

# UNA REVISIÓN DE LA TEORÍA DE LA ESCUELA PÚBLICA NEUTRAL EN ESPAÑA<sup>1</sup>

## A review of the theory of the neutral common school in Spain

ANA LLANO TORRES

Universidad Complutense de Madrid  
anallano@der.ucm.es

### *Cómo citar/Citation*

Llano Torres, A. (2019).

Una revisión de la teoría de la escuela pública neutral en España.

*Revista de Estudios Políticos*, 183, 101-128.

doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.183.04>

### **Resumen**

Basándose en el trabajo de Glenn sobre el mito de la escuela pública en los Países Bajos, Estados Unidos y Francia, y en dos estudios de la autora sobre los sistemas educativos español e italiano, este artículo constata un modo difundido de concebir las escuelas pública y privada como lugares de lo universal y lo particular, según una comprensión de lo público y lo privado ligada a la noción de neutralidad de la escuela pública. Para aclarar este concepto, se examinan la jurisprudencia del Tribunal Constitucional español y la doctrina. Su examen revela que la noción de neutralidad se usa en diversos sentidos y con intenciones opuestas, a menudo en positivo. Pero no faltan críticas a esta noción dignas de atención. El estudio de conceptos como neutralidad liberal/laicidad republicana, neutralidad-abstención/neutralidad-confrontación, pluralismo interno/externo, ideario constitucional y adoctrinamiento permite considerar la oportunidad de pasar del neutralismo al pluralismo. La lógica del pluralismo parece más acorde con la naturaleza de la educación y la libertad de enseñanza, pero no exige de buscar consensos amplios en educación. La solución a los conflictos no puede provenir de la inhibición política, pero tampoco de uno de los modelos en discusión antes del consenso constitucional.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D ref. DER2015-63823-P.

**Palabras clave**

Escuela pública; neutralidad; derechos educativos; libertad de educación; pluralismo; identidades culturales.

**Abstract**

Based on Glenn's work on the myth of the common school in the Netherlands, the USA and France, and on two previous analyses of the Italian and the Spanish educational systems, this paper shows how the understanding of the public and the private as universal and particular spaces respectively has gradually prevailed. This distinction is linked to neutrality as the ideological conception that must dominate in the public school. The paper studies the jurisprudence of the Spanish Constitutional Court and its doctrine, so as to clarify the concept of neutrality. The analysis reveals that the concept of neutrality is used in many different, even opposing, ways. Whilst often regarded positively, some criticism of the concept deserves our attention. Examination of notions such as liberal and republican laity, neutrality-abstention and neutrality-confrontation, internal and external pluralism, constitutional ideology and indoctrination, allows us to consider the possibility of passing from neutralism to pluralism. The logic of pluralism seems more aligned to the nature of education and the freedom of teaching, but without exempting us from seeking broad consensus. It is argued that the solution to educational conflicts will neither emerge from a context of political inhibition, nor from one of the models under discussion prior to the constitutional consensus.

**Keywords**

Common school; neutrality; educational rights; freedom of education; pluralism; cultural identities.

## SUMARIO

---

I. INTRODUCCIÓN. II. LA NEUTRALIDAD IDEOLÓGICA DEL ESTADO Y DE LOS CENTROS DOCENTES PÚBLICOS EN LA JURISPRUDENCIA DEL TC ESPAÑOL. III. NEUTRALIDAD LIBERAL Y LAICIDAD REPUBLICANA EN LA DOCTRINA ESPAÑOLA (CON ALGUNA REFERENCIA A LA ITALIANA Y LA ALEMANA). IV. NEUTRALIDAD-ABSTENCIÓN/NEUTRALIDAD-CONFRONTACIÓN E IDEARIO CONSTITUCIONAL EN LA DOCTRINA ESPAÑOLA. DEL NEUTRALISMO AL PLURALISMO INTERNO Y EXTERNO. V. ADOCTRINAMIENTO E IDEARIO. CRÍTICAS AL NEUTRALISMO: PLURALISMO Y AUTONOMÍA DE LA ESCUELA. VI. DISCIPLINA DEL PLURALISMO, LIBERTAD DE EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD: 1. Argumentos antropológicos, pedagógicos y políticos. 2. Cohesión social, diversidad de idearios y protagonismo de la sociedad civil. VII. CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA.

---

## I. INTRODUCCIÓN

En su obra sobre los sistemas educativos de muy distintos países y en su compromiso con la libertad, autonomía y rendición de cuentas de la educación (Glenn *et al.*, 2012), Glenn muestra que dos posturas han convertido históricamente la educación en un campo de batalla: la visión de la escuela como lugar de integración social, promoción de la igualdad y cohesión nacional, y la exigencia de los padres de ser respetados como los responsables de la educación de sus hijos, que pueden delegar parte de esa responsabilidad en la escuela —o equivalente— que juzguen conforme a sus convicciones. Ambas responden a una exigencia digna de ser tenida en cuenta, pero, lejos de escucharse, han tendido a desconfiar la una de la otra desde la Ilustración hasta hoy.

El escenario se complica por lo que llama el mito de la escuela única: la ilusión de la neutralidad caracteriza el afán de reforma social a través de la educación controlada por el Estado y sus élites, que desde Rousseau hasta hoy trata de convertir a la escuela pública en la «iglesia oficial» de la nada neutral y nueva «religión civil» (Glenn, 2006: 22-26). Si el término *common school* alude, «en su nivel más obvio, a la escuela a la que asisten todos los niños de una comunidad», significa también un programa de reforma que procede «de las teorías políticas de la Ilustración francesa [...], y fue expresamente fomentada por los oradores jacobinos de la Convención Nacional de la Francia revolucionaria a comienzos de la década de 1790». A principios del siglo XIX la idea

inspiró una serie de ensayos en Estados Unidos, mientras en los Países Bajos se puso en práctica un sistema de *common schools* supervisadas. Se creyó que la escuela única «moldearía a los ciudadanos con las actitudes ilustradas y tolerantes» de estos reformadores educativos que en Francia, Países Bajos y EE. UU. entraron en «conflicto con los grupos sociales para los que la religión tradicional tenía una importancia decisiva» (*ibid.*: 26-27).

La historia de la educación en Occidente «podría ser escrita en términos de la lucha entre Estado e Iglesias —sobre todo, no solo, la Iglesia católica— por usar la escuela como un medio de influir en el modo en que los niños y los jóvenes percibirían el mundo y su puesto en él. La ambición por ambas partes era perfectamente entendible. Las escuelas parecían, y parecen todavía, ofrecer al Estado una oportunidad de lograr “un cierto gobierno de las mentes”, según la frase de Guizot [...]. Los Estados a menudo han pretendido que sus escuelas eran “neutrales”, mientras que los grupos religiosos han replicado que ninguna educación digna de tal nombre carece nunca de una perspectiva sobre el mundo y los fines de la vida» (Glenn, 2004: 141-142).

En otro trabajo tratamos de comprobar la mayor o menor pervivencia del mencionado mito en España e Italia y de conocer su historia. Ambos países han asistido a una agria contienda entre el Estado y la Iglesia en el campo educativo: el modelo ilustrado de una escuela pública para todos, única, capaz de educar ciudadanos, chocó con las escuelas de iniciativa social, católicas en su mayoría, que se resistían a perder su hegemonía histórica. Vimos entonces el porqué de la enorme desconfianza que hay hacia los católicos que reclaman libertad de enseñanza y pluralismo (Llano, 2018: 187-215).

En Occidente se ha difundido la tesis de que la escuela pública es el espacio donde se forma en lo común, para lo que solo el Estado está legitimado, pues no cabe «educar en lo común desde ninguna opción particular»: este sería «el supuesto último y decisivo del laicismo escolar estatista» (González, 2006: 20). En la escuela deben regir la ciencia, la tradición humanista de la cultura, los valores éticos compartidos en los que se basa la convivencia pacífica, lo que supuestamente une y cohesiona a la sociedad, y no lo que diferencia a los grupos sociales, objeto solo de información, como la religión, que se relega al ámbito más sagrado de la conciencia de cada uno (Gómez Llorente, 2004: 6-10). El espacio privado es el «reino de la diversidad, la diferencia y la particularidad individual», y el espacio público neutral se constituye en una «suerte de anonimato universal» a partir de la «cancelación de la individualidad» (Palomino, 2014: 89-90).

¿En qué consiste la neutralidad de la escuela pública? ¿Es algo positivo o negativo, real o mítico, unívoco o equívoco, actual o antiguo? Para esclarecerlo, estudiaremos la jurisprudencia de nuestro Tribunal Constitucional (TC) y la doctrina española, con algunas referencias a la italiana y la alemana.

Veremos también ciertas críticas al neutralismo ligado a las nociones de adoctrinamiento e ideario, en el marco del compromiso europeo con la autonomía de la escuela. Concluiremos subrayando la pertinencia de aprender la disciplina del pluralismo, más acorde con el reconocimiento jurídico de la libertad de enseñanza y la naturaleza de la educación que la neutralidad.

