

**SOUTO PAZ, José Antonio (dir.), SOUTO GALVÁN, Esther (coord.), *Educación, democracia y ciudadanía*, Dykinson, S.L., Madrid, 2010, 190 pp.**

Hay que congratularse por la aparición de cualquier obra seria sobre educación. Es patente su importancia y los retos que la rodean. Ambos demandan estudio y propuestas, y aquí las encontramos. La educación tiene, a pesar de la omnipresente crisis, la mayor actualidad. El reduccionismo económico no debe empobrecer el debate público. Hay algo más que la mera producción y distribución de riquezas (materias).

La Constitución pastoral *Gaudium et spes* (1965) lo ponía de relieve: “Los trabajadores y los agricultores no sólo quieren ganarse lo necesario para la vida, sino que quieren también desarrollar por medio del trabajo sus dotes personales y participar activamente en la ordenación de la vida económica, social, política y cultural” (nº 9, además, cf. *Centesimus annus*, 24). Y, más adelante, señalaba la cultura, como clave del desarrollo: “Es propio de la persona humana el no llegar a un nivel verdadera y plenamente humano si no es mediante la cultura, es decir, cultivando los bienes y los valores naturales” (nº 53).

Con esta premisa se comprende mejor el *nexo fluido que existe entre política y educación*. Ambas convergen en la persona, para hacer posible su bien. Detengámonos en este punto.

“La libertad, la justicia y la paz” cualifican la convivencia. La Constitución las enumera, junto con la igualdad, como “valores superiores de su ordenamiento jurídico” (art. 1.1 y Preámbulo). La Declaración Universal de Derechos Humanos parte de los tres bienes citados, como aspiración máxima del alma humana, en su relación con los demás.

¿Qué fundamento tienen el orden social justo y la paz? La Constitución responde que es la persona (en su dignidad y desarrollo): “La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás” (art. 10.1). El crecimiento humano, prioritariamente espiritual, es sólo posible en un clima de libertad. El impulso de esta tarea, en edades tempranas, es obra de la educación. De aquí la estrecha relación de los artículos 10 y 27 de la Constitución. El primero ofrece un sustrato personalista —“liberal”, en el mejor sentido— que se aplica también a la formación y su compromiso comunitario.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, cuando se refiere a una *educación integral*, mira a la libertad, la justicia y la paz: “La educación tendrá por objeto 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”. El párrafo ha inspirado otros textos internacionales y constitucionales.

El primer objetivo del hombre, en cuanto que ser social, son las “condiciones de vida más humanas” (*Populorum progressio*, nº 20-21). En ellas la *educación* tiene mucho que decir. Personaliza la cultura y la integra en la propia vocación. La cultura transmite y nutre al niño de recursos y modelos vivos. Pero la tradición se conjuga con el proyecto personal y la creatividad (cf. Coq, *Démocratie, religion, éducation*, Mame, Paris, 1993, pp. 159-189). Resuena aquí el apotegma dorsiano: “Todo lo que no es

tradición es plagio" (*Nuevo Glosario*, Madrid, 1949, vol. III, p. 474).

Las coordinadas, en las que se desenvuelve el proyecto vital, vienen determinadas por *el mundo circundante*. El hombre es un ser relacional (cf. Helzel, pp. 112-113), dotado de intimidad. Su maduración se produce prioritariamente en función de lo que el Concilio llama *Los interrogantes más profundos del hombre* (*Gudium et spes*, nº 10), "como son nacer, amar, trabajar, morir" (*Centesimus annus*, 24). O lo que es lo mismo se realiza en la adquisición de convicciones o criterios ordenadores de la propia existencia. Benedicto XVI, en el Mensaje para la jornada mundial de la paz, "Educar a los jóvenes en la justicia y la paz" (1 enero 2012), enfatiza su peso, de cara a vertebrar la vida en común.

En algo tan personal, como las convicciones, también desempeña un papel relevante la comunidad. "La verdad debe buscarse de modo apropiado a la dignidad de la persona humana y a su naturaleza social, es decir, mediante una libre investigación, sirviéndose del magisterio o de la educación, de la comunicación y del diálogo, por medio de los cuales unos exponen a otros la verdad que han encontrado o creen haber encontrado, para ayudarse mutuamente en la búsqueda de la verdad" (*Declaración Dignitatis humanae*, 3).

