

REAL ACADEMIA DE DOCTORES

HACIA UN NUEVO DERECHO A LA EDUCACIÓN

PRINCIPIOS FILOSÓFICO-JURÍDICOS Y COMUNITARIOS EN LA
POLÍTICA EDUCATIVA DE LA UNIÓN EUROPEA

DISCURSO DE INGRESO

LEÍDO EN LA REAL ACADEMIA DE DOCTORES

POR EL

EXCMO. SR. D. JESÚS LÓPEZ MEDEL

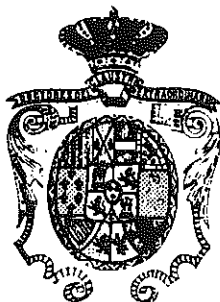
EN EL ACTO SOLEMNE DE SU RECEPCIÓN COMO

ACADÉMICO DE NÚMERO

EL DÍA 28 DE JUNIO DE 1995

Y CONTESTACIÓN DEL

EXCMO. SR. D. MANUEL FRAGA IRIBARNE



MADRID
MCMXCV

© Jesús López Medel y Manuel Fraga Iribarne
© Dykinson, S.L. – C/. Meléndez Valdés, 61. 28015 Madrid

I.S.B.N.: 84-8155-076-0
Depósito Legal: Z. 1.157-95

Imprime: COMETA, S.A.
Ctra. Castellón, Km. 3,400 – 50013 ZARAGOZA

Excmo. señor Presidente.

Excmas. Sras. y Sres. Académicos.

Señoras y Señores:

El acceso a esta Real Academia de Doctores representa, en nuestra andadura personal, un hito peculiar. Describirlo humanamente, antes que ofrecer una determinada investigación iusfilosófica y pedagógica, me parece no sólo un acto de justicia, sino pórtico preciso de la propia indagación, del mismo Discurso.

En ese hito, ha de estar, por delante, mi gratitud, que tiene —siguiendo un pensamiento agustiniano—, un presente del pasado, un presente del presente y un presente del futuro. Gratitud sincera, porque, también, siguiendo al santo, *«Ama y haz lo que quieras»*... Y con esa expresión de Amor y de Gratitud, subrayados, va mi Discurso.

Hacia atrás está el recuerdo de mis padres, de mis hermanas, de mi familia, especialmente «Mosén Jesús», que hizo filigranas en mi vida, y que ha ocupado mi reciente libro *«La Generación Sacerdotal Aragonesa del 27»*. (Atenas. Colección Testigos de la Fe. Núm. 18. Madrid, 1994). El secreto de nuestra andadura, desde Daroca (Zaragoza), lugar de nacimiento, un Corpus de 1927, —con mis primeros educadores, religiosas de Santa Ana, PP. Escolapios, sucesivamente— ha podido estar en una conjunción evidente de familia y escuela, entrelazados por la espiritualidad y la formación en

lo trascendente. Mi recuerdo también a la Facultad de Derecho de Zaragoza, al Colegio Mayor «Cerbuna» siendo becario de la Diputación de Zaragoza. A la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid, en la cual me doctoré, y en la que fui inicialmente profesor de Filosofía Jurídica y luego de Filosofía y Metodología de las Ciencias Sociales.

Están también en mi pensamiento los compañeros del Cuerpo Jurídico del Aire, y los Registradores de la Propiedad, y a todos aquellos que en las Revistas Científicas y en los medios de comunicación fueron comprensivos o amigos.

Con un capítulo de gracias especial para aquellos familiares, ya de mi entorno directo, mi mujer Ana María, mis hijos, Ana Mari, Jesús María, Miguel Angel, Manuel y María Angeles, sacrificados en no pocas ocasiones, compartiendo plena y abnegadamente nuestro esfuerzo, ilusión y esperanza. Ellos también, conmigo, ahora muestran su afecto y devoción hacia esta Casa, la Real Academia de Doctores, a su Presidente Excmo. Sr. D. Gustavo Villapalos, a su Junta Rectora que aceptó por unanimidad mi incorporación. Con un recuerdo para el Excmo. Sr. D. Luis Gómez Aranda, quien inspiraba mis primeras llamadas a la Real Academia. A quienes avalaron mi presentación, Excmos. Sres. D. Francisco Arquero y D. Julián Fernández del Corral. También para su anterior presidente Excmo. Sr. D. Rafael Díaz Llanos y Lecuona, compañero en el Cuerpo Jurídico del Aire y de la Comisión de Justicia de las Cortes de 1963 a 1976, siendo secretario de las mismas, por la confianza de sus sucesivos presidentes Excmos. Sres. D. José Castán Tobeñas, D. Eduardo López Palop, D. Fernando Herrero Tejedor y D. Raimundo Fernández Cuesta.

En esa conjunción de presentes, a que anteriormente he hecho mención, tengo que dejar constancia y registrarlo así en los anales de mi vida personal y académica, el hecho de que el Excmo. Sr. D. Manuel Fraga Iribarne haya aceptado la contestación a mi Discurso. Nuestras coincidencias universitarias, intelectuales, sociales y públicas, desde aquellos años 1950-60, en que se pensó que, a través

de la Educación y de la Familia, se podría ensanchar el mosaico creador de nuestra sociedad política y democrática. Y sobre todo, su talante personal, de esfuerzo, de entrega, de honradez, me permitieron mirar su espejo de hombre de Estado, y encontrar un aprendizaje también intelectual y humano. Aquel gran I Congreso de la Familia Española, en 1958, como relator de la Ponencia de Educación, que presidía el Excmo. Sr. D. Torcuato Fernández Miranda, fue una plataforma para nuevas experiencias y contactos. No están ajenos a mi *Discurso*, sino en una línea rectilínea de mi trayectoria profesional habitual. También, respecto de otra, he de recordar con sintiente nostalgia y de la que me siento orgulloso aquella etapa en la Dirección Letrada de la Organización Sindical (1963-1972), y en la Presidencia de la Enseñanza Privada en España (1972-1976); esta última que me llevó electivamente (1973-1978) a la Presidencia de la Federación Europea de Centros de Enseñanza. En este final de investigación en la Filosofía y Ciencia de la Educación, ya *presente del futuro*, se enraiza especialmente todo mi Discurso, en el que habrá la serena indagación de las fuentes, y el sosegado estudio y experiencia excepcionales que he podido tener con la Educación Mundial y Europea.

PRIMERA PARTE

**EL HOMBRE, LA SOCIEDAD,
LA ESCUELA**

INTRODUCCION

La relación de Sociedad y Educación es una cuestión permanente, históricamente viva, y doctrinalmente contradictoria. Cuáles son los límites y los grados de esa relación, acaso interese más que la búsqueda, a veces interesada, de si la sociedad es resultado de la educación, o ésta de aquélla. O esta otra cuestión, la educación como panacea de todas las cuestiones, o como pagana o cenicienta de la sociedad.

Queremos adelantar el interrogante de nuestro Discurso. ¿Después del Tratado de la Unión Europea de Maastricht pudiera hablarse de una Política Europea en materia de Educación?, ¿existió tal política con anterioridad?, ¿cuáles pueden ser los principios, si es que los hay, y cuáles son las consecuencias?

