción histórica del derecho a la educación: resistencias y críticas

La inclusión del derecho a la educación en las declaraciones internacionales de derechos, o las constituciones nacionales, es el resultado de una construcción histórica caracterizada por la sucesiva ampliación del mismo y, a diferencia de otros derechos sociales, por su configuración inicial más como un deber que como un derecho. En efecto, “la educación obligatoria impuesta como deber por el gobierno se remonta al siglo XVIII. Es mucho más antigua que el derecho a la educación” (Tomasevski, 2004: 15). Pero no mucho más antigua puesto que ya figuraba en la Constitución francesa de 1791 al propugnar, en su título I, “la creación de un sistema público de enseñanza abierto a todos los ciudadanos” y gratuito por lo que respecta a la educación elemental,

y en el artículo 22 de la Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1793, al indicarse que “la educación es una necesidad de todos” y que la sociedad debía “poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos” (Puelles, 2002: 24-25).

Este derecho se circunscribía en principio al acceso a una educación elemental, más o menos restringida o temporalmente extensa, según los países, en función del sexo y de la clase social, y gratuita al menos para quienes no pudieran pagarla. Sin embargo, esta enseñanza elemental debía ser además obligatoria. Implicaba la sujeción a un modo de educación no siempre bien aceptado por sus supuestos beneficiarios. De ahí que las extensiones legales del derecho/deber de escolarización en España desde los 6 hasta los 9 años en 1857, hasta los 12 en 1901, los 14 en 1924 y de nuevo en 1964, los 15 en 1970 y los 16 en 1990 hayan sido objeto de reiterados incumplimientos: la escolarización total de la población de 6 a 13 años no se alcanzaría, por ejemplo, hasta finales de la década de los 70 del siglo XX.

Las resistencias iniciales al derecho/deber de una escolarización elemental procedían tanto de las clases bajas o populares como de las altas. En las zonas rurales la escuela era considerada, en muchos casos, una institución costosa para los vecinos y extraña, tal y como era implantada, a sus modos de vida. En el medio urbano, el naciente movimiento obrero consideraba que la red escolar pública y la privada, fundada con fines benéfico-caritativos, constituían un instrumento de adoctrinamiento opuesto a su ideología, intereses y propósitos. Una creencia que en algunos casos conduciría, antes de apoyar la generalización de una red escolar pública lo que no sucedería hasta los años 20 o 30 del siglo pasado, a la creación de centros de enseñanza propios. En ambos casos, además, el trabajo infantil en la casa, la calle, el campo, el comercio o las fábricas era un elemento indispensable para el sistema productivo y para las economías familiares.

La resistencia a la extensión del derecho a una educación elemental procedería también de las clases altas. En unos casos, por su preferencia por la educación doméstica de sus vástagos, separándoles así del resto de los niños o jóvenes, y, de un modo más general, por considerarla gravosa para sus intereses debía ser costeada con impuestos, así como por entender que un exceso de educación en las clases populares

era innecesario y solo podía alentar el deseo de escapar de aquel lugar en el que la sociedad les había situado al nacer. Ni siquiera se contemplaba, en muchos casos, la posibilidad de utilizar la escuela como instrumento de adoctrinamiento ideológico y conformismo social. Y ello hasta el extremo de que un liberal-reformista como John Stuart Mill, partidario de la implantación, con apoyo estatal, de un sistema público y generalizado de enseñanza elemental, dijera en su autobiografía que

“esperaba ansiosamente que el owenismo, el sansimonismo y todas las doctrinas contrarias a la propiedad pudieran extenderse entre las clases más pobres, no porque yo creyera ciertas estas doctrinas o deseara que se pusieran en práctica, sino para que las clases superiores pudieran llegar a ver que tenían más que temer de los pobres cuando eran ineducados que cuando estaban educados (Mill, 1921: 167-168).

La generalización de la enseñanza elemental a lo largo del siglo XIX, no sería, pues, tanto el resultado de la declaración legal o política de un derecho a la misma aunque abundaran los discursos sobre el papel de la escuela como lugar de formación de una ciudadanía común, cuanto de imposiciones o deberes ligados a la formación y expansión de los Estados nacionales, y al adoctrinamiento de las clases populares como consecuencia de la extensión del derecho al voto.

La plena configuración y ampliación posterior del derecho a la educación como tal derecho social en el siglo XX se desarrollaría en paralelo con la del Estado del bienestar. Uno de los primeros textos reivindicativos de esta nueva concepción del mismo sería el publicado en 1922 por Tawney con el significativo título de *Secondary Education for All*. La limitación del derecho a la educación y del consiguiente deber prestacional por parte de los poderes públicos al acceso a una enseñanza elemental, creada al margen y sin relación con la enseñanza secundaria y la universitaria, era ya insuficiente. Lo que se demandaba era la transformación de un privilegio de unos pocos en un derecho para todos. Un derecho que en un primer momento, en aplicación del principio meritocrático, implicaba el acceso a la segunda enseñanza y a la universidad en función de la capacidad o méritos y no del origen social. Y en un momento posterior, tras la II guerra mundial, iguales posibilidades de acceso a cualquier tipo de enseñanza, incluida la formación profesional o técnica, mediante el establecimiento de un sistema de becas o ayudas en las décadas de los 70 y 80, de programas de educación compensatoria y discriminaciones positivas, así como la configuración de una escuela común o única desde los 6 a los 13-14 años primero y los 15-16 más tarde.