En síntesis, la educación, como despliegue de la persona, hace posible la convivencia, los ideales de libertad, justicia y paz. Su fin es la humanización y la socialización (actitud de construir comunidad). Parece, pues, tan actual como pertinente, preguntarse por la educación, en paralelo a la democracia y la ciudadanía. ¿Será porque la salud de la democracia se refleja en la calidad y la libertad educativas?

Dadas las amplias perspectivas del libro, convenía establecer un marco general. Este parece ser el propósito del primer capítulo del Prof. Souto Paz. Perfilá conceptos y repasa los modelos pedagógicos más característicos de Occidente: el griego clásico, que gravita en la polis; el cristiano, centrado en la persona y abierto a la trascendencia, y el ilustrado, tendente a la politización y el control estatal. El capítulo se detiene, por último, en el impulso que los instrumentos internacionales han otorgado, también en la educación, a los derechos humanos y su reconocimiento. La iniciativa tuvo su antecedente, durante la posguerra, en la Constitución de algunos *Länder* de la RFA (cf. González Moreno, *Estado de cultura, derechos culturales y libertad religiosa*, Civitas, Madrid, 2003, pp. 49-61).

La correlación entre tales planteamientos y cada modelo de gobierno, es extraída por López de Goicoechea Zabala. Este bagaje conceptual ayuda a comprender el resto del libro y a enjuiciar sus opciones.

En la obra predomina el método jurídico, mas no en un sentido rígido-positivista (exégesis de la norma y la jurisprudencia). Creemos acertado el ensayo de sumar, en un estudio sobre la educación, junto al dato normativo, la historia, la teoría política, el análisis iusfilosófico, la sociología, así como experiencias diversas (EE.UU., Argentina, Organización de Naciones Unidas, etc.).

La obra recoge las ponencias de un congreso de dilatado espectro, bajo el denominador común de la actualidad. Conviene enumerar las aportaciones: "Educación y ciudadanía. Contexto histórico y cuestiones actuales" (J.A. Souto Paz); "La idea de comunidad política en los Tratados de Príncipes: Erasmo vs. Macchiavelli" (J. López de Goicoechea Zabala); "Diritti fondamentali e cittadinanza. Tutela dell'ordine democratico ed esercizio dei diritti di cittadino" (G.P. Calabrò); "La educación de ciudadanos para la sociedad multicultural y la comunidad internacional" (I. Gutiérrez Gutiérrez); "Are educational freedom and social integration enemies?" (C. Glenn);

“Educare alla cittadinanza nelle società multietniche” (P.B. Helzel); “Ética ciudadana y educación en Argentina” (B. Souto Galván); “Tradición, experiencia y crítica: reflexiones a partir de la distinción entre ética pública y ética privada presente en las STS del 11-2-2009” (A. Llano); “Educación y Derechos Humanos” (E. Souto Galván).

Comentamos alguno de estos apartados, para concluir con un juicio de conjunto.

Calabrò se interesa en desentrañar qué es lo que subyace a los sistemas legales contemporáneos y, más en concreto, a su compromiso ante la dignidad de la persona. Se ha pasado de un orden, con apoyo en la naturaleza de las cosas, custodiado por las leyes, a un instrumento convencional. Hoy la “dignidad de la persona” se desenvuelve en un orden democrático dado. Por ponerlo en riesgo, se condena el terrorismo. La *ciudadanía* se establece frente a lo extraño y foráneo. Su punto de referencia es de nuevo el orden democrático. Éste crea un criterio mínimo de peso realista en tanto que anclado en un núcleo estable de valores y principios. Ello configura una concepción de la ciudadanía y de a quién se aplica su status (cf. Helzel, p. 115).