## II. LA NEUTRALIDAD IDEOLÓGICA DEL ESTADO Y DE LOS CENTROS DOCENTES PÚBLICOS EN LA JURISPRUDENCIA DEL TC ESPAÑOL

Cuando se apela a la neutralidad de la escuela pública, ¿qué significa?, ¿solo un mito? (Hillgruber, 2017: 65-112) ¿Neutralidad respecto de qué? Desde luego, no respecto de los derechos y libertades fundamentales recogidos en la Constitución española de 1978 (CE). No lo es respecto al derecho a la educación, cuya unidad de objeto funda la íntima conexión entre los distintos bienes que componen el contenido pluridimensional de la educación (STC 86/1985, FJ 3) y cuyo fin es «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (art. 27.2 CE), «el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz» (art. 26.2 Declaración Universal de Derechos Humanos). La CE en materia educativa no es neutra: la huella de la democracia militante que algunos ven en el art. 27.2 CE (De Otto, 1985: 20; Fernández Miranda, 2007: 150-152) es discutida (Solozábal, 2007: 144-146; Ollero, 2005: 201 y ss.).

Ni tampoco respecto de la libertad de enseñanza, que no es una libertad abstracta, sino de un haz de libertades definidas como «proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos» (STC 5/81, II.7), y que abarca auténticos derechos: el derecho a crear y dirigir centros educativos (STC 77/85, II.20), el derecho a definir el ideario de tales centros (STC 5/81, II.8-10, y STC 77/85, II.7-10), el derecho de los padres a decidir qué educación quieren para sus hijos (STC 5/81, II.7), el derecho de los padres a elegir centro (STC 5/81, II.8, y STC 77/85, II.5), y el derecho de los profesores a la libertad de cátedra (STC 5/81, II.9-11). A los párrs. 2.º y 3.º del art. 27 CE se refieren Díez-Picazo (2005: 248) y Asensio (2014: 1-24).

¿De qué neutralidad se trata? El TC español suele usar el término aconfesional (en las STC 1/1981, de 26 de enero, FJ 6 y 1, y 5/1981, de 13 de febrero,

FJ 9, por ejemplo), pero también habla de separación (STC 265/1988, de 22 de diciembre, FJ 1), de neutralidad (STC 38/2007, de 15 de febrero, FJ 7), incluso de laicidad positiva (STC 46/2001, de 15 de febrero, FJ 4, y STC 154/2002, de 18 de julio, FJ 6). Este último término indica que la aconfesionalidad del Estado está al servicio de los derechos y libertades de las personas, no al revés. La libertad religiosa e ideológica, como todo derecho, es limitada, pero su interpretación debe partir del principio *pro libertate*, no de su contrario.

Según la STC 5/1981, FJ 9:

En un sistema jurídico político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la *aconfesionalidad* del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, *ideológicamente neutrales*. Esta *neutralidad*, que no impide la organización en los centros públicos de enseñanzas de seguimiento libre para hacer posible el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones (art. 27.3 CE), es una característica necesaria de cada uno de los puestos docentes integrados en el centro.

El TC usa el término «aconfesionalidad» de acuerdo con nuestra Constitución, según la cual ninguna opción confesional puede revestir el estatuto de oficial: «El Estado se prohíbe a sí mismo cualquier concurrencia, junto a los ciudadanos, en calidad de sujeto de actos o de actitudes de signo religioso» (STC 24/1982, de 13 de mayo, FJ 1). Pero la STC 5/1981, FJ 9, dice algo más:

La neutralidad ideológica de la enseñanza en los centros escolares públicos regulados en la LOECE impone a los docentes que en ellos desempeñan su función una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico, que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que, por decisión libre o forzadas por las circunstancias, no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada explícita.

Según el art. 18.1 de la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio, «todos los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto a las opciones religiosas y morales a que hace referencia el art. 27.3 CE». El Estado no puede «suplir la existencia de centros docentes con su ideario educativo propio», sentenció meses antes el Tribunal Supremo (STS de 24 de enero de 1985). Al crear un centro educativo, los poderes públicos no podrán marcarlo con una opción ideológica concreta. Veamos qué dice la doctrina.

A pesar de su relevancia, no estudiaremos aquí la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), ni el derecho internacional (Meix Cereceda, 2014; 2017), en los cuales destaca el protagonismo creciente del educando como sujeto principal del derecho a la educación y el interés superior del niño como criterio a la hora de delimitar los derechos y deberes de los sujetos implicados en la educación.

### III. NEUTRALIDAD LIBERAL Y LAICIDAD REPUBLICANA EN LA DOCTRINA ESPAÑOLA (CON ALGUNA REFERENCIA A LA ITALIANA Y LA ALEMANA)

Según Díez-Picazo, la aconfesionalidad del Estado implica algo más que tolerancia religiosa y algo menos que separación entre Iglesia y Estado, y significa que «el Estado no puede adherirse ni prestar su respaldo a ningún credo religioso, que no debe existir confusión alguna entre los fines religiosos y los fines estatales (STC 46/2001)» (2005: 245). Según el eminente constitucionalista, la aconfesionalidad, tanto por su tenor literal como por su ubicación en el art. 16.3 CE, «se refiere únicamente a creencias religiosas, no a creencias de otra índole», pero cabe preguntarse si existe «un deber de neutralidad ideológica del Estado». La respuesta no es fácil, porque exige justificar que está implícito en el mismo, así como determinar su alcance preciso (*ibid.*: 246-249, 469-473).

Prieto Sanchís sostiene que un Estado liberal bien ordenado exige que la escuela pública sea lo más neutral posible, renunciando a todo adoctrinamiento. No se le escapa que la neutralidad es un ideal inalcanzable, pero no admite que la escuela pública posea un ideario. La neutralidad no implica el cultivo de valores meramente procedimentales: el Estado liberal defiende valores obviamente sustantivos, lo cual afecta de modo desigual a las distintas cosmovisiones. En él se da espacio a las diferencias culturales, pero con ciertos límites infranqueables. Establecer las fronteras entre lo tolerable y lo intolerable es siempre una cuestión abierta que depende, entre otros factores, de cómo se interprete el principio de laicidad (2007: 51-58). Ahí radica el *quid* de la cuestión que abordamos.

Este autor distingue entre laicidad en sentido débil y en sentido fuerte, liberal la primera y republicana la segunda, aquella «ligada a un pluralismo que no rechaza la concurrencia en la esfera pública de las culturas, religiones o concepciones éticas realmente existentes en la sociedad y, por cierto, cada día más presentes», y esta, en cambio, «evocadora de aquella venerable y revolucionaria religión civil empeñada en construir una ética laica definidora de la ciudadanía y componente fundamental de la cohesión política» (Prieto Sanchís, 2009: 17).

Como liberal, defiende una neutralidad respetuosa con las distintas concepciones de la vida presentes en la sociedad, en vez de empeñarse en la cohesión ideológica de la ciudadanía. Si el laicismo trata de construir un sistema de valores para todos los ciudadanos, alternativo a las diversas cosmovisiones vigentes en la sociedad, para el liberalismo el Estado es el escenario en el que estas comparecen, dialogan y compiten en igualdad y libertad. Esta neutralidad significa incompetencia: el Estado no puede pronunciarse sobre los distintos credos, sus escuelas carecen de ideario y los profesores que enseñan en ellas no pueden adoctrinar (*ibid.*: 20-21, 31-33).

A diferencia de la *laïcité* a la francesa, que cierra el espacio público-estatal a las manifestaciones religiosas, relegándolas al ámbito privado (Rey, 2005), la laicidad a la alemana es una neutralidad benevolente y positiva: el Estado, incapaz en el plano espiritual, valora positivamente la existencia y el papel que juegan las comunidades religiosas. Implica la separación institucional entre Iglesia y Estado, prohíbe la confesionalidad de este, garantiza el libre desarrollo de las creencias individuales y de las confesiones, y supone un mandato dirigido a los poderes públicos de abrirse a la pluralidad religiosa e ideológica y garantizar un marco que posibilite el desarrollo de la persona, de modo que el Estado deberá promover activamente la religión y procurarle un espacio para desarrollarse (Rodríguez de Santiago, 2008: 15-38).

Se trata, obviamente, de simplificaciones. La misma jurisprudencia alemana oscila entre una y otra. En la Sentencia del Tribunal Constitucional alemán de 27 de enero de 2015, se aprecia una neutralidad omnicompreensiva amplia y abierta que reclama igual libertad para todas las confesiones (Valero, 2015: 6). Rompe así con la interpretación dominante durante dos décadas. Las llamadas leyes de neutralidad de ese país parten de una sentencia del Tribunal Constitucional alemán de 2003 que distingue una neutralidad abierta e inclusiva y una neutralidad estricta por la que el Estado se distancia de lo religioso. Tras un período de integración paulatina de la presencia del islam en Alemania, la neutralidad se convierte en un «instrumento para la realización del derecho de libertad religiosa individual», en vez de justificar «su limitación en el campo de los servicios públicos» (*ibid.*: 34). También Frings denuncia la deriva laicista de algunas leyes alemanas que, al basarse en un peligro abstracto de perturbación de la paz escolar, en vez de atender a casos concretos, vulneran el postulado de neutralidad y fomentan la discriminación (2012: 190-195). Ante la opción entre laicismo y cooperación con las comunidades religiosas, propone «la función pacificadora de la relación cooperativa entre Estado y ejercicio de la religión, en lugar del término de la neutralidad», y «una integración cada vez mayor de las distintas orientaciones religiosas», desde el respeto a la pluralidad, en vez del veto a lo religioso en el espacio público (*ibid.*: 196-197).