Decía Hegel que la Historia de la humanidad, en sí, no es otra cosa que un proceso en la búsqueda de la libertad por el hombre. Añadiríamos nosotros, al reafirmarlo, que en esa búsqueda de la libertad hay un componente sustancial, que puede ser motor o que puede presentarse como freno, que es la Educación. La Unión Europea, es un momento de esa historia, posiblemente excepcional, pero no el último. Pero no podemos situar a la Unión Europea como la fase final de todo un proceso; lo es también como resultado. Si nos queremos mover, sólidamente, sobre cómo se ha llegado a esta filosofía y su incidencia en el mundo educativo, tendremos que pen-

sar que no se trata ni de unos principios o realidades obsoletas, sino de un entramado de aquéllos y de éstas. Sobre todo, si nosotros, lo que quisiéramos aportar es una reflexión global —no me atrevo a llamar utópica ni profética, aunque algo de ello hubiera— para vislumbrar los principios sobre los cuales puede moverse una Política Educativa de futuro, hasta el punto de vislumbrar un nuevo Derecho Educativo, con un enfoque amplio, no delimitado a una determinada área geográfica o histórica. ¿Qué nos queda de presente de un pasado histórico? La respuesta la tenemos que circunscribir al aspecto del Hombre que se educa en una Sociedad, y a la Sociedad en su manifestación multicultural.

I.— DIMENSION TRASCENDENTE DE LO HUMANO POR/EN LA EDUCACION

1.— Más allá de la Economía

Una reflexión previa: El ser humano se realiza en la Historia. Por eso es algo más que historia concreta. Pues al personalizarse y trascenderse no acaba su finitud. Al igual que el cosmos, sin dejar de sí mismo, se ha ido recreando, multiplicando, o redescubriendo. Como explosión creadora —soplo de Dios— y como *masa* que dejó de ser inerte.

La dimensión intelectual —aprender y enseñar, continuadamente— parece el destino más pleno, o más rico, de lo humano. Es la «*palabra*» capaz de comunicar, de extasiar, de expresar un poder o un amor, dialogar o persuadir. Dándose también en la Historia de la Humanidad y en lo *histórico* del hombre. Modelado por el proceso temporal de la misma *libertad* en la sociedad, y la del *propio derecho*. Aquí radican los prolegómenos.

El hombre tiene una singladura corpórea y espiritual. Por la primera se acerca a las «cosas», son pedazos humanos del hombre mismo. En él radica «toda naturaleza». La física, la química, la etérea. La «sólido» del ser, lo «líquido», lo circular, el soplo, y hasta el

fuego. En realidad, cuando los presocráticos buscaban el ser de las cosas, la esencia de ellas, en el *fuego, el agua o el viento* traducían su misma experiencia íntima. Para no quedarse en los elementos, sino en lo que entendían como realidad cosmológica, *vivencial* en lo humano.

La singladura espiritual, realmente, ni es sólo *física*, o somática, ni puramente *angelical*. El intelecto tiene un soporte físico, «sano». Y éste, asimismo, exige a su vez, una dimensión incorpórea que no es traducible experimentalmente. Salvo los indicios de una auscultación mental.

Pero el hombre no es sólo singladura. El hombre *camina y marcha. Está, piensa, vive*. La *perspectiva* orteguiana, viene a ser como un intento de lo finito y lo infinito. Como algo, que en pura anécdota, nada sería. Como *esencia anecdótica*, en cambio, sí es algo. Sí que toma color y forma. Al final, cual el hombre dorsiano que *piensa, juega y trabaja*. Cada «verbo» es acción y movimiento. Al igual que la *palabra* es logos.

Ahora bien: entre el ser que es, y el ser que *está*, o el ser que *marcha*, o camina, ha de haber algo convergente, que permita esa permeabilidad. Aunque sólo sea en el plano individual. Hay en el hombre un sentido «*in crescendo*» de su propio ser. Este hacerse a *sí mismo*, o este hacerse *mejor* —o vivir, comer, mejor— impregna el sentido de *perfección*, como creatividad, como segunda naturaleza. Sin ello —además del lenguaje o de la razón— las diferencias anímicas entre el animal y el hombre perderían sentido.

Y a su vez: el diseño de perfección, no está revestido de fórmulas o de esencias irracionales. No es sólo crecimiento somático o espiritual. No es edad, o tiempo —aunque cuenten—. Se trata de una incrustación, esencialmente «*dialogada*» como en los sofistas, o formalmente *lógica* como para los «*clásicos*» posteriores. En definitiva, la carga de perfección, exige un adiestramiento, una técnica, una convergencia.

De ahí que, como tantas veces, a lo largo de la historia, la esencia y la raíz de las reflexiones, de los principios, o de las doctrinas filosóficas, hayan discurrido por los aleros de la *educación*. Quiérase o no, ese es el diagnóstico de Platón, como luego en Tomás de Aquino y Hegel. Acaso fue Luis Vives, más expresivo en el juego de la *pobreza*, la *riqueza*, o la *libertad*, a través de la *educación*. Y no porque «*el socorro de los pobres*» se resuelva en la fusión de «*pobreza espiritual y pobreza corporal*», sino porque —con frase evangélica— la *pobreza de espíritu* es el peor de los males humanos.

La *educación*, por tanto, no es aditamento accidental. No es añadido. Es lo más humano. O acaso, lo que pone más a prueba lo humano. *Educere* es conducir, llevar, animar. Hacia dentro. Hacia *los demás*. De ahí los presupuestos antropológicos de la *educación* moral. Esos que comportan asideros económicos —que los tiene— pero que trasciende a ellos. Este último punto nos lleva a un sentido convergente. Como la otra *cara* de la misma realidad. Es también la versión del «*educere*» como «*sacar*», «*extraer*». El maestro más que inyectar, o «meter», pule. La materia está ya, en el educando. Es más escultura que cuadro. Coopera a la «*Verdad*», que subyace en lo humano, y que va a operar, desigualmente, en la vida peculiar. Y *medida que se aprehende*.

2.— Verificación social de la Educación.

La *educación* es lo «más social» del hombre. Exige el «otro». Tanto si es como la «*vida enseña*» que es la del *otro*. Como si es la vida de «otro» que se «*me entrega*», se me da, a mí mismo. El maestro es algo de las dos cosas, porque me ofrece su *vida* y lo que *enseña*, por su saber, ¿Qué es lo que aprieta o lo que en ocasiones limita esa esencia «niveladora» que por la *educación* gradúa nuestro ser somático y espiritual?

La *verificación* de la *educación* misma, es la «instrumentación» fáctica, planificadora o no, en cuanto que sistematiza —a nivel nacional o internacional— lo que la pedagogía marca cada instante.