Entronca, con la idea anterior, Gutiérrez Gutiérrez. La defensa de la Constitución y su eficacia dependen de la enseñanza. Ella actúa de garante y legitimación de los presupuestos metajurídicos del orden constituido. Forma a ciudadanos implicados en plasmar, en el día a día, los valores de convivencia. El Estado nación moderno forma sociedades homogéneas, con el recurso del autoritarismo. En el ámbito educativo sería tanto como implantar el monopolio de lo público. La globalización crea la tensión entre particularismo y universalismo (desarrollo de la personalidad en libertad). Hay que tener en cuenta que “cuando una cultura se encierra en sí misma y trata de perpetuar formas de vida anticuadas, rechazando cualquier cambio y confrontación sobre la verdad del hombre, entonces se vuelve estéril y lleva a su decadencia” (*Centesimus annus*, n° 50). Helzel profundiza en la noción de identidad y de diversidad, para afirmar que “l’identità dovrebbe riconoscere l’alterità ed aprirsi all’universale, in modo tale che l’appartenenza «che ognuno riconosce come propria non pregiudichi la possibilità di metterla in questione quando minaccia di diventare esclusiva e di irrigidirse in un confine chiuso» (p. 112, citando a Bein Ricco). En la coyuntura de buscar la cohesión a cualquier precio, Gutiérrez Gutiérrez recuerda una tentación del poder público: adocinar o ser parcial. Es responsabilidad de la familia y de otros grupos, como los religiosos, no perder la iniciativa y limitar los excesos del poder.

El Mensaje para la jornada mundial de la paz de 2012, sitúa la verdadera educación en la paz y en la justicia, primero, en la familia, “puesto que los padres son los primeros educadores”. También las instituciones especializadas tienen su cometido, “que todo ambiente educativo sea un lugar de apertura al otro y a lo trascendente”. Los responsables políticos deben apoyar a las familias e instituciones educativas, en su derecho deber de educar, y velar porque las estructuras educativas, elegidas por los padres, sean accesibles para todos. Además, deben dar “una imagen límpida de la política”. Benedicto XVI no se olvida de que “los medios de comunicación de masa tienen un papel particular: no sólo informan, sino que también forman el espíritu de sus destinatarios”.

Marginar o controlar a la familia y al resto de agentes educativos, desemboca en el totalitarismo. Es la experiencia amarga del siglo xx y de la “ética del Estado secularizado, que desde esta nueva perspectiva se ofrece como cauce a todos los modos de expresión cultural de los individuos y de los grupos sociales” (González Moreno, o. cit., p. 63).

La lectura del escrito de Glenn es especialmente recomendable. Completa la

reflexión anterior con una defensa razonada de la libertad de enseñanza. El intervencionismo estatal halla su raíz teórica en Platón y Rousseau. Su pretensión, más allá de lo que las envolvía (la libertad, el progreso, etc.), o la promoción de las oportunidades individuales, era una especie de profilaxis social. Reforzar la nación y asegurar la salud social, gracias a las “virtudes cívicas”. Azaña sostuvo, en 1933, que, prohibir la enseñanza de la juventud al clero católico, concernía a la “salud (mental) pública”. También en EE.UU. se produjo una exclusión de la escuela religiosa, a finales del siglo XIX, pero sólo cuando esta venía reclamada por los emigrantes católicos. Tras la II Guerra Mundial, la presión del poder público fue a más. En España, durante la II República, la escolarización popular fue objeto del mayor interés en orden a *transformar* radicalmente *la cultura*. El artículo 48 de la Constitución de 1931 (“escuela laica y unificada”) responde a este propósito. Rodolfo Llopis (figura del Partido Radical Socialista), sintetiza las tendencias de Izquierda republicana (laicista) y el Partido socialista (revolucionario) y proclama: “La escuela tiene que ser el alma ideológica de la revolución [...] Hay que apoderarse del alma de los niños” (cf. pp. 92-93).

Fue una tentación generalizada en la política (URSS, III Reich alemán, etc.) y el pensamiento de la época (Dewey). Por el contrario, contra un perjuicio muy difundido entre nosotros, “Falangist-Traditionalist Spain did not use schooling as an instrument of ideological transformation” (p. 94). El régimen de Franco se mueve al respecto, dentro de los parámetros de la tradición y la doctrina católica.

La educación en libertad, operativa sobre todo en los “homeschoolers” (educados directamente por los padres), es universalmente aceptada, pero de difícil aplicación. Recientemente, el problema principal es la propensión a entender “democracia” y “democrático” más como conjunto de actitudes y normas de conducta (vgr. Dewey, Gutmann, etc.), que como proceso de elegir una opción en vista del bien común. De este modo sólo es democrática la escuela que “enseña valores democráticos”, en su acepción “progresista” (cf. Vidal, “Prólogo”, en Kirk, *Qué significa ser conservador*, tr. Núño López, CiudadelaLibros, Madrid, 2009, pp. 13-16, y Sánchez Cámara, “Totalitarismo débil”, en *ABC*, 9 marzo 2011 p. 3). En tal contexto, ¿existe una diversidad educativa real o libertad de enseñanza? (cf. pp. 97 y 164). Ésta reclamaría la elección de centro y el respeto a su ideario, frente a la amenaza interna (libertad de cátedra) y externa (normas mínimas).