Buena parte de esta más amplia concepción del derecho a la educación generalización de la educación secundaria y técnico-profesional, acceso a los estudios superiores en función del mérito o capacidad, igualdad de oportunidades, esta-

blecimiento de un sistema de becas o ayudas sería recogida en las declaraciones internacionales de derechos de los años 40 y 50 del siglo XX y llevada a la práctica en dichas décadas y en las de los años 60 y 70 de dicho siglo con mayor o menor fortuna por un buen número de gobiernos del mundo occidental gracias, sobre todo, a la expansión del sector público y a la acción de los poderes públicos estatales y locales. La aceptación del derecho a la educación implicaba su consideración como un bien público a financiar mediante impuestos. Sin embargo, en la siguiente década, la de los 80, se iniciaría el proceso, hoy en pleno auge, de desmantelamiento de ese derecho y del discurso ideológico, supuesto o parcialmente real, en que se sustentaba formación de ciudadanos, movilidad social, igualdad de oportunidades, formación de capital humano, merced a la confluencia en el tiempo y en la acción de dos ideologías, aparentemente contrapuestas, que conforman el sustrato ideológico de la Nueva Derecha y del Nuevo Orden: el neoliberalismo y el neoconservadurismo.

2. Neoliberalismo y neoconservadurismo

Como ha señalado Puelles (2005: 236), “lo que caracteriza [...] al thatcherismo es la confluencia de dos tendencias que en principio son antagónicas: libre mercado y Estado fuerte”. En efecto, el neoliberalismo parte de un supuesto optimista e individualista en relación con el crecimiento y el bienestar: si los seres humanos, individualmente responsables de las decisiones que adoptan y de sus acciones, buscan su propio interés, el mercado transformará dichas decisiones y acciones en un bien público y en bienestar general. Lo público es algo ineficaz y enfermo y lo privado asegura lo mejor para todos y lo más eficiente. En consecuencia, la intervención estatal y las regulaciones de los poderes públicos deben reducirse al mínimo y, en todo caso, a “preservar un marco institucional adecuado”: allí donde no existen mercados, “hay que crearlos, bajo la acción del Estado si es necesario” (Harvey, 2005: 2). De ahí que en el campo de la educación se propugne la libre elección y la libre competencia entre los centros docentes como factor clave para promover la calidad, la innovación y la equidad en la enseñanza es decir, la creación de mercados educativos con sus empresas, los centros docentes; sus clientes o consumidores, las familias; y su mercancía, la educación, la implantación del cheque o bono escolar o, en otro caso, el establecimiento de reducciones fiscales por el importe del puesto escolar en todos los niveles obligatorios o, incluso, en los parcialmente gratuitos. Nada mejor, en este punto, que dejar hablar a dos de los más destacados ideólogos, en España, del neoliberalismo:

“La única forma de conseguir que las instituciones de enseñanza, tanto públicas como privadas, se esfuercen por ofrecer una educación de mejor calidad es que ten-

gan que competir entre sí y que tanto padres como alumnos puedan elegir libremente el establecimiento preferido” (Schwartz, 1997).²

“se da la situación inconstitucional, de que la gente que dice que sus hijos vayan a colegios independientes que no son escuelas públicas ni centros concertados, tienen que pagar doble. Es decir, no tienen gratuidad porque pagan la factura del colegio y, paralelamente, pagan sus impuestos, de los cuales provienen precisamente los fondos para que las escuelas públicas sean gratuitas y las escuelas concertadas tengan un alto grado de gratuidad. Por tanto hay que eliminar esa situación de inconstitucionalidad y hacer posible que la gente que elige que sus hijos vayan a colegios, tengan por lo menos la devolución de una parte de la factura a través de una reducción fiscal o que reciban unos cheques escolares para que lleven a sus hijos donde quieran” (Tamames, 1997: 40).

En claro contraste, el neoconservadurismo parte de una concepción pesimista sobre el ser humano. Un ser precisado de regulación, ley y orden. Tres objetivos que exigen poderes públicos fuertes e intervencionistas. Las ideas de tradición, jerarquía y moralidad nos remiten a instituciones tales como el Estado, la familia y las iglesias. Y, en el campo de la educación, a la regulación e intervención estatal en los contenidos y aspectos ideológicos de la enseñanza desde una posición conservadora, que los profesores han de transmitir en sus aulas y que han de impregnar la vida de los centros docentes. Ejemplos de este intervencionismo en el ámbito del currículo y de los contenidos, son, en Inglaterra, la *Education Reform Act* de 1988, aprobada en el segundo gobierno Thatcher, en la que, por vez primera en la historia de la educación inglesa, el Estado impuso, con carácter prescriptivo, un currículum nacional sustrayendo además la educación del control de las autoridades locales de educación, que eran las tradicionalmente responsables de este campo. Y, en España, el intento fracasado del ministerio Aguirre, en 1997, de imponer en la Educación Secundaria Obligatoria una determinada concepción de las “enseñanzas mínimas” estatales en el ámbito de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.

La diferenciación entre neoliberalismo y neoconservadurismo puede resultar relevante a efectos analíticos. Sin embargo, el que las posiciones neoliberales sean mantenidas desde posturas ideológicas conservadoras, y el que se apliquen junto con políticas educativas de este signo, obliga a ser cautos. La libertad de elección de centro forma parte de un discurso liberal dentro de una estrategia conservadora. Como toda libertad o derecho en abstracto, su sentido y alcance real depende del contexto en el que se aplica. Por si hubiera alguna duda sobre el carácter conservador, y no liberal, de la libertad de elección de centro, baste señalar que

ya figuraba en el artículo 2 de la Ley de Educación Primaria de 1945, aprobada en pleno auge del nacional catolicismo franquista “Corresponde a la familia el derecho primordial e inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos y, consiguientemente, de elegir las personas y centros donde aquellos hayan de recibir educación primaria” y en el artículo 5 del Fuero de los Españoles de ese mismo año que establecía “el derecho” de todos los españoles “a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección”.