No es extraño que el *Informe Faure*, con el sobrenombre de «*Aprender a ser*», busque una ontología del «*hombre y todo el hombre*». Una enseñanza *para el hombre*, y a su vez para integrar *todo el hombre*. Sólo —teóricamente— limitada, por la propia voluntad, y por la propia *capacidad*. De *voluntad* de perfección, en un mayor grado o medida. *Capacidad* —esencialmente intelectual— con límites de amplitud, somáticos, irreversibles. Y sólo pocas veces susceptibles de recreación. Si al hombre le quitamos su esencia «creadora» por la educación, limitamos —venía a decir Kant— su propia libertad. Esta no es, en el fondo, sino *camino* para una plenitud que sólo a través de la educación puede lograrse.

El gran tema de nuestro tiempo es decidir una elección, o lograr un equilibrio entre *la libertad de educarse, educarse para la libertad*. Las prioridades formalistas o abstractas han deteriorado en exceso la integración o bisagra de lo que —voluntad e inteligencia— está en el hombre mismo. La *socialización* de la educación, con frecuencia, se la presenta como oscurantismo de la libertad creadora. O al *pluralismo* educativo, como anarquía individualizada.

En realidad, se está en un mismo camino de opción. La sustancia antropológica, como la dialéctica en la técnica, no se ofrece al hombre como en un laboratorio, «*vacunado*» de virus, o dejado a la inercia de «*laissez faire*». El hombre «*está*» en sociedad. El hombre «*es*» «*sociedad*». Pero también la educación *está* en la sociedad; o casi mejor, como ha advertido Legaz Lacambra en «*Socialización y Educación en la libertad*» —1973— la educación «*es*» «*sociedad*», hace convivencia y libertad.

Sin darnos cuenta, pues, se ha cerrado el círculo de la arquitectura *somático-espiritual, la individualidad-social*. La educación, en el hombre no sólo no le ahoga o aprieta, sino que le hace ser verdaderamente *Hombre*. Y a su vez no sólo le permite estar más ágil en la sociedad, sino que lo corona *como* protagonista de la convivencia.

3.— Humanización de la educación: hacia una nueva filosofía del hecho educativo.

Atrás quedan las teorías de una *Filosofía Política*, o de una *Política Pedagógica*. Y antes que todas ellas, está esa *filosofía de lo humano como concepción embrionaria de lo que el hombre es y puede ser*. Ni más ni menos, el principio gemelo a aquella afirmación de Battaglia de que el hombre, por el trabajo, no sólo es un hombre económico, social o moral, sino que, a su través, se articula en la comunidad política. El hombre por la educación no sólo *está* en la sociedad, sino que *es* sociedad, y *hace* sociedad. No como imperativo coercitivamente impuesto. No como slogan estatal, o como soberanía anárquica ultraindividual. Por el contrario, la educación eleva al hombre concreto, le posibilita en una libertad no abstracta, y le da juego auténtico, para su promoción personal y aun para la verdadera integración y justicia social. Y esa es la raíz de la concepción en derecho humano a la educación, en cuanto ha de abarcar todas las dimensiones del ser, y de manera concreta la religiosa. Desde luego, también la idea de progreso inherente a la perfección. La Unión Europea habremos de verla situada en esta línea de realidades económicas. Pero, ¿sólo de las económicas?

Lo característico de una sociedad moderna es su regulación o acompasamiento normativo, jurídico, formalizado. Fue el gran invento de Roma. Porque había permitido graduar el escenario de la libertad: Fue como la «*Informatización*» para la sociedad del futuro. Un invento perdurable que va a teñir los distintos comportamientos humanos y de las propias sociedades. Aunque, como siempre, se den los claroscuros o contradicciones —hoy, por ejemplo, terrorismo, drogadicción, genocidios, nuclearización armamentística—. El Derecho será en todo caso *termostato*, guía, idea, seguridad. Seguridad económica y escolar-bienestar.

El fenómeno educativo de nuestro tiempo, a su vez, ha puesto en evidencia los *procesos de libertad y de socialización* que se han dado en la historia. A partir de la Declaración de Derechos Humanos de 1948, como luego desarrollaremos, se va a formar una nue-

va rampa, o autopista por la que puedan operar, al tiempo, los demás derechos humanos, y como ha subrayado Piaget, hasta conmovier *todo el edificio*, más o menos vetusto, en que se escenificaba la educación. La búsqueda de una formación integral e integradora —plenitud espiritual y social—, la exigencia de una libertad sin discriminaciones fácticas, y las opciones prioritarias de los padres para la educación de sus hijos, representa una nueva óptica tanto para el educador mismo, como para los propios Estados, cuyo poder ya no debería estar en convertirse en «maestros», ni «diseñadores», sino *promotores, estimuladores, copartícipes* del derecho educativo.

Tras aquella Declaración, ha sucedido otras, como el protocolo adicional, la Declaración de Derechos del Niño, la Declaración de Derechos de la Mujer, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales 1966. La «*Gaudium et Spes*», con el Documento sobre la «*Escuela Católica*», 1977. La Carta de los Derechos de la Familia 1983, y la Resolución del Parlamento Europeo sobre Libertad de Enseñanza 1984. (Entre nosotros, ya Amadeo Fuenmayor, se había referido, como tema de dignidad humana, en «*Libertad religiosa y el «ius nubendi» en el Ordenamiento español*». Pamplona 1965).

El perfil jurídico formal del derecho y libertad de enseñanza se encuentra —y adelantamos alguna idea— en las propias Constituciones de la Postguerra a la II Guerra Mundial, y en una normativa jurisprudencial-constitucional que ha venido enmarcando las manifestaciones concretas del derecho humano a la educación realizada en un régimen de libertad. La Filosofía o Política de la Educación, se ha hecho, a la vez, «*praxis*» jurídica. Precisamente porque es un ejemplo muy visible de la transmutación de los derechos y libertades formales, en derechos y libertades *reales*, pretensión que estaba en el tomismo progresista de Suárez, o que modela las últimas sugerencias de N. Bobbio y de Legaz Lacambra.

Esta Filosofía del Derecho a la Educación tiene una connotación histórica en las fuentes y en los resultados, implica una expresión

más de la *humanización* del «derecho» representa una modalidad del pluralismo social al que la norma *guía, promueve u ordena*, y en definitiva, comporta una *verificación* abierta de las libertades, derechos y responsabilidades del hombre para el desarrollo de los *valores comunes* —Paz, Progreso, Amor, Convivencia, etc.— que hace de «*albúmina*», *vehículo vital* en el torrente sanguíneo de una sociedad democrática. Valores y Derecho y Libertad de Educación, están, pues, enhebrando toda una nueva Filosofía y praxis que hemos venido a llamar, Filosofía del *Derecho a la Educación*, dentro de la de los derechos humanos. Y no sólo como formulación histórica, de carácter estático, sino dinámico, como la que está palpable en la obra «*Educazione religiosa e futura dell'uomo*», Brescia, 1976; o en el trabajo de Gervilla «*Filosofía de la Educación, hoy? ¿Para qué?*» (R.C.E., diciembre 1993).