El problema no es tanto elegir el término laicidad o neutralidad, cuanto la interpretación de su relación con la libertad religiosa y de conciencia, y del significado de este derecho fundamental para la democracia. La laicidad «está al servicio de la libertad y no viceversa» (Roca, 2008: 33). En la misma línea discurre el estudio de González Varas sobre escuela pública y confesiones religiosas en Italia. Considera la religión como un bien común y la libertad religiosa como derecho fundamental y principio inspirador del ordenamiento, de modo que la laicidad o neutralidad del Estado —que de ellos deriva— no supone indiferencia estatal, sino la prohibición de favorecer a una confesión en particular (González-Varas, 2005: 93-104). En cuanto a la enseñanza de la religión en la escuela pública, este autor compara la solución española con la italiana (*ibid.*: 266), y otros la comparan con la alemana (Starck, 2012: 67-69; Roca, 2012: 75-76, 82, 84).

Si se defiende la neutralidad como «posición ideal de la escuela pública», en un equilibrio difícil, el Estado «debe favorecer y estimular el desarrollo de la cultura fijando, si lo juzga conveniente, los puntos de partida, pero no los puntos de llegada o resultados», porque «la libertad de enseñanza no sólo tutela el interés del profesor individual, sino también el de la colectividad estatal en que la enseñanza en la escuela pública no esté ideológicamente condicionada por las mayorías parlamentarias contingentes o por el poder ejecutivo» (González-Varas, 2005: 114, 118). Hay interpretaciones distintas (Troilo, 2008: 377 y ss.) y aun opuestas (Croce, 2009: 115 y ss.; 2012: 280 y ss.; 2014: 5 y ss.). Pero no se pretende afrontar aquí la cuestión de la enseñanza de la religión en la escuela pública, recientemente estudiada también por González-Varas (2018: 73 y ss.), Aláez (2011) y Díez de Velasco (2016).

Frente al laicismo, la neutralidad moral, ideológica y religiosa del Estado y de la escuela pública se presenta como la clave de la comprensión liberal de la laicidad. Los orígenes históricos de la neutralidad estatal en la doctrina alemana muestran que el territorialismo y el colegialismo dieron un «paso decisivo hacia la neutralidad», pero plantearon un problema también: «Si la neutralidad, llamada a ser garantía de la libertad religiosa, depende de la voluntad del Estado, el Estado deja de ser garante de la libertad para convertirse en su dueño» (Roca, 1996: 259). La fundamentación antropológica actual de la neutralidad tiene que ver, más bien, con la indisponibilidad de algunos valores fundamentales y la necesidad de un mínimo de homogeneidad ética para que la democracia funcione (*ibid.*: 259 y ss., 271-272). El caso es que ese «mínimo común ético» que implica «la defensa de la dignidad humana y de los derechos del hombre», sin los que los principios de tolerancia y neutralidad se quedan vacíos (*ibid.*: 262-263), cada vez constituye menos el presupuesto a partir del que discutir y más el objeto en discusión: el edificio de los derechos fundamentales lleva décadas debilitándose.

¿Qué queda hoy del liberalismo que, a partir de la distinción entre Estado y sociedad, combinaba principio democrático y respeto a la libertad individual y social, daba el protagonismo a los sujetos individuales y sociales, y limitaba el papel de aquel a árbitro imparcial? (Böckenförde, 2007a: 82-114) ¿Qué ha sido del famoso *dictum* según el cual «el Estado liberal, secularizado, vive de presupuestos que por sí mismo no puede garantizar. Este es el gran riesgo que, por amor a la libertad, el Estado debe afrontar»? (Böckenförde, 2007b: 53) ¿Siguen en pie los fundamentos prepolíticos que permiten funcionar a la democracia como forma de gobierno (Böckenförde, 2000: 98 y ss.)? Son preguntas que exceden los límites de este artículo, pero su mero enunciado muestra las serias implicaciones de la cuestión que abordamos. Baste aquí observar la tendencia general a ver la neutralidad como algo positivo, desde ópticas muy diversas, y preguntar: ¿qué utilidad puede tener un término usado con intenciones opuestas?

#### IV. NEUTRALIDAD-ABSTENCIÓN/NEUTRALIDAD-CONFRONTACIÓN E IDEARIO CONSTITUCIONAL EN LA DOCTRINA ESPAÑOLA. DEL NEUTRALISMO AL PLURALISMO INTERNO Y EXTERNO

El «sistema educativo *per se* no puede ser neutral [...]. Los programas, los currículos, el texto de las asignaturas, la estructura [...] el contenido formal de la educación, en fin, responde a unas previas opciones ideológicas», y del currículo puede inferirse «la opción ideológica prevalente. Es lo que se denomina el currículum socialmente dominante o hegemónico» (Muñoz de Priego, 2015: 164-165), o «currículum oculto» (Torres, 1996). La cuestión es compleja. La neutralidad implica renunciar a toda postura de máximos y limitar la escuela pública a unos mínimos consensuados, según dos modelos.

El primero es la neutralidad por abstención, que exige a los docentes una enseñanza aséptica, no adoctrinadora, que no trate problemas, opciones y reflexiones que vayan más allá de un mínimo común acordado. Muñoz de Priego la califica de «absurda e irreal» y a ella piensa que «se refiere el TC» (2015: 159), al negar en su Sentencia de 13 de febrero de 1981, FJ 9, que la neutralidad ideológica sea «el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo centro y frente a los mismos alumnos, de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralizan recíprocamente». De ser viable, además, no serviría a «los nuevos fines de la educación» (*ibid.*: 161, 243 y ss.): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996: 95-109), y «supondría una opción ideológica por omisión que llevaría ineludiblemente a la peor forma de adoctrinamiento» (Muñoz de Priego, 2015: 161).

El segundo es la neutralidad que resulta de la confrontación incontrolada de las respuestas, valores o posicionamientos que exceden de tal mínimo. Consiste en «el respeto al libre juego de los diversos planteamientos ideológicos, esto es, la libertad de cátedra, con la esperanza de que en el encuentro de toda esa lucha el alumno [...] se forme su propio pensamiento» (Goti, 1995: 135). Así entendida, la neutralidad —que también afecta a la universidad (Blanch, 2011: 18)— coincide con el pluralismo interno. Para unos es el único que respeta la libertad ideológica, para otros potencia «el relativismo exacerbado» (Muñoz de Priego, 2015: 163, 169). Es una propuesta tan ideológica y legítima como otras. Debería reconocerse como tal, en vez de enmascararse tras una supuesta asepsia y pretenderse la opción «popular» frente a las opciones «sectarias». Favorecería así más la libertad de elección de los padres entre los diversos modelos educativos. La «enseñanza religiosa y moral de mínimos» es «perfectamente legítima, pero para el que libremente la elija» (Ferrer Ortiz y Díez de Baldeón, 2003: 184).

Ahora bien, la neutralidad a menudo deviene laicismo: la frontera entre la enseñanza neutral de unos mínimos compartidos y la defensa de una religión política (Voegelin, 2014: 28-33, 52-69) es borrosa. Hoy asistimos a «un esfuerzo intelectual de redefinición o de nueva fundamentación de la escuela pública» por parte de autores como Viñao, Gómez Llorente, Gimeno Sacristán y Delgado, que es en realidad «una propuesta de ideario para la misma» (Muñoz de Priego, 2015: 155-156).

A partir del voto particular de Tomás y Valiente en la STC 5/1981, parte de la doctrina aboga por un «ideario constitucional que opera como un límite al ejercicio de las libertades educativas, además de como un objetivo positivamente vinculante en la prestación del derecho a la educación», y esto «en todos los centros de enseñanza, sea cual sea su titularidad» (Aláez, 2011: 94 y 98). Una democracia no militante como la española exige «preparar a los individuos desde la infancia a través del sistema educativo para el ejercicio de una ciudadanía democrática», lo cual implica «cierta pérdida de neutralidad de la autoridad educativa del Estado» (*ibid.*: 109). En realidad, aduce, la neutralidad estatal en materia educativa busca evitar que la educación sea «una vía para que el Estado menoscabe el pluralismo democrático», no «que el Estado se abstenga de inculcar a los individuos a través del sistema educativo las premisas epistemológicas y axiológicas de ese pluralismo democrático». Enseñar «ese ideario educativo democrático» no viola la neutralidad, ni implica «adoctrinamiento» (*ibid.*: 110).

Desde una interpretación del art. 27.2 CE como generador de una obligación de «fidelidad activa» a la Constitución, el profesor de la escuela pública estaría obligado «a la defensa activa de los valores constitucionales» (Embuid, 1983: 303-307; Lozano, 1995: 215-217). El derecho a la educación «debe

orientarse —positivamente— a la impregnación del educando de ciertos valores que constituyen una moral cívico democrática», sostiene Aláez (2011: 124).