Así mismo, la libertad de elección de centro docente, en conexión con la idea de que los poderes públicos han de ajustar la oferta a las “demandas sociales”, figuraba ya en el programa electoral del Partido Popular de 1993, así como en el libro *España. Una segunda transición* de José M^a Aznar (1994: 139), como garantía de “una mayor calidad e innovación”, y en diversas publicaciones de la Fundación para el Análisis y los Asuntos Sociales (FAES). Por ejemplo en el libro titulado *La libertad de elección en educación*, publicado en 1995 por Francisco López Rupérez, quien poco más tarde sería Director General de Centros Educativos en el ministerio Aguirre, después presidente del Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma madrileña y hoy del Consejo Escolar del Estado. En este libro, además, se ponía de manifiesto el rasgo específico que define, en el campo educativo, dicha “libertad” en el caso de España. Así, cuando el autor señala cuáles eran los objetivos perseguidos por la implantación de la libre elección de centro, junto a tres usualmente indicados por los teóricos de otros países “estimular la diversificación de la oferta pedagógica”, “promover la mejora de la calidad” de la enseñanza, y garantizar el “derecho de los padres a elegir libremente la educación que consideren más adecuada para el desarrollo intelectual y moral de sus hijos”, figura un cuarto objetivo específico de nuestro país y de nuestros neoliberales: “asegurar la oferta de enseñanza de carácter confesional”, por supuesto católica (López Rupérez, 1995: 18-19).

De hecho, cuando se habla de libertad de elección de centro, se habla de libertad para unos pocos su aplicación a la totalidad de los “electores” es inviable y, sobre todo, de libertad de elección de alumnos por aquellas instituciones docentes en las que la demanda supera a la oferta. Es decir, de una realidad final más segregacionista y desigual entre los grupos o clases sociales, así como entre las instituciones docentes, algunas de las cuales se convierten en auténticos guetos (Tiana Ferrer, 2002). Esta es la razón, y no la consecución de un sistema más eficaz y equitativo, de que la libertad de elección figure en el programa de los partidos conservadores. Si el resultado fuera el que sus teóricos proclaman algo que la casi totalidad de los estudios desmienten, desde los ya clásicos de Elmore, Fuller y Orfield (1996) y Ambler (1997), sea cual sea el país o contexto al que se refieren estaríamos ante políticas reformistas o incluso revolucionarias, no ante políticas conservadoras. Ello explica que en el título de este texto se mencio-

² Cursiva propia: he aquí un claro ejemplo de pensamiento único.

ne solo al neoconservadurismo. El neoliberalismo forma parte del discurso estratégico neoconservador ¿quién se atreve a negar la libertad de elección de centro docente a las familias? , no de la realidad conformada por la aplicación del principio teórico. Dicha realidad no es ni siquiera liberal, es conservadora. De ahí que, un buen analista del discurso neoliberal y de la realidad neoconservadora, dé a su libro sobre la aplicación de este tipo de políticas en Estados Unidos, el significativo título de *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad* (Apple, 2002).

El avance y el ritmo de implantación de la “transformación neoliberal” en los países de la Europa occidental “han sido diferentes” en función de “la resistencia explícita” y “de los valores y de las prácticas asentadas en cada estado nacional” (Jones *et alii*, 2009: 41-42). No obstante, se trata de un proceso que ha sido progresivamente aceptado como inexorable por los gobiernos conservadores o social-demócratas y por las sociedades de dichos países y de otros tales como Chile o Nueva Zelanda , y que ha ido cobrando fuerza desde los años 80 del siglo pasado, gracias a un contexto internacional y nacional favorable.

En último término, la “transformación neoconservadora” implica la ruptura del pacto fiscal, social y político en el que se basaba el Estado del bienestar. Un pacto ya innecesario, una vez alejado el peligro revolucionario comunista: “conquistada la hegemonía [...], la derecha no ve razones para mantener este pacto político. Es hora de recoger beneficios” (Ramoneda, 1999: 219). ¿Cómo? Reduciendo la presión fiscal sobre las clases acomodadas y los gastos sociales, entre ellos los destinados a educación.

¿Qué consecuencias ha tenido y tiene, en el ámbito educativo, la ruptura del pacto social y político, expreso o no, de un Estado del bienestar que ahora se declara insostenible? ¿Qué tipo de políticas públicas implica dicha ruptura en lo que a la educación se refiere? Pese a la estrecha interrelación que existe entre las diversas estrategias discursivas y prácticas de dicha política, su análisis requiere distinguir entre aquellas relativas a:

- La estructura y regulación de los sistemas educativos.
- La privatización y mercantilización de la enseñanza.
- La descentralización y autonomía de los centros docentes.
- La evaluación de los sistemas educativos y de sus centros docentes.
- La regulación del currículum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los mecanismos y procesos de autoinculpación y subjetivización responsable³

³ Los ejemplos de discursos, estrategias y prácticas que se mencionan en la exposición que sigue no se refieren, salvo que se diga lo contrario, a un país determinado, aunque primen las referencias al caso español. Son ejemplos tomados de las políticas seguidas por gobiernos conservadores, y en algún caso socialdemócratas, en diversos países. Una buena y detallada síntesis comparativa de dichas políticas en distintos países de Europa Occidental – en especial en Inglaterra, Francia, Italia, Alemania y España – puede verse en Jones *et alii* (2009).

3. Cambios en la estructura de los sistemas educativos

Dos de los rasgos que definen la estructura de los sistemas educativos nacionales, tal y como se han conformado desde el siglo XIX hasta el presente, son los de inclusión/exclusión y segmentación vertical – graduación en niveles, etapas, ciclos o cursos con exámenes de paso entre uno y otro – y horizontal – establecimiento de ramas paralelas o itinerarios académicos diferenciados . Junto a ellos, la configuración de una escuela comprensiva, integrada o única durante los años de escolarización obligatoria – es decir, la ausencia formal de segmentaciones horizontales en dichos años – ha sido una de las exigencias del principio de igualdad formal de oportunidades, uno de los pilares del derecho a la educación en el llamado Estado del bienestar (Viñao, 2002: 44-66).⁴

En este punto, las posturas neoconservadoras más radicales abogan por la reducción de la enseñanza obligatoria; es decir, por la exclusión de una cierta parte de quienes han sido incluidos, en el último medio siglo, en el proceso de escolarización creciente de la población adolescente y juvenil. Como se decía en la ponencia titulada “Ejes para una reforma educativa”, presentada en 1998 en un seminario celebrado en ese *think tank* del Partido Popular que es la FAES, uno de dichos ejes era la reducción de la escolaridad universal y obligatoria desde los 6 a los 12 o, a lo sumo, 14 años, y la sustitución de la misma “por la acreditación de los conocimientos y de los hábitos de socialización que se establezcan como objetivos de este período de educación básica” (Martínez López-Muñoz, 2001: 332).