El libro dialoga constantemente con la realidad, de ahí su preocupación por la integración. La fórmula intervencionista, representada por Francia, propugna una “educación para la ciudadanía”, basada en el respeto a la diversidad. Una escuela que ante todo cree ciudadanos. Sus polos serán la pertenencia, que unirá lo local con lo universal, y la experiencia viva de la democracia (cf. Helzel, pp. 116-118).

Este modelo teórico está vigente, desde 1884, en Argentina. La formación del “buen ciudadano” es una tradición con diversas modulaciones, a través del tiempo. La Prof<sup>a</sup>. Beatriz Souto las estudia y destaca, según lo previsto en la Ley de Educación Nacional (2006), el componente nacional y de educación sexual.

Llano se plantea, a raíz de las sentencias del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009, la cuestión del “Estado educador”. Es la prolongación, con tintes actuales, de la implicación del Estado moderno en la enseñanza. La complejidad del asunto se reconduce a la distinción entre valores ético-morales comunes (los que constituyen la Educación para la ciudadanía) y los que son objeto de controversia en nuestra sociedad plural. Esta clasificación, eje de las sentencias comentadas, es inconsistente. ¿Qué existe de común, verbigracia, en la defensa y comprensión de la integridad física y moral

del artículo 15 de la Constitución, más allá de su mera formulación (González Vila, “¿Qué es lo común en los *valores comunes* predicados por el Supremo en el caso de *EpC*? Nunca es lícito adoctrinar”, en *Alfa y Omega*, nº 630, 26 febrero 2009)? Otro aspecto oscuro que señala la autora, es si el sistema educativo puede procurar algo más que el conocimiento y comprensión de los valores constitucionales (cf. p. 145).

El Alto Tribunal admite que se pueda adoctrinar —exigir y procurar activamente la adhesión interior— en la evanescente ética común. Los términos empleados por los Reales Decretos de cada etapa, a la hora de concretar la asignatura y sus objetivos, son inequívocos (“conocer, asumir y valorar positivamente”; “crear un sistema de valores”; “aceptar y practicar las normas”; “asimilación de valores”). Ello se conjuga con la preocupación por influir en “el juicio ético” del menor y, según la Ley Orgánica de Educación (2006), “profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos” (cf. Prieto Sanchís, “Estado laico y educación en valores”, en *Sistema educativo y libertad de conciencia*, S. Catalá, coord., Alderabán, Cuenca, 2009, pp. 28-29, y Serrano Pérez, “La educación en valores y la libertad ideológica en los límites constitucionales”, en este Anuario, XXVII, 2011, pp. 365-370).

El propio Tribunal Supremo matiza su doctrina y reconoce que Educación para la ciudadanía “no autoriza a la Administración educativa —ni a los centros docentes, ni a los concretos profesores— a imponer o inculcar, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista determinados sobre cuestiones morales que en la sociedad española son controvertidas”.

Con ocasión de la sentencia, la Prof.<sup>a</sup> Llano aborda nociones fundamentales, como “ética pública y privada”, y precisa que “la ética cívica es pública, claro, y el Estado debe respetarla y encarnarla, pero es una ética de los ciudadanos, no estatal” (p. 148); el consenso, sobre los valores, “debe surgir desde dentro de la sociedad civil” (151) no imponerse o fabricarse artificialmente. Problema que enlaza con su análisis sobre “neutralidad, procedimientos y contenidos éticos básicos en las democracias constitucionales actuales” y el de la “pluralidad e integración en los actuales Estados constitucionales”. Su postura rechaza, por igual, el nihilismo que desemboca en la “arbitrariedad y la fuerza como la última palabra”, y el recurso ingenuo al Derecho. Éste ni puede crear ni puede conservar, por sí solo, principios morales aptos, para una convivencia efectiva. Por el contrario, confía esta tarea a la razón y su necesidad estructural de significado (Frankl, *En el principio era el sentido. Reflexiones en torno al ser humano*, Paidós, Barcelona, 2000, p. 110). Es la razón, con el correctivo de la experiencia, el motor de la convivencia pacífica, entre personas de diferentes culturas (cf. pp. 170-172, y Benedicto XVI, Discurso al Parlamento Federal, Berlín, 22 septiembre 2011).