Siguiéndole, Álvarez defiende que si queremos un único espacio educativo público, hay que admitir que el art. 27 CE contiene solo un derecho fundamental (2017: 76, 98-99, 101). El ideario educativo constitucional tiene una vertiente individualista, que impone la difusión del pluralismo en la escuela y la neutralidad ideológica, y otra cívico-democrática, que ordena difundir los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales (*ibid.*: 78 y ss., 85 y ss.). Achaca la tensión entre ellas al «equivoco discurso del “adoctrinamiento”». Debiera aceptarse naturalmente que la función de la educación es adoctrinar, en el sentido de que se propone conformar y condicionar la voluntad del educando, generando además la expectativa de que se comporte conforme a los principios y valores que son objeto de transmisión» (*ibid.*: 86). Nada más reconocer esto, recurre a la observación general n. 22 del Comité de Derechos Humanos y a la STS de 11 de febrero de 2009, para afirmar que educar en la ideología oficial de la Constitución o formar en los valores morales subyacentes a las normas y promover la adhesión a ellos no es adoctrinar (*ibid.*: 87). Lo difícil es determinar hasta dónde garantizar la neutralidad y el pluralismo y dónde empezar a defender los valores democráticos en educación.

Tras acusar de indefinición a la jurisprudencia del TEDH a la hora de aportar criterios al respecto, aborda la cuestión de los derechos de los padres y la de la creación de centros de titularidad privada con un ideario propio a partir de las dos vertientes del ideario educativo constitucional del art. 27.2 CE, tal y como ha sido interpretado por nuestro TC, que deja claro el carácter procedimental de nuestra democracia (*ibid.*: 90-98). Concluye que «la vertiente individualista del ideario tiene como función incorporar al espacio público educativo la pluralidad y la diversidad en el ejercicio de los derechos fundamentales existente en la sociedad», mientras que «a través de la vertiente cívico-democrática el espacio público de la educación se propone formar al educando en valores democráticos» (*ibid.*: 99). Considera que «el art. 27.2 CE autoriza al Estado a educar en contra de las convicciones de los padres, en todo lo necesario para garantizar el pluralismo y la difusión de valores cívico-democráticos», y que el art. 27.3 CE solo prohíbe al Estado extralimitarse en su función, es decir, adoctrinar. Ya que «una educación democrática no es compatible con la existencia de idearios educativos paralelos», «el art. 27.6 CE pretende garantizar el pluralismo en el espacio público de la educación. Es en esta vertiente individualista donde ha de desplegar sus efectos el derecho de los centros docentes de titularidad privada». En cambio, «el derecho a desarrollar un ideario educativo propio del art. 27.6 CE no ejerce ningún papel en la vertiente cívico-democrática del ideario, que ha de ser la misma en los centros de titularidad pública como privada» (*ibid.*: 100-101).

También Salguero defiende la compatibilidad de la neutralidad de la escuela pública con una enseñanza «impregnada de los valores constitucionales»: esta moral pública es «el sustrato material integrador de la comunidad política» (1999: 454-456). Para justificarla, distingue cuatro tipos de neutralidad: la neutralidad abstención, el no adoctrinamiento, la neutralidad procedimental y el profesionalismo. Rechaza la primera como impracticable y el último por reductivo, y ambos por desconocer los fines de la educación, según el art. 27.2 CE, y/o enmascarar la realidad, sin explicitar sus «presupuestos cognitivos y axiológicos» (2001: 162-163, 171 y ss., 174). En cambio, defiende que la neutralidad procedimental y no adoctrinadora que «asume los valores constitucionales» es «un modelo plausible de neutralismo» (1995: 551).

Para otra parte de la doctrina «no se trata tanto de neutralidad ideológica del Estado» como de exigir en la escuela pública el «respeto al pluralismo interno del centro y a las ideas y personalidad de los alumnos, así como a la elección que han hecho los padres sobre la educación de sus hijos» (Vidal, 2017b: 59-60, 129). No es una mera cuestión terminológica: «Un planteamiento equivocado [...] puede llevar hacia una monopolización de la labor educativa por parte del Estado, y si esta se acentúa, se estará inevitablemente restringiendo la libertad. Este no es el modelo constitucional, sino que más bien coincide con el modelo que defendía una de las dos partes que alcanzó el consenso constitucional reflejado en el art. 27 (la escuela pública, única y laica)» (*ibid.*: 133). El profesor debe respetar la Constitución, no defenderla activamente, lo cual supondría una amenaza para la libertad de enseñanza (Vidal, 2017a: 749 y ss.).

No se discute la relevancia del art. 27.2 CE. Existe un ideario educativo constitucional básico obligatorio común y debemos respetarlo, pero sin poner en peligro la libertad de enseñanza (González, 2005: 19). Garantía clave de esta, conforme al art. 10.2 CE, es el art. 2 del Protocolo Adicional del Convenio Europeo de Derechos Humanos: «El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas». Pero a menudo se reduce este a la prohibición de adoctrinar por parte del Estado, garante del derecho prevalente de los menores a una educación objetiva, neutral y plural, de acuerdo con la jurisprudencia del TEDH. Como derecho de libertad, el derecho de los padres exige al Estado una actitud negativa de abstención, mientras que este juega un rol fundamental en la garantía de una educación democrática de la ciudadanía (Valero, 2018: 257, 261, 265, 290, 273).

Siguiendo la reflexión conciliadora de Barnés, intermedia entre quienes defienden el papel subsidiario del Estado y quienes abogan por su primacía en educación, para Nuevo una formación pluralista «requiere de una pluralidad

de proyectos educativos, de forma que cada uno de ellos pueda proponer a la sociedad su identidad, contribuyendo así todas las formaciones sociales a “alimentar” al Estado» y reconstruir continuamente «ese *ethos* que toda comunidad política necesita para sobrevivir» (2009: 27, 74). Un *ethos* que nacerá así de las fuerzas vivas de la sociedad, no impuesto desde el poder.

## V. ADOCTRINAMIENTO E IDEARIO. CRÍTICAS AL NEUTRALISMO: PLURALISMO Y AUTONOMÍA DE LA ESCUELA

La cuestión de la neutralidad de la escuela pública suele ir de la mano de la noción de adoctrinamiento, que ha adquirido una connotación negativa a raíz de la irrupción de la idea de democracia en la escuela y del influjo de John Dewey (Palomino, 2014: 182 y ss., 191 y ss.; Luri, 2015: 66 y ss.). Prieto Sanchís liga la prohibición del adoctrinamiento en la escuela pública a la neutralidad del Estado laico (2009: 13-42). Según González-Varas deriva del respeto a la libertad de las familias (2005: 99).

Crítico con un neutralismo escolar que equipara a la *laïcité* del siglo XIX y de la actual Constitución francesa, para Martínez López-Muñiz «lo que debe caracterizar a los centros públicos no es la neutralidad en este sentido abstracto, ingenuo quizás y en todo caso irreal», sino «el pluralismo interno» (1979: 252-253). Refuta además cierta interpretación reduccionista del ideario de las escuelas independientes y defiende el protagonismo de la sociedad, que no puede ser sustituida por los poderes públicos en menoscabo de la libertad de enseñanza (1993: 29).

También Aguiló denuncia la psicosis de la neutralidad, que esconde un miedo a la libertad, y llama a que cada nave ice su propia bandera. El Estado «no debe abdicar de su responsabilidad en este campo. Pero nunca ha sido buena solución establecer un fuerte intervencionismo estatal en materia de educación. Los objetivos prioritarios de unos poderes públicos preocupados por la justicia en el campo educativo deberían ser fundamentalmente dos: la igualdad de oportunidades y el fomento del pluralismo en las instituciones educativas» (2011: 35 y ss., 49-50). En la misma línea, Vidal Prado denuncia el carácter utópico de la escuela neutra (2001: 136-137) y, con base en la doctrina italiana y española, apuesta más por el pluralismo que por la neutralidad (*ibid.*: 232-237).

Muñoz de Priego ve preferible en democracia que los grupos con diversas identidades creen sus centros, en los que eduquen según su ideario, a que los distintos colectivos luchen por hacerse con el poder del Estado para «controlar la educación en general y más aún la escuela pública, de la que es titular, e imponer su ideario de forma tácita» (2016: 23-25). Según él, el modelo

educativo español, combinando pluralismo interno y externo, prima la enseñanza de titularidad estatal prestada por los poderes públicos y solo tolera la permanencia de la enseñanza privada (Muñoz de Priego, 2015: 151-189). Como «el interés por la participación y el control de la educación está más que justificado» y «la educación está preñada de ideología en cada una de sus elecciones y omisiones», es decisivo evitar que los poderes públicos abusen de su preeminencia de forma oculta: «cualquier estado, ante la pluralidad de concepciones en la educación», puede «imponer una o facilitar la plasmación de dicha pluralidad» (*ibid.*: 170-174).

Se ha llamado la atención sobre la ley de hierro de la oligarquía (Negro Pavón, 2015). Sin tenerla en cuenta, los debates sobre educación resultan interminables y no llevan a ninguna parte. Si la oligarquía es de tendencia totalitaria, querrá controlar la educación para domesticar a la gente. Educar asumiendo el riesgo de la libertad es un arte que requiere coraje, paciencia y amor. No es fácil sustraerse a la tentación de manipular. Gramsci, consciente del trabajo cultural que precede a toda revolución (1998: 25), otorgó un papel clave a la lucha ideológica para lograr la hegemonía: la sociedad civil se domina no solo con coacción, sino imponiendo una visión del mundo a través de la escuela, los medios, etc.