Las estrategias y prácticas neoconservadoras más moderadas y pragmáticas abogan por:

- La introducción de exámenes o pruebas de paso de un nivel, etapa, ciclo o curso a otro, y el reforzamiento de las exigencias para promocionar de uno a otro. Es decir, por fortalecer el carácter selectivo, incluso en los niveles obligatorios, de los sistemas educativos.
- El establecimiento de itinerarios o ramas paralelas a edades tempranas; por ejemplo, introduciendo estudios profesionales para unos alumnos determinados a los 10, 12 o 14 años de edad.
- La configuración de diversas redes de centros docentes en función de la clase social o de determinadas características personales como el sexo o la confesión religiosa.
- Establecer diferenciaciones curriculares relevantes entre centros docentes de un mismo nivel, etapa o ciclo obligatorio – centros de excelencia, bilingües, etc. .

⁴ Pueden no existir segmentaciones horizontales formalmente pero sí de hecho. Basta, por ejemplo, con se permita la existencia de redes educativas diferenciadas, en las que unos centros pueden seleccionar a sus alumnos y otros no pueden hacerlo aunque lo deseen, o que en un mismo centro docente se agrupe a los alumnos en función de su rendimiento, para que de hecho existan modalidades de segmentación horizontal en un sistema formalmente integrado o único.

Como, en síntesis, decía en una entrevista reciente el portavoz de educación del Partido Popular en el Congreso durante la última legislatura, “que una etapa sea obligatoria, no significa que tenga que ser igual para todos” (Gómez Trinidad, 2011: 32). De ahí que se promuevan las políticas de diferenciación entre los centros docentes por el ideario y las enseñanzas que ofrecen con el objetivo de diversificar la oferta educativa, pero también de garantizar el pluralismo intercentros rechazando a la vez el pluralismo intracentros o admitiéndolo, en la enseñanza pública, como un mal menor y la elección de centro docente por quienes optan por centros privados confesionales.

Si uno de los ejes de las reformas neoconservadoras pone en cuestión la obligatoriedad y la igualdad estructural de los sistemas educativos durante, al menos, el período obligatorio, otro implica la reformulación del principio de gratuidad. Un principio que deja de serlo para convertirse en una estrategia privatizadora. Así, por un lado, se propugna la extensión de los conciertos o subvenciones a la enseñanza privada, la implantación de los cheques o bonos escolares, o las deducciones fiscales del coste de la matrícula en los centros privados antes o inmediatamente después de la enseñanza obligatoria y, por ello, gratuita. Es decir, en la educación infantil o en los estudios de bachillerato y formación profesional. Por otro, sin embargo, se incrementan las matrículas en los centros públicos de los niveles educativos no obligatorios con el fin de dificultar el acceso a los mismos, y de que se pague el coste real de la educación o, al menos, una cifra que se acerque lo más posible al mismo, sin que por ello se incrementen las becas o ayudas.

4. Privatización y mercantilización

El núcleo central de las políticas educativas neoconservadoras está constituido por la privatización de la enseñanza y la transformación de la educación en un espacio mercantil que convierte a los centros docentes en empresas privadas, y que los abre a la actividad lucrativa privada. Aunque se hable de privatización y mercantilización y de Estado mínimo, el hecho es que estamos ante un tipo determinado de políticas públicas cuya realización solo puede llevarse a cabo desde y con el apoyo de los poderes públicos. La ocupación del poder público es una exigencia clave del programa conservador. Solo desde el mismo puede diseñarse el cambio y establecerse el “nuevo orden”, una nueva gestión pública de lo público, algo que se define como inexorable pero que no llega por sí solo.

También aquí hay quienes, desde una perspectiva más teórica que real, defienden una privatización dura y quienes, por razones pragmáticas, propugnan una privatización blanda o, en todo caso, gradual.

En su versión dura, la privatización supone la desaparición de las instituciones educativas de titularidad pública incluso de las de formación de profesores, la implantación

del cheque o bono escolar o de desgravaciones fiscales por el coste del puesto escolar y la creación de un mercado educativo con, entre otros aspectos, libre elección de centro docente y publicación de rankings de establecimientos docentes por resultados académicos.

La versión blanda o gradual no implica, al menos por el momento, la supresión de la red pública de centros de enseñanza. El sector público subsiste, pero con el doble objetivo de que atienda, sobre todo, a las clases bajas, inmigrantes, alumnos con necesidades educativas especiales, problemáticos o de bajo rendimiento académico y, en definitiva, a quienes sean rechazados por el sector privado o no hallen acomodo en el mismo, o bien aquellas zonas, como las rurales, que no son rentables para la iniciativa privada. Permanece como una red residual, más o menos extensa pero subsidiaria de la privada, de la que se desentienden los poderes públicos. Aboga, además, por la aplicación en el sector público de las técnicas de gestión de la empresa privada (López Rupérez, 1994: 12). El objetivo final, en el caso español, es configurar una red escolar con unos centros de carácter asistencial (una buena parte de los públicos, unos pocos concertados y ninguno privado de pago), otros con bajos resultados académicos (muchos públicos, algunos concertados y ninguno de pago), otros con buenos resultados (algunos públicos, muchos concertados y algunos de pago) y unos pocos de elite (los escasísimos centros de excelencia públicos, algunos concertados y muchos de pago).