La dimensión económica y espiritual del hombre no es atípica, no es temporal, ni accidental. Sirve como ángulo de reencuentro de óptica luminosa para el resto de los derechos humanos. Pero como quiera que habremos de adentrarnos en un contexto social preciso, pero lo suficientemente amplio, estos principios —apuntamos por nosotros en otras indagaciones— habrán de ser vistos bajo el prisma de una sociedad que se va haciendo multicultural. Sigue el interrogante: ¿La educación, habrá de contemplarse, a su vez, como estructura, como actividad, como método también multicultural? ¿Qué efectos y a qué necesidades habrá de responder la educación en esa sociedad multicultural, dentro de la cual se mueve hoy el pragmatismo de una Política Educativa, en el Tratado de la Unión Europea a partir de Maastricht?

II.— LA EDUCACION EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

En cualquier momento de la Historia de la Humanidad ha sido difícil explicar o interpretar el papel de la escuela. Siempre ha faltado la perspectiva suficiente para vislumbrar, con cierta exactitud, los frutos de una educación, como tarea que se realiza en unos sujetos activos —los alumnos— que habrán de ser los protagonistas de la

sociedad futura, a la cual se trata precisamente de «iluminar» o de servir.

Pero todavía resulta más difícil al encontrarnos actualmente en una sociedad en cambio, movедiza, y para algunos hasta en crisis. No olvidemos que junto al factor sujeto —protagonista— el alumno en ciernes, la escuela integra de por sí otros agentes, como la familia y el profesor, que se encuentran en la sociedad misma, y no como proyecto, sino como realidad viva.

Es significativo que Ivan Illich encontrara las razones para sus «tesis» de una «*sociedad sin escuela*» en el contexto de una realidad latinoamericana, cuyos moldes multiculturales o sociales, le hacían ver la imposibilidad de que la escuela —«*tradicional*»— tuviera algún papel que cumplir, hasta resultar «*represiva*». Habla Illich en un pasaje del artículo publicado en la Revista «*Esprit*», titulado «*Comment éduquer sans école*» (junio 1971) de «*la nature répressive, sur le plan économique et politique, du système scolaire*».

Aferrados a un contexto concreto, no podemos elevar las críticas a tesis generalizadas que invaliden todo presupuesto de la escuela. Se trata, por el contrario de valorar los datos extraescolares —economía, trabajo, técnica, información, lenguaje, psicología, etcétera— que han permitido, o bien ampliar el hecho educativo, o profundizar en él. Hasta llegar a la Unión Europea.

1.— El hecho educativo: su temporalidad y su universalidad.

El hecho educativo es un hecho de la vida misma. Y sus dos notas fundamentales, sin las cuales no se puede comprender su papel en cualquier tipo de sociedad, son su temporalidad y su universalidad. Notas que se dan, convergentemente.

La temporalidad deriva del sentido de crecimiento psicobiológico del hombre y de su sentido natural de perfección. La razón de ser del matrimonio-familia no está en alumbrar materialmente un hijo,

sino en seguir y conseguir ese otro «alumbramiento» de las respuestas sociales que el niño —como protagonista del hecho familiar y del hecho educativo— habrá de dar. Crecimiento somático y crecimiento intelectual van, curiosamente, a la vez. No es sólo medida del cerebro, sino medida de la voluntad, del riesgo, y de la mayor conciencia que progresivamente va tomando de las cosas, de las realidades, de las lecturas, del aprendizaje, de las palabras.

Y aun cuando tienden a alargarse, modernamente, los períodos educativos, para hacerlos más permanentes o en reciclaje, la enseñanza impartida en la fase típica de crecimiento es la que deja mayor huella y hasta se encuentra marcada por el signo de toda una generación.

La temporalidad emana también, o ha de ser vista, en el plano de aquellos múltiples factores que engloban lo que se han llamado «las escuelas» y que brotan en la propia historia. Quienes conozcan el pensamiento de las ideas políticas, jurídicas o sociales estarán más próximos a entender los propios condicionamientos que cada sociedad, en su momento histórico, ha encontrado ante su perfeccionamiento, desarrollo o destinación. Se ha dicho con razón, que los grandes filósofos, desde Platón mismo, no eran sino grandes educadores. El que en unas épocas hayan predominado, como elementos formativos, los irracionales, cosmológicos, o míticos; y en otras, los espirituales, los racionales o los fácticos, precisamente explica la singladura temporal del puesto que cada hombre ha tenido en «su» mundo particular y en la sociedad de cada tiempo. Y siempre ha existido una línea de sutura, no sólo entre las «escuelas» del propio saber, sino en la dinámica de las realidades vitales.

La temporalidad perdería sus alas si no estuviera el hecho educativo enriquecido por su universalidad. El que haya zonas todavía donde el crecimiento del hombre —y su comunicabilidad— sea meramente vegetativo o poco más, confirma el ámbito universalista del hecho educativo, ya que es capaz de echar raíces, o brotar de nuevo, cuando se producen determinadas coyunturas, por encima de la sangre, raza, color, origen, religión, idioma, sexo, etc. El síntoma

más claro de este fenómeno es que el «despertar» de los pueblos nuevos, se caracteriza por la «sed» inagotable de saber. Las «necesidades de educación», según el Informe Faure, crecen en los pueblos jóvenes en progresión geométrica, y superior a cualquier otro tipo de apetencias. Otra cosa es que, precisamente por esa sorprendente multiplicación, que conlleva frustraciones o contradicciones, no siempre será posible «generalizar» el hecho educativo.

2.— ¿Qué es educar, ¿para qué y por qué educar?

Preguntas ante una sociedad multicultural.

Estas «dificultades» se dan en sociedades concretas. En ocasiones, es lo que provoca ese mostrar los fallos institucionales de otras dimensiones del vivir, sean políticos, jurídicos, sociales, y con frecuencia lingüísticos. Pero el hecho educativo en su universalidad, está ahí. Precisamente, para verificarse cuando se produzcan determinadas situaciones concretas. Se encuentra en potencia para hacerse realidad. Lo que ocurre es que aquí vuelve a plantearse el eterno interrogante: ¿es la escuela para transmutar la sociedad misma, o a través de la transmutación de la sociedad podemos transmutar la escuela? Quienes tengan presente la temporalidad y la universalidad del hecho educativo se encontrarán más próximos a una respuesta lo más suficiente y posible. Algo de esto haremos como indagación previa ante el hecho educativo y sobre todo ante la Filosofía que subyace en la Unión Europea.

Hoy se tiende a clarificar la propia terminología que se utiliza, con cierta comodidad en torno a «instrucción-educación», «enseñanza-formación», «cultura-civilización». Incluso como le ocurre a Marie Danielle Grau, en la obra que citaremos luego, después de un minucioso análisis problemático sobre la «escuela como realidad política», tiene que recordar que *«les mots s'usent á force de les entendre trop souvent»*; y luego afirma: *«mais qu'est-ce que l'éducation»*. Y también cabe recordar a A. Osterrieth (*«Faire des Adultes»*. Bruxelles. Cap. 1, pág. 12): *«l'enfant doit fair l'apprentissage de son humanité pour devenir un homme adulte»*... pero *«le but de l'éduca-*

tion, ce n'est plus seulement dans ce cas assurer le perennité de la société».

Pues bien, la inserción del niño se da en una sociedad cultural concreta; pero la incorporación o integración como adulto puede, por de pronto, realizarse en una sociedad cultural que sea «ya» distinta. Incluso dentro de un mismo escenario geográfico.