El adoctrinamiento, a cuya prohibición suele ligarse la neutralidad ideológica, puede entenderse en sentido negativo como actitud manipuladora y acrítica, y entonces, resulta incompatible con toda enseñanza, sea de la titularidad que sea. Si se identifica, en cambio, con la enseñanza conforme a un ideario, esconde un prejuicio muy extendido e injusto que juzga sospechosa la enseñanza que responde a una cierta identidad y califica de neutral la enseñanza de los centros públicos (Glenn, 2003; 2000). González Vila desliga las nociones de adoctrinamiento e ideario y extiende la prohibición de adoctrinar a todos los centros (2005: 25-26). Frente al complejo injustificado de algunos centros, debemos recordar que es «el ideario [...] lo que justifica que existan y que, para que puedan ser efectivamente elegidos por los padres para la educación de sus hijos de forma libre, evitando una discriminación por predeterminación económica, se precisa de la financiación de los mismos con fondos públicos» (Muñoz de Priego, 2015: 19).

Más aún, dado que la educación es un asunto comunitario y, por tanto, político, el ideario como modelo de referencia es clave en la formación del carácter (García, 2016: 222 y ss.). Se resalta así el «auténtico potencial educativo que posee la pertenencia a una comunidad moral», como espacio concreto e histórico en el que «desarrollar proyectos de humanización», siempre que se cumplan algunos «deberes pedagógicos» (Reyero, 2001: 112-113, 117-118). La imposibilidad de la neutralidad y su inadecuación para educar atraviesan la obra de

Luri, que reivindica la figura del maestro como transmisor de saberes y modelo de vida, y el carácter político de toda pedagogía (2015: 61 y ss.).

Si convenimos en que solo se educa desde una identidad que se propone a la inteligencia y a la libertad del educando, esto afecta a todas las escuelas. Los poderes públicos, al crear escuelas de su titularidad, no pueden dotarlas de un particular ideario, por su obligación de ser ideológicamente neutrales. No por ello, sostiene González Vila, la neutralidad se convierte en un rasgo esencial de tales escuelas: como garantía de la libertad de enseñanza, no impide que la comunidad educativa de cada centro elabore su propio proyecto educativo e incluso dote al centro de un ideario propio (2005: 21-28). El art. 6 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, no identifica proyecto educativo e ideario/carácter propio, pero están muy relacionados. El límite a todo ideario radica en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades públicas (art. 27.2 CE). Ahora bien, la vigilancia del Estado deberá consistir en establecer por ley los requisitos que han de cumplir los proyectos educativos y supervisar la coherencia entre la praxis cotidiana en cada escuela y su ideario, no en imponer una interpretación del ideario constitucional no compartida mayoritariamente.

El principio de neutralidad corre el riesgo de derivar en un principio neutralizador (Viola, 1999: 117-122). De ahí las críticas a la neutralidad liberal que denuncian la lógica homogeneizadora del Estado moderno, que lleva a la desintegración de la identidad personal y al empobrecimiento de lo político (Cruz Prados, 1999: 46-51). Botturi propone superar el neutralismo sin renunciar a las exigencias liberales de autonomía y respeto al pluralismo (1996: 82-94), y reactualizar el viejo concepto de bien común, frente a la reducción de la política a estructura meramente procedimental (Viola, 1999: 87). Ollero distingue entre Estado neutral, neutro y neutralizador, y propone sustituir la noción de neutralidad por la de incompetencia (2005: 41-47). La aporía de un Estado erigido en árbitro neutral y educador de los ciudadanos (Sotelo, 1995: 34-59; Luri, 2013: 95-102) invita a releer a Schmitt (2015).

La historia del *myth of the common school* explica por qué nos cuesta «acomodar la rica pluralidad de la vida en nuestros sistemas de enseñanza» (Glenn, 2006: 17) y enseña que el conflicto disminuye «cuando escuelas alternativas que expresan distintas cosmovisiones resultan ampliamente accesibles, ya dentro del sistema público, ya a través de la financiación de escuelas privadas religiosas» (Glenn, 2004: 153). García Garrido llama a combinar el principio de igualdad con una sana diversificación, contra el engaño de una igualdad de resultados que perjudica a todos:



Siempre que prevalezca una fuerte apuesta de la sociedad y del Estado a favor de la educación de todos, sin exclusiones y con criterios de suficiente calidad, la pluralidad institucional (dentro tanto del sector público como del sector privado) constituye más una ventaja que un inconveniente [...]. Cuando la igualdad intenta contraponerse a la libertad, los resultados sociales llegan a ser tan nefastos como cuando es esta última la que intenta contraponerse a la primera (2004: 430-431).

La legislación educativa española, al igual que ocurre en los países de nuestro entorno, ha ido apostando cada vez más por la autonomía de las escuelas. El modelo de gestión autónoma de los centros, que con carácter general establecieron el art. 6 de la LO 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, y el RD 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprobó el Reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, siguió siendo válido tras la promulgación de la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y la LO 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Sin embargo, «básicamente, la autonomía que se concede a los centros es didáctica [...]. Más allá de eso la autonomía que se les concede es mínima y, sobre todo, en lo que se refiere a la cuestión económica» (Oria Segura, 2009: 151-180). Tras aludir a la lección de Reino Unido y a los giros aperturistas en Francia, esta autora señala que «los límites a la autonomía escolar que se establecen en nuestro país continúan siendo excesivos y denotan una voluntad cicatera. En el caso de los centros públicos, las grandes decisiones [...] no se toman en el seno de los establecimientos escolares, sino fuera de ellos, en instancias administrativas a menudo muy lejanas» (*ibid.*: 156). Su estudio de los sistemas educativos francés, italiano y español le lleva a reclamar a las Administraciones públicas «confianza» y compromiso «con la autonomía de sus escuelas, hasta el punto de confiar en ella incluso la gestión del personal y de los recursos económicos, de la que luego tendría que dar cuenta cabal cada centro» (*ibid.*: 173).

Autonomía y respeto a la pluralidad son dos caras de la misma moneda: el pluralismo escolar pasa a través del reconocimiento de una autonomía real de las escuelas y de la garantía de un mismo tratamiento a todas, sea cual sea el sujeto gestor. Para que la autonomía de las escuelas públicas sea real, hay que dotarlas de una propia gobernanza (Fernández, 2004: 62, 68; Kühnhardt, 2012: 76; Colombo, 2012). De este modo, al Estado le correspondería reglamentar, evaluar y controlar la actividad de los gestores, públicos o privados, de las escuelas. Autonomía y pluralismo escolar, a partir de las exigencias formativas de los jóvenes, permiten a las escuelas alcanzar mejor su objetivo, en la medida en que favorecen la libertad y la responsabilidad de los protagonistas de la educación (familias, profesores, cuerpos intermedios, etc.).

Ya en los años posteriores a la aprobación de la Constitución, se defendió la autonomía de la comunidad escolar para determinar, en cada caso, el tipo de educación que debía conferir al respectivo centro su carácter propio (Gómez Llorente y Mayoral, 1981: 73, 82, 84, 88 y 104). De forma similar, Mejía y Olvera proponen hoy la gestión escolar policéntrica mexicana como modelo de autonomía escolar y democratización del sistema educativo que preserva el carácter público y laico de la educación (2010: 9-52).

Cada vez más voces reclaman una mayor autonomía de los centros

[...] desde la práctica de un claro liderazgo que promueva un proyecto pedagógico adaptado a las necesidades educativas, desde una dotación de recursos que lo haga efectivo e involucrando al conjunto de la comunidad educativa en los objetivos del centro. La autonomía no es una concesión más o menos generosa de la Administración educativa, sino una necesidad de las políticas educativas para responder con prontitud y eficacia a las necesidades que se presentan, para tomar las decisiones más adecuadas, sin esperar instrucciones sobre la aplicación o interpretación de normas (Sancho Gargallo y de Esteban, 2010: 16).

No obstante, con alguna excepción, la autonomía escolar no es una tradición en Europa, ni en los países centralizados, ni en los federales (Delhaxhe, 2010: 21 y ss.). Las políticas de autonomía escolar «se inscriben en procesos descendentes de toma de decisiones que constituyen un marco rígido para las nuevas libertades de los centros» (*ibid.*: 28). De un lado, «la actual tendencia a dotar de una mayor autonomía a los centros educativos no expresa una voluntad de acción de las autoridades educativas, sino una inhibición ante sus dificultades para hacerse respetar» (Luri, 2015: 16). De otro, no parece que nuestras escuelas estén preparadas para asumir tal responsabilidad. En todo caso, no se puede multiplicar el pluralismo *ad infinitum* eludiendo la dimensión política de la educación.

## VI. DISCIPLINA DEL PLURALISMO, LIBERTAD DE EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

### 1. ARGUMENTOS ANTROPOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y POLÍTICOS

Hoy podemos reconocer más fácilmente que no cabe educar de forma neutral (Savater, 1997: 151-152; Arendt, 1996: 207; Glenn, 2006: 27; Freire, 1981; 1990; 2001; Luri, 2015), que solo se educa desde una identidad que desafía al educando a la aventura de la verificación. La desestatalización de la educación por la que, según Glenn, pasa una reforma comprometida con la

libertad y el pluralismo, implica educar —no solo instruir—, abandonar la idea caduca de la neutralidad y dejar «de esforzarnos en vano por hacer la educación pública “neutral”, como si algo tan íntimamente asociado con dar forma a seres humanos pudiera alguna vez evitar elecciones entre visiones alternativas del florecimiento humano. El modelo escolar según el mínimo común denominador al que las escuelas públicas se han visto forzadas, la “enseñanza defensiva” con la que sus profesores se comprometen para evitar controversia, no puede nunca ofrecer un ambiente educativo rico» (Glenn, 2012).