No se trata, pues, tanto de suprimir la enseñanza pública cuanto de reducirla fomentando los centros de “iniciativa social” nueva denominación de los privados, concertados o no y la demanda social de este tipo de centros. ¿Cómo? Mediante:

- Políticas mitigadas de elección de centro docente: amplias zonas de influencia y libre selección de alumnos por aquellos centros en los que la demanda supere a la oferta.
- Políticas de diferenciación entre los centros docentes en función del ideario, del currículum y del tipo de alumnos.
- Apoyos a la construcción y creación de centros privados: cesiones de suelo público o de centros públicos para su utilización como privados, concertados o no (“charter schools” o contratos de “leasing”), sin que necesariamente se trate de empresas dedicadas previamente a la enseñanza; subvenciones, exenciones y ayudas a la construcción.⁵
- Financiación pública de la enseñanza privada, obligatoria o no, sin controles, contrapartidas o exigencias lega-

⁵ Este tipo de políticas, en el que las cesiones a la iniciativa privada de suelo y de centros públicos, así como las subvenciones a la construcción y funcionamiento de centros privados, son objeto de decisiones discrecionales cuando no arbitrarias, no sujetas a control administrativo o jurisdiccional alguno, suelen degenerar en claros favoritismos ideológico-confesionales. Un buen ejemplo, en el caso español, lo constituyen las cesiones de suelo público y ayudas de todo tipo concedidas en las Comunidades Autónomas madrileña, valenciana y murciana a grupos católicos ultraconservadores, o ideológicamente afines al Partido Popular, para crear centros docentes privados en todos los niveles educativos, incluido el universitario.

les o de hecho, en el supuesto de que hayan sido establecidas legalmente.

- Desgravaciones fiscales en el impuesto sobre la renta para aquellas familias que inscriban a sus hijos en colegios privados.⁶
- Recortes en la financiación de los centros públicos: reducción del número de profesores y correlativo incremento del número de alumnos por profesor, de las horas lectivas del profesorado y de las materias consideradas afines con vistas a su enseñanza por un mismo profesor; desaparición o reducción de programas de refuerzo o apoyo, desdobles y atención a la diversidad, tutorías, materias optativas, módulos de formación profesional, servicios de orientación o biblioteca, ayudas para adquisición de libros de texto, comedores y actividades extraescolares, etc. Recortes acompañados, ante las protestas del profesorado, de una campaña de descrédito del mismo y de los sindicatos que las promueven o apoyan. Todo ello con el fin de provocar el desplazamiento de alumnos hacia los centros privados.

Por otra parte, en paralelo se aplican y extienden medidas de privatización de la red pública de centros docentes tales como:

- El establecimiento de fórmulas contractuales, por parte de los poderes públicos, para su financiación y sostenimiento.
- La utilización de dichos centros por empresas privadas que llevan a cabo actividades lucrativas complementarias en horario escolar o fuera del mismo.
- El fomento de la financiación externa: publicidad, concursos, alquiler de locales, patrocinio privado, máquinas expendedoras de productos, etc. que convierten al centro docente en un espacio más comercial que educativo.
- La externalización o subcontratación no ya actividades extraescolares o de servicios públicos como los comedores o el transporte escolar, sino de la formación de profesores y de equipos directivos, la evaluación de los centros y profesores, su supervisión e inspección, el establecimiento de directrices curriculares, o la construcción y mantenimiento de edificios escolares. Es decir, de aspectos hasta ahora considerados responsabilidad indeclinable de los poderes públicos.
- La incorporación al sector público de profesores formados por entidades privadas sin una selección pública previa, o sea por pura designación discrecional o contractual de la administración educativa.⁷

⁶ La Ley de 23 de diciembre de 2010 de Medidas Fiscales, Administrativas y de Racionalización del Sector Público de la Comunidad Autónoma madrileña, estableció en 30.000 euros por miembro de la unidad familiar, el límite de desgravación por gastos de enseñanza para las familias que envíen a sus hijos a centros privados de pago.

⁷ Otro ejemplo tomado de la Comunidad Autónoma madrileña: la contratación, como profesores de apoyo en Institutos de Educación Secundaria, de profesores formados, de acuerdo con sus convicciones ideológicas neoconservadoras, en y por la Fundación "Empieza por Educar" (<http://empiezaporeduc.org>). Dicha fundación, presidida por Ana Patricia Botín, fue creada en 2009 siguiendo el modelo de la estadounidense *Teach for America*.

Descentralización y autonomía de los centros docentes: regulación y central y diversidad local

Tanto en este caso como en el siguiente, sobre la estandarización y evaluación, estamos ante políticas que ofrecen una doble cara. De ahí que gocen de amplios apoyos incluso entre quienes, al menos teóricamente, no comparten las concepciones educativas de neoliberales y neoconservadores. En otras palabras, son técnicas de gestión política y administrativa que pueden ser aplicadas con diferentes finalidades y que, por tanto, ofrecen distintas modalidades y alcances. El que sean calificadas, o no, de conservadoras depende de cómo y en qué contexto se diseñan y aplican.