Ahora bien, ese dato —sociedad multicultural en sentido vertical— se ve acompañado del fenómeno universalista del hecho educativo, que tiende a romper fronteras. Es entonces cuando surge otro fenómeno, el de la generalización de la enseñanza, que es ya aceptado por todos cuantos pretenden estudiar la problemática de la escuela hacia el año 2000. (Nos remitimos, como documentación, a los trabajos sobre el Proyecto de «*La Educación del Hombre para el siglo XXI*» de la Fundación Europea de la Cultura, cuyo Comité presidía el profesor Jonne, de Bruselas).

Es aquí, cuando se suaviza el temor de que una sociedad multicultural sea barrera para el hecho educativo. Al contrario, es el hecho educativo el que tiene la capacidad de romper las fronteras de sociedades multiculturales, siempre que se tenga en cuenta las dos clases de impulsos que subyacen en la escuela: lo que hay de reflejo, y lo que hay de proyección creadora, en el más amplio sentido de la palabra.

La cuestión, en su lado más profundo, puede estar relacionado con estas dos grandes preguntas: *¿El por qué de la escuela? ¿El para qué de la escuela?* La primera, nos proporcionará datos para entender su esencia, la segunda para comprender su finalidad y especialmente para una respuesta no estrictamente europea.

La amplitud del dato cultural, permite situar a la educación como uno de los elementos que se encuentran en tensión. La escuela se realiza en espacio y tiempo, en una determinada sociedad. Pero nadie piense, ni aun en las épocas primitivas, que la escuela carece de la permeabilidad suficiente para abrirse a otras culturas. O que

la cultura —en el sentido igualmente temporal— a su vez, carezca de resortes flexibles a otros modelos educativos. La obstinación, por no haber visto ese doble juego de resortes, hizo caer en picado a una de ambas aristas; y en ocasiones —como el ya «viejo» intento de una «*nouvelle école*»— se pretendió un «neutralismo» de la escuela por la escuela, que ha impedido alguno de los efectos importantes que la educación podía cumplir en la sociedad moderna. Ahora, cuando el hecho multicultural se ha generalizado y hasta presentado con urgencia, se ve más clara la necesidad de que el hecho educativo, sin dejar de ser proyecto-creador, sea al tiempo, como prudencia, reflejo asentado de esa misma sociedad. De esperar es que esto se evite en el futuro, precisamente por el sentido pluridimensional que enriquece —y no asfixie— tal hecho educativo.

Independientemente de los múltiples elementos subjetivos que concurren en la escuela —alumnos, padres, profesores, centros— y objetivos o paraescolares —institucionales, municipales, Iglesias, lingüísticos, técnicos, información, partidos políticos, Estado, etc.— si se hiciera un corte vertical en la problemática global de la realidad educativa en nuestro tiempo, podríamos destacar, entre otros, los siguientes aspectos que concurren en la modulación del hecho educativo:

Lo trascendente. No es del caso traer aquí una exposición detenida del fenómeno de la mitificación, que late en el proceso histórico de la historia y de las realidades. Nosotros ya hemos aludido a ellas, dentro del mundo de lo jurídico, en una ponencia al Congreso Mundial de Filosofía del Derecho y Filosofía Social, «*Concepción del Mundo y Derecho*». Basilea, 1979.

Es verdad que desde Tales de Mileto, Hesíodo, etc., se ha producido un fenómeno de secularización por la teología, el de ésta por la filosofía, y últimamente de la filosofía por la Ciencia y por la Técnica. La misma Pedagogía, ha contribuido a poner más al vivo una problemática que anteriormente no afloraba a la superficie de la sociedad.

Pero sería absurdo no comprender, del todo, la pervivencia del «mito» o del «hecho religioso», que pese a la esencialización de lo absoluto parecería se había agotado tras Hegel. Más bien al contrario, estamos viendo no sólo modelos de sociedad, como el marxista, en las que anidan fuertes slogan sustitutos de aquellos otros que se creían arrumbados por el propio planteamiento, desde la «lucha de clases», a la «reductividad materialista» y «dialéctica», de todo tipo de realidades. No entramos en el tema, en parte ya superado, aunque todavía caben reacciones.

La escuela ha de contar ante una sociedad multicultural, con ese substrato mítico-espiritualista. Ha de analizarlo, estudiarlo, clarificarlo. El «romperlo» sin más puede ser contraproducente. O en todo caso, con el riesgo de una sustitución por otro, acaso más irreal. Es el caso de Ivan Illich, cuando afirma en el trabajo antes citado en *«Esprit»: Le système scolaire remplit aujourd'hui la triple fonction comume aux églises qui furent les puissantes de l'histoire. Il institutionnalise les contradictions du mythe et il est le siège du rituel qui reproduit et voile les dissinnances entre mythe et la réalité... L'école est le plus important et le plus anonyme des patrons. Il est le maiter exemple d'un nouveau type d'entreprise qui suceéde a la firme capitaliste».*

Aunque estemos en una sociedad en cambio, la cuestión, desde el plano educativo, es adivinar *desde dónde se quiere cambiar, y cómo se quiere cambiar*. Aquella reflexión sobre el hecho educativo, como reflejo y proyecto, viene bien tenerlo en cuenta, aquí. Porque en lo profundo de lo humano, y con mayores o menores connotaciones, subyace ese sentido trascendente del hombre mismo, como pauta interior, que le hace perfeccionarse. El educador, al ejercer su tarea, le supone —para el educando— un acto de fe en el alumbramiento de conocimientos para su aprehensión. No digamos cuando en el aspecto macrosocial, macrogeográfico y macrocultural, hemos de emplazar el hecho educativo ante sujetos activos tan dispersos y variados, incluso a la hora de entender ese sentido trascendente o eternal del hombre mismo, que le hace explicar o justificar su misma existencia en una sociedad concreta (V. Schwartz, en *«Proyecto*

de Educación Permanente». Madrid, 1976, cap. ¿Hasta dónde puede el sistema educativo corregir las desigualdades culturales?, págs. 49 y ss.). Ese es uno de los interrogantes que elevan el ángulo de tiro de toda reflexión educativa en el contexto europeo.

La realidad socio-geográfica y política.

La escuela está asentada en una realidad sociogeográfica concreta. Desde Montesquieu se ha avanzado mucho a la hora de explicar, cómo el mismo «espíritu de las leyes» —y lo apuntaba además con estilo educativo— brota en atención a una morfología social, entornada por los climas, las latitudes, las temperaturas, las razas, las geografías.

Desgraciadamente ha habido mucho «cantonismo educativo»; pero también el riesgo está en los trasplantes utópicos, o al menos equívocos, sobre sistemas o técnicas educativas, sin tener en cuenta, como prospección, esos datos sociogeográficos que concurren en la escuela. Incluso dentro de una misma comunidad nacional, la escuela rural y la urbana, suponen contrapuntos fuertes, que hay que confrontar o atenuar. De tal manera que aún cuando se habla del fenómeno de «burocratización», por ejemplo, de la escuela, su incidencia en una u otra estructura educativa es muy distinta. Como le puede pasar al «horario», a las zonas «ajardinadas o no», a la aproximación o no con la «comunidad eclesial», «suburbial», etc.