Desde esta perspectiva, resulta algo artificiosa la distinción entre enseñanza y educación a la que apelan autores tan diversos como González-Varas (2005: 61 y ss.), Ruiz Miguel (2007: 30), Prieto Sanchís (2007: 53-54), López Castillo (2007: 78) y Fernández Miranda (2007: 152). No hay educación sin autoridad. «No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: ésta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra [...]. Cuando hombres y mujeres se afanan descalzos en buscar un Maestro [...] la fuerza vital del espíritu está salvaguardada» (Steiner, 2003: 173). La alternativa es un nihilismo devastador: «La ingratitud adolescente hacia nuestra propia herencia nos encierra en una espiral de depresión, destrucción y violencia» (Bellamy, 2018: 155-161,159).

Por eso los argumentos decisivos para defender una amplia libertad de enseñanza y el pluralismo no son económicos ni jurídicos, sino antropológicos, pedagógicos y políticos. El compromiso con la libertad de educación requiere:

- Una concepción del hombre como ser inteligente y libre llamado a pensar por sí mismo, es decir, a discernir el bien del mal (Arendt, 2014: 79, 82-83, 186, 417-418).
- Una visión de la educación como actividad encaminada a hacer crecer e introducir al otro en la realidad, a partir de una triple conciencia (Scola, 1999: 13-14): a) ni un consenso forzado ni una neutralidad formalista pueden garantizar una vida intelectual auténtica, sino solo la libertad que se concibe en tensión hacia la verdad; b) en la experiencia educativa juegan un papel decisivo la tradición y la memoria, la capacidad crítica y la verificación, y c) en el tiempo del nihilismo los jóvenes necesitan maestros que, viviendo la educación como aperitivo, despierten en ellos el hambre de conocer.
- El redescubrimiento de la política como arte de vivir juntos, que exige reconstruir con paciencia un *ethos* compartido, sin el cual no cabe convivir. No hay democracia sin disposición al pluralismo, la

tolerancia y el diálogo, ni estos se dan sin la certeza del valor infinito de la persona. Pero ya no podemos dar esta por descontada: solo la experiencia de un amor incondicional nos rescata de la tentación maniquea de ver la vida y el mundo como un mal. La coexistencia democrática de visiones del mundo inconciliables no exige el relativismo, sino la relativización de la política que ha hecho históricamente posible el cristianismo. Hay que superar el modelo dicotómico que identifica lo público con lo estatal y axiológicamente neutral —el campo de lo racional— y lo religioso con lo privado —ámbito de las creencias subjetivas—, y redescubrir el rol público de las identidades culturales y religiosas frente al prejuicio según el cual, para encontrarse, hay que neutralizar a los sujetos (Botturi y Rusconi, 2003: 85-86, 92-93).

En el actual contexto multicultural, la escuela pública supuestamente neutral no parece compatible con el respeto a las identidades culturales que la aceptabilidad comporta. Esta exige que la escuela responda «a las necesidades del alumno» y presupone «una relación de confianza entre las autoridades públicas y el ciudadano», de manera que lo «incompatible con la aceptabilidad es la uniformidad de los sistemas educativos y la ausencia de participación de los actores» (Fernández, 2004: 80).

Elósegui se muestra partidaria de una laicidad liberal y pluralista que acepte la religión como factor clave en la formación de la identidad del yo y de integración cívica, según el modelo de Taylor y Maclure: nuestras sociedades multiculturales no necesitan homogeneizar la vida cívica, ni ser despojadas de sus señas de identidad, sino flexibilidad para favorecer la interculturalidad (2012: 109-117). Esta laicidad abierta, opuesta a una laicidad rígida que prioriza la neutralidad del Estado sobre la libertad individual, y dispuesta a integrar políticamente y acomodar lo más posible la diversidad en la vida pública en beneficio de todos (*ibid.*: 117-119, 125-129, 141-145).

## 2. COHESIÓN SOCIAL, DIVERSIDAD DE IDEARIOS Y PROTAGONISMO DE LA SOCIEDAD CIVIL

También estamos en mejores condiciones para aprender que la cohesión social no exige prescindir de las diferencias al educar (Fabretti, 2011: 130-132) y que no solo la escuela estatal forma ciudadanos (Glenn, 2012; Berner, 2012). De un lado, conviene tomar en serio las diferencias individuales, socioculturales, étnicas y religiosas entre estudiantes para «promover la construcción de la identidad, autonomía y ciudadanía de la gente joven» en la escuela estatal (Fabretti, 2011: 115-139). De otro, considerar la idea de que la

convivencia entre escuelas con distintos idearios también satisface las exigencias del pluralismo y de la democracia (Muñoz de Priego, 2015: 145-150, 177-189).

El ideario puede ser un «instrumento esencial para dotar de sentido a la acción educativa», ligándolo al valor de la tradición y de la pertenencia a una comunidad como factores clave para la constitución de una identidad. Su valor pedagógico radica en su capacidad de «individualizar una determinada identidad colectiva a través de la acción educativa» (García, 2009: 529 y ss., 541). La coexistencia de colegios con distintos idearios es un bien para la convivencia democrática (Muñoz de Priego, 2015: 139 y ss.; Luri, 2009: 63). Crear redes de centros dispuestos a competir por la excelencia, con un proyecto educativo compartido e intercambio de experiencias, redundaría también en beneficio de la escuela pública (*ibid.*: 66).

Investigadores de prestigio muestran que solo son eficaces las pedagogías que tienen en cuenta lo específico de las necesidades y las aspiraciones de cada niño (Woessmann y Peterson, 2007) y que calidad de la enseñanza y aumento de los presupuestos no siempre se implican (Hanushek, 2003; Hanushek y Raymond, 2005, 297-327; Luri, 2009: 64). Una misma escuela para todos no necesariamente refuerza el vínculo social. Sociedades europeas tan heterogéneas como las nuestras no se compadecen con una enseñanza uniforme (Glenn, 2006: 15). El carácter criptorreligioso de la corriente revolucionaria y el clima de guerra religiosa en el campo educativo han impedido en Francia y España un diálogo democrático sobre el futuro del régimen escolar y su mejora. De ahí «la obsesión de la unanimidad» y «la incompreensión innata de la legitimidad del pluralismo, el odio a la libertad ajena y el consiguiente deber de combatir por todos los medios las fuerzas de la división» (Némo, 2010: 105). Sin embargo, la experiencia de muchos países europeos demuestra que el temor a que el pluralismo escolar provoque una divergencia educativa y una ruptura del vínculo social es infundado (*ibid.*: 108).

De ahí la relevancia de los argumentos pedagógicos para justificar la libertad de enseñanza. Tras exponer la crisis estructural que supone el desfase entre escuela y sociedad y la crisis coyuntural que provoca la falta de consenso sobre los grandes fines de la educación, Muñoz de Priego concluye que la educación «no debe ser decisión unilateral de los poderes públicos, en su competencia normativa, evitando los requerimientos de la sociedad, de los ciudadanos, de los padres» (2015: 259). También Ortega y Díaz-Ambroña subraya el protagonismo de la sociedad civil en educación (2004: 74). Némo propone crear escuelas autónomas y redes escolares, ofrecer nuevos espacios de libertad escolar y flexibilizar el sistema, promoviendo libertad y pluralismo. Cabe lograr «un profundo y duradero consenso democrático sobre un sistema escolar libre, igual al del pluralismo religioso o al pluralismo de información» (2010: 106-108).

## VII. CONCLUSIONES

Una política educativa adecuada a nuestro tiempo propenso a la «participación de los agentes no estatales en la educación», a la disolución de «las fronteras entre lo público y lo privado» y al reto de «una gobernanza democrática de la educación» (UNESCO, 2015: 11), a un mundo en el que la educación virtual está desafiando al binomio público/privado (Saiger, 2016: 297-319), exige sistemas educativos diversificados, flexibles, equitativos y plurales que involucren a los distintos agentes de la sociedad civil, en los que «diversidad, innovación, autonomía, capacidad de elección [...] constituyen la base de la igualdad de oportunidades» (Sancho, 2010: 267, 270). No pocos llaman a superar la vieja y estéril comparación entre la educación privada y la pública para pasar a una visión pluralista más fecunda (Pandolfini, 2013: 189-217).

No faltan reticencias contra el pluralismo escolar. La tentación de la hegemonía es fuerte. Se han denunciado la imposición ideológica y la defensa interesada y tardía de la libertad de enseñanza por parte de la Iglesia católica (Martínez-Pisón, 2003: 72-75, 131-132). La historia también muestra el mito de la escuela pública neutral a través de la cual el Estado trata de uniformar la sociedad. La interpretación que hacen algunos autores del ideario educativo constitucional pone de relieve que «las Constituciones [...] religiosamente nihilistas tratan de suplir el déficit de homogeneidad producido por la cultura nihilista: a falta de una cultura autónoma y previa a la Constitución que constituya el sustrato de la homogeneidad al Estado, será necesaria una cultura creada a posteriori por la Constitución» (Ruiz Miguel, 2004).