En cuanto a la descentralización de responsabilidades en poderes públicos locales o en los centros docentes, es decir en sus equipos directivos y en el profesorado pues de eso trata, en definitiva, cuando hablamos de autonomía de los centros docentes es teóricamente fácil saber cuándo estamos, o no, ante medidas conservadoras. Si dichas descentralización y autonomía se llevan a cabo junto con otras medidas privatizadoras y mercantilizadoras, de reforzamiento de las segmentaciones verticales y horizontales de los sistemas educativos, y de evaluación con el fin de establecer rankings públicos y mecanismos de autoinculpación por parte de profesores y alumnos, y además dichas medidas parten de la consideración no declarada muchas veces, pero real y apreciable de los centros docentes de titularidad pública como entes autónomos o privados con quienes los poderes públicos suscriben un contrato o acuerdo trátase del tipo que sea dejándolos a su suerte, como si nada tuvieran que ver con dichos poderes es decir, exculpándose éstas de su responsabilidad en el funcionamiento, mejora y calidad de la educación en el sector público, podemos decir que estamos ante políticas claramente conservadoras. En especial cuando, además, se deja a los entes territoriales inferiores, y a los centros docentes, sin los recursos y la capacidad necesaria para hacer frente a problemas que les superan y exceden o a las tareas que se les asignan. Por el contrario, cuando la descentralización y la autonomía se llevan a cabo en otro contexto, con finalidades opuestas, y sin considerar que la relación que une a los poderes públicos con los centros docentes de los que son titulares es una relación de índole contractual, similar a la que pueden tener con los centros privados, no estaremos ante políticas conservadoras. El problema es que, una vez implantadas técnicas o medidas de gestión descentralizadora o autónoma, éstas pueden ser utilizadas en uno u otro sentido.

5. Políticas de estandarización y evaluación

Así mismo, adoptar en el sector público políticas de evaluación externa o interna autoevaluación de los centros docentes y del profesorado junto, o no, con el establecimiento de niveles académicos estándar y de dispositivos de

rendición de cuentas ⁸ puede ser considerado propio de políticas conservadoras si dichas medidas se llevan a cabo junto con las antes mencionadas y con el fin de establecer el sistema de “pago por resultados” es decir, de dar más a quienes mejores resultados académicos obtienen, ya se trate de centros docentes o de profesores, de elaborar rankings de centros docentes para que los padres opten por unos u otros, de trasladar a dichos centros y a los profesores la parte de responsabilidad que los poderes públicos pudieran tener en la mejora de la calidad del sistema educativo, o de generar mecanismos de autoinculpación tanto entre los centros docentes como entre el profesorado. Por el contrario, cuando las políticas de evaluación y establecimiento de estándares académicos con rendición de cuentas se establecen con otros objetivos, no podemos hablar de políticas conservadoras. El problema, también aquí radica en que, una vez establecidas dichas medidas, en cualquier momento pueden ser utilizadas con alguno o algunos de los fines mencionados.

6. Regulación del currículum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Las políticas educativas neoconservadoras, aparentemente liberalizadoras en lo que a la elección de centro se refiere, son, por el contrario, centralizadoras y reguladoras en lo relativo al currículum y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, al qué, al cómo y al para qué se enseña.

Ello se hace unas veces, como ya se dijo, para diferenciar los centros docentes en función del currículum, pero por lo general dichas regulaciones tienen por objetivo el reforzamiento de los aspectos autoritarios, competitivos, academicistas, selectivos, descontextualizadores, nacionalistas y religioso-confesionales. Al mismo tiempo, y como mecanismo de adaptación al mundo empresarial privado, se introducen, tanto en la definición de los contenidos como en la metodología docente, conceptos tales como los de competencia término tomado de la formación profesional y técnica, y entendido como destreza, habilidad o saber hacer mensurable, cuantificable y por tanto evaluable, empleabilidad, flexibilidad y polivalencia o adaptación a las necesidades del mercado.

7. Mecanismos y procesos de autoinculpación y subjetivización de la responsabilidad

La dejación de responsabilidades por los poderes públicos por lo que se refiere a la creación y sostenimiento de una red escolar pública, abierta a todos, con un cierta calidad y un cierto sentido igualitario o, al menos, no clara y abierta-

mente desigualitario, junto con el intervencionismo estatal en el currículum, en el qué y el cómo se enseña y aprende, en la evaluación de centros y profesores y en la exigencia de cuentas a los mismos, generan una serie de mecanismos y procesos de autoinculpación y subjetivización de la responsabilidad tanto en las familias como entre el alumnado y el profesorado. Es decir, transfieren dicha responsabilidad desde los poderes públicos a los sujetos individuales, ya sea como padres, alumnos, profesores o directores de centros docentes.

Los padres son, en primer lugar, los únicos responsables de no saber elegir un centro adecuado para sus hijos. Aquellos que yerran al elegir deben cargar con la responsabilidad de sus errores. Además, son también responsables del clima o ambiente que se crea en el seno de la familia en relación con la educación de sus vástagos, así como de motivarles académicamente y de cooperar con los centros docentes. En último término, son corresponsables, con el centro docente, de los resultados académicos de sus hijos. Una corresponsabilidad que tiene su reflejo formal en las actas o cartas que suscriben con dichos centros contrayendo unos compromisos educativos concretos, tal y como se expresa en el párrafo 5 del artículo 121 de la vigente Ley Orgánica de Educación y en las diversas leyes de educación de las Comunidades Autónomas aprobadas en los últimos años por ejemplo, en las de Andalucía, Cataluña, Cantabria y Castilla-La Mancha.

Los alumnos son asimismo responsables de sus resultados y de su trayectoria académica. El mérito y el esfuerzo son algo puramente individual que se supone al alcance de cualquiera si se lo propone y desea, con independencia de sus características personales y del contexto familiar, socio-cultural o escolar. Y ello incluso en la etapa obligatoria. Su identidad subjetiva como alumno, desde el punto de vista académico, se refleja en su carpeta de acreditaciones, una carpeta a rellenar a lo largo de toda una vida. Además, dicha subjetividad responsable se forma a través de un doble mecanismo solo aparentemente contradictorio. Por un lado, someténdose a un aprendizaje competitivo y diferenciado como vía hacia la autodisciplina y la producción de sujetos independientes y autónomos, únicos responsables de las decisiones que toman. Por otro, se promueve, como panacea pedagógica, el aprendizaje cooperativo o en grupo, pero en grupos inestables, temporales y diversos, que generan identidades precarias.