En una sociedad multicultural o pluralista, partimos de la escuela que tenemos, o la escuela que quisiéramos tener, dentro de lo que llama Torsten Husen (en su trabajo, *«El modelo de las escuelas del mañana»*, en el Vol. «Seminario internacional de prospectiva de la educación». Madrid, 1971, págs. 159 y ss.), la *«learning society»*. No podemos desconocer esos datos sociogeográficos. Gran parte de ellos, una vez conocidos, nos darán el grado y medida, de esos otros más específicos, que nos van a facilitar el contenido del hecho educativo: factores étnicos, la movilidad geográfica, circunstancias temperamentales, problemas sanitarios, el ya citado de la burocrati-

zación, el de las comunidades trabajadoras, circunstancias familiares, etc.

El hecho educativo habrá que analizarlo desde allí desde donde se parte, y se valora en el proceso final desde su punto de partida. Está bien que se fije una meta, y que ponga las técnicas más avanzadas. Pero no se puede generalizar ni «industrializar» el hecho educativo, saltando esas dimensiones sociogeográficas, para buscar, por ejemplo un mero crecimiento cuantitativo, y no el cualitativo, que quiere decir, una auténtica aprehensión por los educados, que es lo que, en el fondo, constituye una cultura, en la que la «calidad» de la enseñanza será una constante. Y esta afirmación anticipa algo sustancial que lo hemos de ver en el Tratado de Maastricht.

Los datos antes indicados, su misma variedad y riqueza, nos llevan a la necesidad de preguntarnos, cómo y de qué manera se reordenan aquellos factores. Y aún más claramente: qué instituciones pueden contribuir a configurar el modelo o sistema educativo en una sociedad multicultural. La obra de Marie-Daniella Grau, «*L'école, réalité politique*». Paris, 1974, resulta muy útil, trasladando el planteamiento crítico que hace de la escuela en la sociedad de nuestro tiempo, a los supuestos más globales por un lado, pero a su vez más problemáticos en una sociedad multicultural. Su propia conclusión final, es para nosotros luminosa: «*La pratique éducative, quelque limitée qu'elle soit dépasse toute autre praxis: économique, sociale, politique. Aussi que ces praxis sont les objets successifs d'une réflexion et d'une formation á but éducatif, elles sont secondes par rapport á cette pratique ultime: l'éducation. En fait, la vraie politique de l'éducation dépasse toute politique. La politique d'éducation est subordonnée á l'éducation, qui la transcende*». (El subrayado es nuestro). Esa subordinación de la Política a la Educación, y no a la inversa, es algo medular, para entender, con todas las consecuencias, esa unión multicultural de la escuela misma, y que subyace en los esquemas europeos de los que partimos, para no tener una óptica miope en la educación.

Las bases socioeconómicas y financieras.

El contenido plural, tanto del hecho educativo, como el de la sociedad multicultural, obliga a considerar aquellos aspectos —además de los mítico-espirituales o políticos— que, como en todo tejido, constituyen la urdimbre de uno y otra. Hoy, la historia de la civilización, nos puede recordar, precisamente por la temporalidad y universalidad del hecho educativo, cómo se han dado supuestos macro-culturales —como el azteca, o el persa— con respuestas a determinadas situaciones de esta misma índole socioeconómica; y que —como camino hacia el año 2000— pueden incluso reaparecer en áreas geográficas o continentales tan dispersas como las del mundo latino-americano, el árabe, el judaico, o el indio: Todo lo que llamamos III Mundo, está hecho desde la óptica europea.

El hecho educativo ha de contar con esos datos socioeconómicos. El proyecto o modelo educativo —se trate de alargar la edad de escolarización, o de extender la «licencia-trabajo educación»—, ha de contemplar esos supuestos, que aparentemente son muy específicos, pero que en conjunto, comportan todo un sistema capaz de ser aceptado o no en las comunidades concretas. Y todo lo que sea «forzar» en demasía esos factores, se corre el riesgo de establecer una escuela en el vacío. Es más, se trata de fijar adecuadamente el ritmo, por un lado, y por otro, la meta de la educación misma. Para no caer en los fenómenos de «contestación», «recha-zo» o «revolución».

La dicotomía de países desarrollados y subdesarrollados hay que hacerla meramente indicativa, en el sentido, por ejemplo, de que la Declaración de los Derechos Humanos o del Niño, afectan —como luego veremos— a toda la comunidad internacional. Pero sería falso deslumbrar los «derechos humanos» en torno a la escuela y al niño, si utilizáramos a priori una metodología político-educativa, igual en Suecia que en el Congo. ¿Cuáles son esos datos socioeconómicos?

Aquí no vamos a analizarlos, primero porque no es éste el tema central de nuestro Discurso, y segundo, porque lo que importa es la adecuación real entre el hecho educativo —reflejo y proyecto— y la sociedad multicultural concreta. Además, porque en el incesante retorno de la educación, no sabemos aún hasta dónde conduce el tipo de una educación despersonalizada que concurre en una sociedad de superconsumo, de masa o industrializada; o por el contrario, aquel otro que parte de unos valores y pautas, todavía purificados del sarampión en que la vida y la sociedad moderna se debate. Desde la escuela pueden aún «redescubrirse» esos valores perdidos en aquélla.

Se impone, sobre todo, una concienciación universal, del índice multiplicador para la Paz, el Desarrollo, la Convivencia, la Tolerancia y la Justicia Internacional; para entender que sólo, o preferentemente, a través de la escuela, puede llegarse a conseguir, en el mismo orden mundial, aquellos mismos valores. Surgen dos consecuencias mínimas:

La primera es el respeto a las características étnicas, idiomáticas, racionales, religiosas, geográficas, económicas y sociales de los pueblos, para que sea, partiendo de ellas, sin «burocratización» u «occidentalización», cómo pueda llegarse al desarrollo educativo, incluso combatiendo fuertemente que la «escuela» pudiera ser un subterfugio de «colonización» interior. (Lo que a veces aparece en el sustrato de algunas proyecciones educativas fuera de Europa).

Y la segunda, es la necesidad de comprensión y de solidaridad de las escuelas en esta fase de entender cómo el hecho educativo en una sociedad multicultural, pese a esos datos socioeconómicos, no se repele con ellos, sino que se autoexigen. La uniformidad de una cultura, no puede llegar a endiosar todo ese proceso, dentro de una dinámica mundial.

Otro aspecto del hecho educativo como realidad política lo encontramos en la escuela como *estructura*, es decir, como soporte no meramente material, al que cada vez más se le tiende a destacar y

distinguir. La importancia a este dato viene dada por estas razones: en unas situaciones, cuando se trata de escenarios geográfico-vitales, en los que las otras dimensiones del saber educativo, cuentan poco; sería el caso de zonas subdesarrolladas en las que casi se parte de cero. Y en otros casos, por el contrario, cuando la manipulación política o religiosa, o el rechazo de la escuela por los propios sujetos protagonistas —los alumnos— se obliga a la búsqueda de un núcleo, con pretensiones de «neutralidad» sobre el cual operar, mientras se diluyen o se superan las causas del «desconcierto» o de la «crisis» del hecho educativo. Y en todo caso, el tema de la escuela, como estructura, se enriquece, pues debe entenderse como algo permanente, inmerso, natural, y razonable, sin caer en la hinchazón o el dogmatismo. Casi diríamos que es algo inacabable. Y la variedad de sistemas, subsistemas y métodos, en la propia Europa, nos lo confirma.