Frente a esta dificultad de abrazar la diversidad y la libertad ajena, aprender la lógica del pluralismo podría dar frutos como «la pacificación de los ánimos, la despolitización, la responsabilización de los actores educativos y la creación de escuelas innovadoras que respondieran mejor a [...] todos los segmentos de la población» (Némo, 2010: 108). La alternativa es clara: o miremos la presencia de una pluralidad de escuelas como un recurso a sostener e incentivar, o como mera consecuencia de la historia, las tradiciones, la religión y la cultura de cada país (De Groof, 2004: 42). El informe Pearson, que publicó un banco de datos con más de 2500 indicadores educativos, económicos y sociales de 50 países, sugiere que la eficacia y eficiencia de las escuelas es mayor en los sistemas educativos plurales (Pearson, 2012).

Partiendo honestamente de que toda educación descansa en una visión acerca de los fines de la educación, del niño y del papel de la escuela, el pluralismo escolar ofrece una vía de salida al enconado debate entre escuela confesional y escuela laica. Sustituyendo la competencia por el dominio ideológico por una variedad de escuelas e idearios al servicio de las necesidades de la

sociedad, puede responder a los retos del presente mejor que la pretendida neutralidad (Berner, 2017). Pero afrontar el pluralismo que ha provocado la fragmentación del *ethos* en el que se ha apoyado la socialización desde la modernidad tardía, evitando una noción de pluralismo vacía (Colombo, 2013: 1-16), exige una educación personal en la diversidad y un tratamiento institucional de la heterogeneidad, tarea nada neutral. Sin consenso sobre los fines, «difícilmente podrá haberlo sobre la calidad de la enseñanza» (Luri, 2015: 16).

La solución no puede provenir de una de las posiciones en el debate constituyente, pero tampoco de la inhibición política. El compromiso con la libertad de educación y con el pluralismo no nos exime de una paciente búsqueda de consensos amplios en educación. Consenso que será mayor cuanto menos se entrometa el Estado en la educación de las familias, más asuman estas su responsabilidad y más crezca nuestra conciencia de lo común, sin echar a perder el pacto educativo de la transición.

### **Bibliografía**

- Aguiló, A. (2011). *Libertad y tolerancia en una sociedad plural. El arte de convivir*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Aláez Corral, B. (2011). El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, 17, 91-129.
- Álvarez Álvarez, L. (2017). La función democrática de la educación y la resolución de algunos conflictos en el espacio público educativo. En B. Aláez (coord.). *Conflictos de derechos fundamentales en el espacio público* (pp. 71-102). Madrid: Marcial Pons.
- Arendt, H. (1996). *Entre pasado y futuro*. Barcelona: Península.
- (2014). *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Debolsillo.
- Asensio, M. A. (2014). El derecho de los padres a elegir la educación religiosa de los hijos y transmitirles la fe como contenido del derecho a la libertad religiosa. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado* (RGDCDEE), 36, 1-24.
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Madrid: Encuentro.
- Berner, A. (2012). The case for educational pluralism. Alternatives to the state-funded educational monopoly. *First Things*. Disponible en: <https://bit.ly/2Q1tA6f>.
- (2017). *Pluralism and American Public Education. No One Way to School*. New York: Palgrave/Macmillan. Disponible en: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50224-7>.
- Blanch, J. M. (2011). *El futuro del Derecho en Europa: experiencias de equilibrio entre tradición e innovación en Alemania y España y propuestas educativas para un nuevo derecho*. Madrid: CEU Ediciones.
- Böckenförde, E. W. (2000). *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*. Madrid: Trotta.

- (2007a). L'importanza della separazione fra Stato e società nello Stato sociale democratico di oggi. En *Diritto e secolarizzazione. Dallo Stato moderno all'Europa unita* (pp. 82-114). Roma; Bari: Laterza.
- (2007b). La nascita dello Stato come processo di secolarizzazione, En E. W. Böckenförde. *Diritto e secolarizzazione. Dallo Stato moderno all'Europa unita* (pp. 33-54). Roma; Bari: Laterza.
- Botturi, F. (1996). Per una teoria liberale del bene comune. *Vita e Pensiero*, 2, 82-94.
- Botturi, F. y Rusconi, G. E. (2003). La laicità alla prova della democrazia. *Vita e Pensiero*, 4, 83-93.
- Colombo, A. (ed.) (2012). *Subsidiarity Governance: Theoretical and Empirical Models*. New York; Houndmills: Palgrave Macmillan. Disponible en: <https://doi.org/10.1057/9781137012104>.
- Colombo, M. (2013). Introduction. Pluralism in education and implications for analysis. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5 (2), 1-16.
- Croce, M. (2009). Libertà religiosa e laicità dello Stato in Italia: profili teorici, sviluppi giurisprudenziali e prassi incostituzionali. En S. Panizza y R. Romboli. *Temi e questioni di attualità costituzionale* (pp. 115-127). Padova: CEDAM.
- (2012). *La libertà religiosa nell'ordinamento costituzionale italiano*. Pisa: ETS.
- (2014). L'ora infinita: metamorfosi e metastasi di un istituto da riformare. *Lateo*, 5 (96), 5-8.
- Cruz Prados, A. (1999). *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*. Pamplona: EUNSA.
- De Groof, J. (2004). New challenges for freedom of education. Competitiveness in Education. En M. A. Sancho Gargallo (ed.). *Libertad, igualdad y pluralismo en educación* (pp. 19-58). Madrid: OIDEI-CAM.
- De Otto y Pardo, I. (1985). *Defensa de la Constitución y partidos políticos*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Delhaxhe, A. (2010). La autonomía escolar en Europa: política y medidas. Informe Eurydice 2008. En M. A. Sancho y M. de Esteban (eds.). *La autonomía de los centros educativos* (pp. 21-51). Madrid: CAM, Consejería de Educación.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones.
- Díez de Velasco, F. (2016). La enseñanza de las religiones en la escuela en España: avatares del modelo de aula segregada. *Historia y Memoria de la Educación*, 4, 277-306. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/hme.4.2016.15484>.
- Díez-Picazo, L. M. (2005). *Sistema de derechos fundamentales*. Madrid: Thomson-Civitas.
- Elósegui, M. (2012). La laicidad abierta en Charles Taylor y J. Maclure versus las nuevas leyes de neutralidad de los funcionarios públicos en Alemania. En M. Elósegui, (ed.). *La neutralidad del Estado y el papel de la religión en la esfera pública en Alemania* (pp. 109-146). Madrid: Fundación Manuel Jiménez Abad.
- Embid Irujo, A. (1983). *Las libertades en la enseñanza*. Madrid: Tecnos.
- Fabretti, V. (2011). The public vs. private school choice debate: pluralism and recognition in education. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 115-139.
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho. La evolución reciente desde una perspectiva supranacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 61-87.



- (2007). Educación para la Ciudadanía. Una perspectiva constitucional. En *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública* (pp. 147-153). Madrid: CEPC.
- Ferrer Ortiz, J. y Díez de Baldeón, C. (2003). Responsabilidad ética de la educación. En M. A. Sancho (ed.). *Libertad, igualdad y pluralismo en educación* (pp. 157-202). Madrid: CAM.
- Freire, P. (1981). *La ideología y la educación: reflexiones sobre la no neutralidad de la educación*. Río de Janeiro: Continuum.
- (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Frings, D. (2012). La libertad de culto de los empleados de la Administración Pública conforme al art. 33, párr. 3 de la Ley Fundamental con respecto a la neutralidad del Estado. En M. Elósegui (ed.). *La neutralidad del Estado y el papel de la religión en la esfera pública en Alemania* (pp. 173-206). Zaragoza: Fundación Manuel Giménez Abad.
- García, J. (2009). La dimensión cultural del derecho a la educación a través del ideario de los centros docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 529-544.
- (2016). Ideario educativo, derechos humanos y formación del carácter de los futuros profesores. En I. Carrillo i Flores. *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 222-226). Vic: Universitat de Vic; Universitat Central de Catalunya.
- García Garrido, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho*, 50, 411-432.
- Glenn, Ch. (2000). *The ambiguous Embrace: Government and Faith-based Schools and Social Agencies*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- (2003). Fanatical Secularism. *Education Next*, 3 (1). Disponible en <https://bit.ly/2LEvp8M>.
- (2004). Historical background to present conflict about education and religion. *Persona y Derecho*, 50, 121-156.
- (2006). *El mito de la escuela pública*. Madrid: Encuentro.
- (2012). Disestablishing our secular schools. Religious Liberty and Educational Reform both require the end of Public School monopoly. *First Things*. Disponible en: <https://bit.ly/2GGryco>.
- Glenn, C., Groof, J. de y Stillings, C. (2012). *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- Gómez Llorente, L. (2004). La Escuela y la Religión. Historia del proceso. *Frontera*, 30, 6-10. Disponible en: [www.atrio.org](http://www.atrio.org).
- Gómez Llorente, L. y Mayoral, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: LAIA.
- González Vila, T. (2005). Libertad de enseñanza y financiación. *Educadores*, 213-214, 9-80.
- (2006). Laicidad y laicismo aquí y ahora. *Communio*, 3, 9-32.
- González-Varas Ibáñez, A. (2005). *Confessioni religiose, diritto e scuola pubblica in Italia. Insegnamento, culto e simbologia religiosa nelle scuole pubbliche*. Bologna: Clueb.
- (2018). *La enseñanza de la religión en Europa*. Digital Reasons.
- Goti Ordeñana, J. (1995). *Libertad de enseñanza y pluralidad de métodos*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gramsci, A. (1998). *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Libros de la Catarata.