Por último, los directores de los centros docentes y los profesores deben responder asimismo, y rendir cuentas, de los resultados de sus alumnos. Con tal fin, deben ser objeto de autoevaluaciones y evaluaciones externas de las que dependen, en las posturas moderadas, los fondos que reciben los centros y las retribuciones salariales de los docentes, y, en las más extremas, su continuidad como directores o como profesores. Ello supone:

La intensificación de las tareas burocráticas y del grado de supervisión y control, así como de las evaluaciones exter-

⁸ Un análisis crítico de las políticas de estandarización y rendición de cuentas llevadas a cabo en las tres últimas décadas en Estados Unidos, puede verse en Cuban (2008: 159-187).

nas y del establecimiento de estándares o niveles cuantitativos a alcanzar.

En relación con el profesorado del sector público, la generalización de un clima de sospecha y culpa sobre su tarea, dedicación y rendimiento.

El incremento del número de docentes en situación de precariedad laboral, y el rechazo de la figura del docente como funcionario estable, adscrito a un campo disciplinar delimitado.

El énfasis en el trabajo en grupo o cooperativo antes, en y después de la actividad docente en el aula, pero no como instrumento formativo, sino como mecanismo de control por el grupo, la dirección y la administración educativa.

8. Algunas reflexiones finales

Un fantasma recorre no ya Europa, sino el mundo. Y esta vez no es el comunismo, sino el conservadurismo desigualitario. Y tampoco es un fantasma, sino una realidad. Lo que en sus orígenes publicación en 1944 del libro de Hayek, *Camino de servidumbre*, y reunión fundacional en 1947, en Mont-Pelerin (Suiza), de una asociación destinada a combatir el keynesianismo y el Estado del bienestar, y hasta la década de los 60, no fue más que una tarea a contracorriente de las ideas que predominaban en aquel momento y, en el campo educativo, de la ampliación y desarrollo del derecho social a la educación, en las de los 70 y 80, bajo los gobiernos de Thatcher en Inglaterra y de Reagan en Estados Unidos, pasó del campo de las ideas al de la práctica y de la heterodoxia a la ortodoxia. Los cambios globales acaecidos en las década de los 90 y en el primer decenio del siglo XXI, han facilitado la imposición ideológica y semántica del ideario neoconservador y la aceptación generalizada, incluso entre gobiernos socialdemócratas, de la inviabilidad de un programa de acción política diferente.

Es cierto que, frente a los discursos y propuestas teóricas extremas, se han impuesto políticas conservadoras pragmáticas. Es decir, blandas, graduales y adaptadas a los distintos contextos nacionales. En cada país se llega hasta donde las circunstancias y la correlación de fuerzas sociales y políticas lo permiten. Sin embargo, el discurso teórico básico libertad de elección de centro, identificación de lo público con lo ineficaz y enfermo, reducción de impuestos y gastos sociales, autonomía, evaluación y rendición de cuentas, calidad, diversidad y mercados educativos, vuelta a lo básico y tradicional, etc. se mantiene sea cual sea el contexto. Al mismo tiempo, se ha impuesto un nuevo lenguaje eufemístico en el que la enseñanza privada pasa a ser iniciativa social y los apoyos a la misma simples satisfacciones de la demanda social, la reducción del gasto público en educación se convierte en ajustes necesarios para garantizar los servicios y derechos sociales o mantener un servicio público sostenible; los centros docentes en empresas educativas; las capacidades y conocimientos en competencias; el profesorado en recursos

humanos; los alumnos y familias en clientes o consumidores; y la acción social de los centros docentes en publicidad y marketing. Todo un nuevo lenguaje en el que los términos que predominan son los de excelencia, empleabilidad, flexibilización, adaptabilidad, estándares, o calidad total entendida como simple aplicación a la enseñanza de técnicas de gestión propias de la empresa privada, y en el que la enseñanza y el aprendizaje devienen meros procesos cuantificables. Mientras, junto a ellos, operan dispositivos autoinculpaadores tanto para las familias como para los alumnos, los centros docentes y los profesores, nunca para los poderes públicos. La educación, en síntesis, deviene una mercancía en la que lo relevante no es su valor de uso sino de cambio. De ser un bien público ha pasado a ser un bien privado (Labaree, 2000: 168-179) sin relación alguna con la cohesión, la solidaridad y el bienestar sociales, la equidad o la ciudadanía. Un mercado más, en suma, abierto al beneficio privado (Hirt, 2003; Díez Gutiérrez, 2010) y destinado a inculcar la ideología que lo sostiene.

Todo planteamiento teórico, sobre todo en el ámbito de los derechos y libertades, halla sus propios límites cuando pretende llevarse a la práctica. Incluso, en ocasiones, produce efectos contrapuestos a los teóricamente mantenidos. De igual modo, todo programa político origina, al aplicarse, resistencias y límites. “Los éxitos del programa neoliberal son innegables”, según reconocen quienes, desde una posición opuesta a dicho programa, tratan de analizar las resistencias y límites al mismo en algunos países europeos (Jones *et alii*, 2009: 239). Los movimientos de oposición y resistencia a los avances neoconservadores dependen, entre otras cosas, de las tradiciones educativas de cada país y del contexto político, social y educativo en que se aplican. Así, por ejemplo, reconocen que dichos movimientos “son muchos más débiles” en Inglaterra, España y Alemania que en Francia e Italia, calificando la resistencia, en el primer caso, de “episódica y localizada” (Jones *et alii*, 2009: 249).

Las políticas educativas neoconservadoras tienen, pues, sus límites. Uno es la difusión y peso social que tienen las ideas de solidaridad, equidad e igualdad frente a la polarización y desigualdad sociales que generan dichas políticas. Otro límite lo constituye el nivel de tolerancia o aguante de aquellos grupos sociales que han de soportar los recortes en el gasto público con fines sociales y condiciones inferiores de bienestar social. Otro, es la intensidad de las protestas y movilizaciones en general y entre quienes, los docentes, ven deteriorarse sus condiciones de trabajo al tiempo que se les descualifica profesionalmente, se intensifican los controles y exigencias burocráticas a las que se ven sometidos, y se les asignan responsabilidades sin medios para hacer frente a ellas o que exceden de sus cometidos habituales.