Completa el contenido de la obra una descripción de Esther Souto, sobre el derecho a la educación en la comunidad internacional. El asunto es hoy muy relevante, pero, cuando debutó, en la Declaración Universal, tenía una escasa virtualidad práctica. Más que los pasos que, desde entonces, se han dado, por los organismos internacionales, interesa destacar las deficiencias que persisten. Coincidimos en que, más grave que los obstáculos para el acceso a estudios escolares, son los referidos a la calidad de la educación, incluso, a juzgar por los informes de OIDEL, de su libertad (Cf. Alfred Fernandez/Jean-Daniel Nordmann/Jean-David Ponci, *Informe 2008/2009 sobre las libertades educativas en el mundo*, en ).

Dice Esther Souto: “La atención internacional se ha centrado mayoritariamente

en ayudar a los niños a acudir a la escuela; se ha puesto mucho menos el acento en lo que suceda una vez que están en ella y la índole de la educación” (p. 174). Esto es tanto como reconocer, según palabras del Informe de OIDEL, la necesidad de pasar “del punto de vista del prestatario de un servicio —punto de vista habitual de los poderes públicos— al punto de vista del sujeto de derecho, o sea del niño, teniendo siempre en cuenta «el interés superior del niño». Esto es una exigencia de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 (cf. pp. 176-183).

Con lo expuesto, creemos confirmar lo adelantado: estamos ante un libro serio, sobre asuntos de relieve jurídico y social. Su metodología amplia, con múltiples enfoques y opciones, ofrece un panorama equilibrado del conjunto. Será de gran ayuda para profundizar en el derecho a una educación en libertad, abierta al desarrollo personal y la cohesión social. La educación, partiendo del sentido de la propia vida, fomenta el encuentro con el otro (en su rica singularidad).

La formación, así concebida, es exigencia del orden democrático. Éste, acuciado por las urgencias que lo rodean (integración, conflictos sociales e internacionales), no puede olvidar su vocación primera, estar al servicio de la persona (su dignidad y desarrollo).

JOSÉ M<sup>a</sup> MARTÍ SÁNCHEZ

VV.AA., *The religious dimension of intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, September 2007, 126 pp.; *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, Juin 2006, 142 pp.; *Living in Diversity*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, October 2010, 151 pp.; *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Diversité et inclusion: enjeux pour la formation des enseignants*, Décembre 2010, 146 pp., *Cadre de compétences pédagogiques*, Juillet 2010, 162 pp., *Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*, Août 2009, 111 pp., *Rapport d'enquête*, Octobre 2008, 95 pp., Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

En una encomiable labor de tratamiento y análisis de las cuestiones relativas a las modernas dimensiones de la educación, el Consejo de Europa ha realizado una serie de publicaciones a lo largo de los últimos años, que pueden encontrarse en su editorial, “Editions du Conseil de l'Europe”, en Estrasburgo. Hemos seleccionado aquí algunas de ellas que se encuentran directamente relacionadas, en su conjunto, con la actual situación de interculturalidad y diversidad sociocultural que viven los países de la Unión Europea. Nos interesa en especial el volumen destinado a la dimensión religiosa de la educación intercultural, aparecido en versión inglesa en el año 2004 y reeditado en el 2006 y el 2007, y en versión francesa en 2005 y reeditado en 2006. Junto al mismo, los demás volúmenes mencionados en el encabezamiento de esta reseña contienen interesantes aportaciones al tema de la multiculturalidad en el plano educativo, y no es necesario subrayar para nuestros lectores la importancia actual de este campo de estudio e investigación.

Con el objeto de prestar luego atención especial a la temática religiosa tratada en la primera de las obras mencionadas, conviene indicar previamente cuál es el contenido de los restantes volúmenes. El titulado *Living in Diversity* contiene una serie de estudios relativos a la enseñanza secundaria, de la pluma de profesores de Armenia,