Hay que tener conciencia de sus propias limitaciones, ya que la «obra humana» que se lleva entre manos, reúne todas aquellas características. El profesor de la Universidad de Roma, Aldo Visalbertghi, lo razona así: *Tout cela signifie que si les écoles doivent survivre, tout tentative de faire des prévisions fondées sur ce sujet doit s'appuyer sur des méthodes nouvelles car il est hereusement probable ses «clases», «professeurs», «écoles» et autres, perdron toute signification* (Rev. «Education», Oct. 1971-72, art. «L'Education au XXI siècle»).

La «estructura escolar», en todo caso, debe ser relacionada, por no decir condicionada, a la estructura familiar. La familia es escuela en sí misma, y aun cuando llegue a renovaciones en los sistemas pedagógicos, no le podrá pasar desapercibida a la enseñanza el lado familiar. Es significativo el llamamiento que en tal sentido se hace, constantemente a los reformistas y planificadores de educación al regresar de países de Africa o Asia donde se han querido trasplantar modelos o estructuras pedagógicas teóricamente perfectas. La CMOPE, por el lado del profesorado, ha hecho llamamientos reiterados a través de su Secretariado (V. nuestros trabajos, «Un

diagnóstico sobre la Enseñanza». Madrid, 1979, *Constitución, Democracia y Enseñanza Religiosa*, 1994).

3.— La estructuración jurídica de la Escuela multinacional

Siendo realistas, y aún dentro de la experiencia europea, existe la necesidad de construir, y clarificar el hecho educativo dentro de la complejidad de las estructuras jurídicas en cada país y en el conjunto de los países, ya que los principios filosófico-jurídicos que presentimos ante una nueva política europea, no pueden quedar desprovistos del armazón normativo interior para su regulación, o bien para hacer de isla, o bien para servir de autopista educadora.

El tema es ambicioso, porque supone, por un lado, penetrar en la interferencia de sistema jurídico y sistema educativo, problemática que apuntaba en el Congreso Mundial de Filosofía Jurídica y Social de Bruselas, el profesor A. Salémi, en su ponencia «*Raisonnement juridique et raisonnement éducatif*» (págs. 579-585, de Vol. Actas «*Le raisonnement juridique*», Bruselas, 1971)... «*comme dans la société d'aujourd'hui la crise du droit et la crise de l'éducation sont étroitement liées avec la crise de l'autorité, et ne sera peut-être pas inopportun d'analyser les deux attitudes, la juridique et l'éducative*». A su vez hay que contemplar el problema fundamental, por el lado de cómo, o hasta qué punto la estructura jurídica de un pueblo puede ayudar, o por el contrario erosionar o asfixiar un sistema educativo. La cuestión, que tiene suma importancia *ante el planteamiento del hecho educativo en una sociedad multicultural*, la podemos ver reflejada en unas cuantas preguntas:

¿Los aparatos jurídico-administrativos están al servicio de la escuela, o a la inversa?

¿Los sistemas de poder del Estado, frenan o acrecientan el papel de la escuela en una sociedad concreta?

¿La libertad de enseñanza, el derecho a la educación, la opción educadora de los padres para elegir centros para sus hijos, que queda formulada en textos Declarativos Internacionales, al llegar al terreno de la «escuela», se quedan, o no, en meros textos programáticos, o incluso son tergiversados o infringidos por las fuerzas políticas?

¿Los planes educativos nacionales no son barrera para la planificación escolar en una concepción pluralista de la sociedad?

¿Los derechos del niño, como tal, en cualquier tipo de sociedad y de cultura, son puestos en la primera línea de preocupaciones o se utilizan para fines ideológicos o partidistas?

¿Los tipos de escuelas, públicas o privadas, quedan homologadas como principios básicos, o por el contrario, el monopolio estatal de cada país, de suyo y además representa una barrera para la escuela y toda clase de escuelas en una sociedad multicultural?

¿Los sistemas educativos, y los soportes financieros que suponen, pueden verse drásticamente sometidos a las turnancias políticas y poderes públicos concretos, o por el contrario necesitan para su realización continuidad y autonomías propias? (V. como documento la obra de Oliver D'Estaing, «*Education et civilisation*». *Pour une révolution liberale de l'enseignement*». Paris, 1971, especialmente págs. 67 y ss.).

Es fácil entender que no cabe solución mágica, ni única. La escuela está haciéndose. La educación es un proceso. Pero lo importante es tomar conciencia del hecho educativo en una sociedad multicultural, la cual, de por sí no constituye un escenario uniforme, sino que se encuentra en constante mutación o transformación. Lo más significativo será el subrayar las dimensiones varias que componen aquella sociedad.

La verdadera escuela omnicomprensiva.

Al dato de no existir un solo modelo o un solo proyecto de sociedad multicultural, se corresponde algo, que igualmente resulta cierto en el plano de la enseñanza: no es posible pensar en un único modelo o proyecto de proyecto educativo. Esto resulta así, no sólo por los factores espacio y tiempo en que hay que situar el desarrollo o camino de una sociedad, sino también porque el hecho educativo tiene que contemplar aquellos dos aspectos convergentes: en lo que tiene de «reflejo» y en lo que encierra de «proyecto». Se trata de medir *dónde estamos* y a *dónde queremos llegar*. Y con *qué medios y plazo disponemos*. Sin saltos en el vacío.

Esa graduación o medida debe contar con los contenidos pluridimensionales de cada sociedad en concreto. Decir «escuela del año 2000» puede resultar peyorativo. Decir «escuela» de unos países, y aun de unos continentes, puede resultar muy «singular». Hay escuelas, en sociedades multiculturales. Es así, como nos hemos atrevido a tipificar, con la denominación de escuela omnicomprensiva: aquella que no pierde de vista las dimensiones mítico-espirituales, las socioeconómicas, las geográficas o étnicas, las estructurales o jurídicas. Frente al nihilismo, al que pudiera llegarse al contemplar tanto problematismo, hay que advertir la riqueza de aquellos factores, y tomarlos en cuenta no unilateralmente, sino en su conjunto (No es omnicomprensiva la escuela que está pensada para anular la selección y la evaluación del alumnado).