Al referirse a las recientes protestas, huelgas y movilizaciones de los profesores de enseñanza secundaria pública en la Comunidad Autónoma madrileña frente a los recortes del gasto en educación y el deterioro de la enseñanza provocado por los mismos, un reconocido especialista en el tema decía

que “las protestas de la enseñanza triunfarán si implican a las familias” (Apple, 2011). El problema es que, los conflictos de larga duración originan un clima que favorece el desplazamiento hacia la enseñanza privada de aquellas familias que pueden permitirse su financiación. Una financiación, todo hay que decirlo, facilitada por las desgravaciones fiscales, aprobadas por el gobierno de esa misma Comunidad Autónoma, en favor de quienes asisten a los centros privados.

En último término, como opinan autores críticos con las políticas educativas neoconservadoras, la oposición y resistencia a las mismas será más fuerte si no se reduce a la defensa de los logros del pasado, y a una guerra de protestas y movilizaciones, sino que plantea propuestas alternativas contra-hegemónicas, es decir, una “guerra ideológica” (Jones *et alii*, 2009: 257). La cuestión no radica, sin embargo, en el desconocimiento de las consecuencias social y educativamente perniciosas y desigualitarias de las políticas educativas neoconservadoras. Son ampliamente conocidas y han sido mostradas, una y otra vez, en cientos de trabajos académicos y de divulgación. La cuestión radica en el apoyo que dichas políticas hallan en organismos internacionales, en amplias capas de la población y en los medios de comunicación, entretenimiento y ocio, así como en su capacidad de adaptación a diferentes contextos y circunstancias. Además, en lo que a España se refiere, todas las encuestas e investigaciones muestran que, en general, las familias están relativamente satisfechas con la educación que reciben sus vástagos. Por otra parte, en el imaginario social permanece estable la idea, con una base histórica real, de que la enseñanza privada es para las clases medias-altas y altas y la escuela pública para las bajas y medias-bajas. Nada tiene de extraño, por ello, que la idea de asistir a un centro privado, concertado o no, sea más sugestiva en muchos casos que la de inscribirse en un centro público (Bernal, 2005). En especial si, como sucede, éste concentra a la población inmigrante o de clase baja y a los alumnos con necesidades educativas especiales o problemáticos que la enseñanza privada rechaza.

Nada parece, por el momento, que pueda contrarrestar de forma efectiva ese fantasma tan real que recorre el mundo. Los fenómenos de resistencia y oposición no parece que vayan a ir más allá, por el momento, de lo circunstancial y episódico, de lo marginal y periférico. Eso sí, con su capacidad de adaptación y las formas suaves que adopta el neoconservadurismo, siempre se dejarán intersticios o espacios en el que puedan actuar, sin poner en cuestión el sistema, quienes, en el sector público o en el privado, sigan creyendo en el ideal de la educación como un bien público, es decir como un instrumento de ciudadanía, de igualdad, de libertad y de formación de mentes críticas.

BIBLIOGRAFÍA

- AMBLER, J. S. (1997): "Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe". En COHN, E. (ed.): *Market Approaches to Education. Vouchers and School Choice*, Oxford, Pergamon, pp. 353-379.
- APPLE, M. W. (2002): *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*, Barcelona. Paidós.
- APPLE, M. W. (2011): "Las protestas de la enseñanza triunfarán si implican a las familias", *El País*, 10 de octubre, p. 32.
- AZNAR, J. M^a (1994): *La segunda transición*, Madrid, Espasa Calpe.
- BERNAL, J. L. (2005): "Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in Education", *Journal of Education Policy*, 20-6, pp. 779-792.
- CUBAN, L. (2008): *Frogs into Princess. Writings on School Reform*, New York, Teachers College Press.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2010): "La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (<http://www.aufop.com>), 13 (2), pp. 23-38.
- ELMORE, R. F., FULLER, B. y ORFIELD, G. (eds.) (1996): *Who Chooses, who Loses? Culture, Institutions, and Unequal Effects of the School Choice*, New York, Teacher's College Press.
- GÓMEZ TRINIDAD, J. A. (2011), "Entrevista", *Escuela*, 3.919 (20 de octubre), pp. 32-33.
- HARVEY, D. (2005): *A Brief History of neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press.
- HIRT, N. (2003): *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*, Pozuelo de Alarcón (Madrid), Minor Network.
- JONES, K. et alii (2009): *La escuela en Europa Occidental. El Nuevo Orden y sus adversarios*, Alzira (Valencia), Editorial Germania.
- LABAREE, D. F. (2007): *Education, Markets, and the Public Good*, Routledge, London - New York.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994): *La gestión de calidad en educación*, Madrid, La Muralla.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1995): *La libertad de elección en educación*, Madrid, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, J. L. (2001): "Ejes para una reforma". En *El sistema educativo en la España de los 2000*, Madrid, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- MILL, J. S. (1921): *Autobiografía*, Madrid, Calpe.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2002): "Estado y Educación: una relación histórica". En RUIZ, A. (coord.): *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 17-48.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2005): "La influencia de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española (1906-2004)", *Historia de la Educación*, 24, pp. 229-253.
- RAMONEDA, J. (1999): *Después de la pasión política*, Madrid, Taurus.
- SCHWARTZ, P. (1997): "Tímida ministra", *El País*, 21 de junio, p. 46.
- TAMAMES, R. (1997): "Libertad, financiación y competitividad en la educación", *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 40-43.
- TIANA FERRER, A. (2002): "La Educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación". En RUIZ, A. (coord.): *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 49-70.
- TOMASEVSKI, K. (2004): *El asalto a la educación*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- VINAO, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.