- Hanushek, E. A. (ed.) (2003). *The economics of schooling and school quality*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Hanushek, E. A. y Raymond, M. E. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24 (2), 297-327. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/pam.20091>.
- Hillgruber, C. (2017). El mito de la neutralidad. Reflexiones acerca de la cosmovisión religiosa que está en el fundamento de Europa. En J. M. Barrio Maestre (ed.). *Cristianismo, Europa, libertad* (pp. 65-112). Madrid: Teconté.
- Kühnhardt, L. (2012). Subsidiarity and European governance. *Confronti*, 2, 67-81.
- Llano Torres, A. (2018). La relación Iglesia-Estado en los orígenes del sistema educativo español e italiano: una perspectiva histórica. *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto*, 187-215.
- López Castillo, A. (2007). A propósito del fundamento constitucional de la enseñanza (confesional) de la religión en el sistema público de enseñanza. En A. López Castillo (coord.). *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública* (pp. 71-96). Madrid: CEPC.
- Lozano Cutanda, B. (1995). *La libertad de cátedra*. Madrid: Marcial Pons.
- Luri, G. (2009). La escuela ante el presente. *Fundación Rafael de Campalans*, 21, 62-67.
- (2013). *Por una educación republicana*. Barcelona: Editorial Proteus.
- (2015). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: Ariel.
- Martínez López-Muñiz, J. L. (1979). La educación en la Constitución española (derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza). *Persona y Derecho*, 6, 215-295.
- Martínez Pisón, J. (2003). *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*. Madrid: Dykinson.
- Meix Cereceda, P. (2014). *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- (2017). El TEDH y las convicciones particulares en la escuela: entre el «interés del menor» y el «margen de apreciación» de los Estados. *Academia. Revista sobre la Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 15 (29), 197-214.
- Mejía, F. y Olvera, A. (2010). Gestión escolar: un asunto de mercado, de Estado o de sociedad. Algunas experiencias internacionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40 (1), 9-52.
- Muñoz de Priego, J. (2015). *En defensa de la libertad de enseñanza. Nuevos (y antiguos) argumentos para su reconocimiento jurídico y social*. Madrid: FERE-CECA.
- (2016). *Libertad de enseñanza... ¡para todos!* Sevilla: Punto Rojo.
- Negro Pavón, D. (2015). *La ley de hierro de la oligarquía*. Madrid: Encuentro.
- Némo, P. (2010). La autonomía escolar: una respuesta a la crisis educativa europea. En M. A. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar (eds.). *La autonomía de los centros educativos* (pp. 95-118). Madrid: CAM, Consejería de Educación.
- Nuevo López, P. (2009). *La Constitución educativa del pluralismo. Una aproximación desde la teoría de los derechos fundamentales*. La Coruña: NetBiblio-UNED. Disponible en: <https://doi.org/10.4272/978-84-9745-429-2>.
- Ollero, A. (2005). *España ¿un Estado laico? La libertad religiosa en perspectiva constitucional*. Madrid: Thomson-Civitas.

- Oria Segura, M. R. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XXI*, 12, 151-180. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.291>.
- Ortega y Díaz-Ambrona, J. A. (2004). Identidades colectivas y educación: el papel de la sociedad civil. En *Libertad, igualdad y pluralismo en educación* (pp. 59-74). Madrid: OI DEL-CAM.
- Palomino, R. (2014). *Neutralidad del Estado y espacio público*. Madrid: Thomson Reuters Aranzadi.
- Pandolfini, V. (2013). Public or private education? Parents' choices between actual and potential pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5 (2), 189-217.
- Pearson (2012). *The learning curve*. Disponible en: <http://bit.ly/2sYJViq>.
- Prieto Sanchís, L. (2007). La escuela (como espacio) de tolerancia: multiculturalismo y neutralidad. En A. López Castillo (coord.). *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública* (pp. 51-70). Madrid: CEPC.
- (2009). Estado laico y educación en valores. En S. Catalá (coord.) *Sistema educativo y libertad de conciencia* (pp. 13-42). Cuenca: Alderabán.
- Rey, F. (2005). La laicidad a la francesa ¿modelo o excepción? *Persona y Derecho*, 53, 385-436.
- Reyero, D. (2001). El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo. *Revista Española de Pedagogía*, 59 (218), 105-120.
- Roca, M. J. (1996). La neutralidad del Estado: fundamento doctrinal y actual delimitación en la jurisprudencia. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 16 (48), 251-272.
- (2008). Deberes de los poderes públicos para garantizar el respeto al pluralismo cultural, ideológico y religioso en el ámbito escolar. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 17, 1-37.
- (2012). La libertad religiosa en España como libertad positiva y negativa. En M. Elósegui (ed.). *La neutralidad del Estado y el papel de la religión en la esfera pública en Alemania* (pp. 75-88). Zaragoza: Fundación Manuel Giménez Abad.
- Rodríguez de Santiago, J. M. (2008). El Estado aconfesional o neutro como sujeto «religiosamente incapaz». Un modelo explicativo del art. 16.3 CE. *Repertorio Aranzadi del Tribunal Constitucional*, 14, 15-38.
- Ruiz Miguel, A. (2007). Educación, escuela y ciudadanía. En A. López Castillo (coord.). *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública* (pp. 27-49). Madrid: CEPC.
- Ruiz Miguel, C. (2004). Libertad religiosa, Constitución y cultura. *Cuestiones Constitucionales*, (10), 227-243.
- Saiger, A. (2016). Homeschooling, Virtual Learning and the Eroding Public/Private Binary. *Journal of School Choice*, 10 (3), 297-319. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/15582159.2016.1202070>.
- Salguero, M. (1995). Libertad de enseñanza, neutralidad y libertad de cátedra como formas de pluralismo institucionalizado. *Derechos y Libertades*, 5, 543-552.
- (1999). La cultura de los derechos fundamentales como garantía de la democracia. *Derechos y libertades*, 7, 441-466.
- (2001). Formas de pluralismo y signos de identidad de los centros docentes de la enseñanza no universitaria. *Revista Vasca de Administración Pública*, 61, 143-209.

- Sancho Gargallo, M. A. y Esteban Villar, M. de (2010). *Presentación*. En M. A. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar (eds.). *La autonomía de los centros educativos* (pp. 13-20). Madrid: CAM.
- Sancho Gargallo, M. A. (2010). Perspectivas ante la financiación del derecho a la educación en libertad. En M. A. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar (eds.) *La autonomía de los centros educativos* (pp. 265-270). Madrid: CAM.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schmitt, C. (2015). *El concepto de lo político*. Argentina: Sieghels.
- Scola, A. (1999). *Ospitare il reale. Per una «idea» di Università*. Mursia: Pontificia Università Lateranense.
- Solozábal Echevarría, J. J. (2007). La enseñanza de valores entre la libertad ideológica y el derecho a la educación. En A. López Castillo (ed.). *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública* (pp. 137-146). Madrid: CEPC.
- Sotelo, I. (1995). Educación y Democracia. En P. Manzano Bernárdez (coord.). *Volver a pensar la educación I* (pp. 34-59). Madrid: Morata-Paideia.
- Starck, C. (2012). La libertad religiosa en Alemania como libertad positiva y negativa. En M. Elósegui (ed.). *La neutralidad del Estado y el papel de la religión en la esfera pública en Alemania* (pp. 63-74). Zaragoza: Fundación Manuel Giménez Abad.
- Steiner, G. (2003). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- Torres Santomé, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Troiolo, S. (2008). La libertà religiosa nell'ordinamento costituzionale italiano. *Anales de Derecho*, 26, 333-404.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*
- Valero Estarellas, M. J. (2015). Neutralidad ideológico-religiosa del Estado y derecho de libertad religiosa en la escuela pública alemana: reflexiones a propósito de la sentencia del Tribunal Constitucional alemán de 27 de enero de 2015. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 38, 1-35.
- Valero Heredia, A. (2018). Integración social y derecho a la educación: a propósito de la Sentencia de 10 de enero de 2017 del TEDH. *Revista de Estudios Políticos*, 180, 255-274.
- Vidal Prado, C. (2001). *La libertad de cátedra: un estudio comparado*. Madrid: CEPC.
- (2017a). El diseño constitucional de los derechos educativos ante los retos presentes y futuros. *Revista de derecho político*, 100, 739-766.
- (2017b). *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*. Madrid: Marcial Pons.
- Viola, F. (1999). *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Voegelin, E. (2014). *Las religiones políticas*. Madrid: Trotta.
- Woessmann, L. y Peterson, P. E. (eds.) (2007). *Schools and the equal opportunity problem*. Cambridge, Mass.: MIT Press.