Ha existido, con frecuencia, en las planificaciones escolares, la tentación de profundizar, más en algunos de los datos que en otros, sobre los que aparentemente se vislumbraba un mayor éxito, en algunos casos halagador para el político de turno, y en otros deslumbrador para el experto. El profesor Gozzer de Roma nos hablaba en Fraschatti hace unos años, sobre la necesidad de una meditación, de un reposo, ante la velocidad con que fenómenos y planificaciones se han dado. Han surgido mitos, como el de la gratuidad, la escolarización masiva, la construcción «ideal» de escuelas, la transmutación de niveles, las condiciones técnicas del profesorado, la

«nueva escuela pública», o la asfixia de la escuela privada. Las «grietas» del panorama educativo se han querido tapar o cubrir, mejor que impedir, ya que la interdependencia de los factores y dimensiones del hecho educativo provocan otras interdependencias, y cualquier medida que no tenga en cuenta los cimientos, las estructuras, o los niños, etc., puede desequilibrar todo el esquema educativo en su conjunto. En tal sentido, pues, hemos tipificado como omnicompresiva a la escuela del futuro.

Participación.

La variabilidad de aquellos factores y dimensiones —que se encuentran en movilidad potencial, o que actúan dinámicamente— obliga a estimular en el seno de la escuela y aun en el conjunto de una política educativa, los resortes participativos. Los riesgos y desengaños del planificador. En una sociedad moderna, en la que existen además, como diría Elliot L. Ricardson, «*esperanzas y retos de la educación en una sociedad posindustrial*» («Seminario... ob. cit., 15 y ss.) *es posible el error*. Y los errores en materia de enseñanza son mucho más caros que los que puedan ocurrir en una operación financiera. Pero la manera de cubrir el riesgo será con participación directa e inmediata de aquellos sujetos que, en cada lugar y tiempo, hacen la escuela. Me refiero singularmente a padres de familia, profesores, alumnos —desde determinados niveles— las escuelas mismas y las comunidades territoriales, o sectores de producción y de trabajo en su caso.

La denominación de esta tipología es variada: escuelas integradas, escuelas comprensivas, escuelas comunitarias, escuelas autogestionadas, etc. No hacemos hincapié en el nombre. Sí en la filosofía participativa. El grado y medida lo dará el escenario sociovital de la escuela. Habrá supuestos en los que la célula familiar —por ejemplo, a través de las «escuelas de padres» en Estados Unidos— esté mejor preparada para unos casos, y no en otros. Otro tanto ocurre con el profesorado, o los alumnos, según su propia organización profesional, sindical, o estudiantil.

La dinámica en las dimensiones del hecho educativo —incluso las de orden religioso o étnico, subdesarrollo o estructura administrativa— ha de corregir su punto de mira desde el lado de las «respuestas sociales», la información y sobre todo la participación. ¿Cómo vamos a digerir el fenómeno «contestatario» ante la escuela, como a otros efectos nos han «denunciado» Bay, Chomsky, Engler, Windmiller, y Zahn, entre otros?

Caben extremismos, cuando el tipo participativo es utilizado para fines «extraeducativos», como puede ocurrir cuando la autogestión está vista como gestión de trabajador-profesor, de carácter meramente reivindicativa frente al centro-empleador. O cuando el «padre» actúa como intercesor y valedor, y no como colaborador o responsable. La ventaja de la escuela participativa está en que permite que se tiendan a equilibrar, recíprocamente, los grados y medidas de cada sector, por lo menos en un primer momento. Con lo cual —salvo cuando surja la «rebeidía» o el hecho «revolucionario» a través de la escuela— ya se está haciendo *escuela*. En todo caso siempre el Estado puede establecer fórmulas generales de participación sectorial, o puede tener órganos que clarifiquen aquélla, como el Tribunal Constitucional en Alemania que sentenció que la *cogestión obrera* no es aplicable a los centros de enseñanza, como empresa; o el de Estados Unidos aclarando sobre las subvenciones de ciertos Estados a los centros de la Iglesia Católica; o los «compromisos» periódicos del *Pacto Escolar* en Bélgica; o los «Consejos Escolares» en Holanda, o Francia.

El lastre de la «administratización» o «burocratización» de la escuela en ciertos países, implica dificultades. Pero ya, en no pocos países donde esta nota predominaba, se intenta superar. Al contemplar el fenómeno de la escuela con las perspectivas de una sociedad multicultural, la *escuela participativa como comunidad educativa*, es un tipo al que hay que llegar y desde el que hay que partir. El acierto estará, en buena parte, en cómo se estructura tal participación (V. Casado, en *Comunidad Educativa*. Madrid, 1978, y n. tr. «*Libertad de enseñanza, Derecho a la educación y autogestión*». III Edición, 1984).

Sociedad y escuela multicultural competitiva. Las mutaciones socioeconómicas y aún políticas que percibimos a nuestro alrededor, por sí solas, obligarían a sustituir las planificaciones educativas-tipo, por la visión competitividad y creadora de la escuela, en sí mismo considerada. Los fenómenos de reconversión empresarial, los de emigración interior, los que son producto de prevalencias económicas —como en los países árabes por el petróleo— o de carácter político-nacional —como en los pueblos de Africa, o de Israel hacia el encuentro de su propia personalidad o frontera geográfica— o de carácter social —como buena parte de las naciones hispanoamericanas ante el hecho norteamericano— por citar algunos meros ejemplos, aparentemente tienen su tratamiento en esos mismos ángulos geopolíticos, sociales o económicos, dentro de una sociedad multicultural. La verdadera solución ha de brotar de la escuela. Pero no vista como instrumento de descolonización o de «extranjerización». Al contrario, la escuela vista como riqueza competitiva y creadora, que no destruya sus propias peculiaridades, sino que, armónicamente agrandadas, acerque las comunidades de los pueblos, a través de la educación (He recordado no pocas veces el ejemplo de Roma, para la cual, la conquista de nuevas fuerzas, se veía facilitada por el «estímulo» que los pueblos sometidos encontraban en la Cultura y en el Derecho Romano).

En la sociedad actual, la del consumismo y de la masificación, sólo a través de la escuela puede lograrse la promoción y la competitividad adecuadas, ya que el «estirón» del sujeto educando, agranda y estimula a toda la comunidad.

Por eso, por ejemplo, me preocupan los planteamientos político-pedagógicos que quieren utilizar la escuela —alargando el período de escolarización, hasta los 18 o los 20 ó 25 años, según distintos supuestos— por razones meramente pragmáticas: para solucionar el paro, «disfrazar» la reconversión, «sometimiento» dócil a la población que normalmente estaría en servicio militar, etc.—. La escuela no puede ser una «tercera edad» anticipada. Tiene que ser fermento creador, y sí se quiere, imaginativo, y no «grupo de presión». Sobre todo, es consecuencia —como dice Grau, en *«L'école... ob. cit.*

104»— de «*l'idée de participation, d'origine politique*», de los efectos multiplicadores, por ejemplo, en la relación escuela-familia. O en la superación de escuela como empresa-lucha de clases. La última «ratio» fundamental para una sociedad en desarrollo y multicultural, se encuentra en que, desde la escuela, es donde pueden iniciarse y proyectarse los auténticos supuestos de desarrollo científico, cultural o industrial.

No se puede hacer la casa por el tejado. Y como los rasgos de la sociedad cultural del futuro no son del todo previsibles —salvo para los políticos demagógicos— la escuela competitiva, que parta de la experiencia de sus métodos, de la permeabilidad de programas, del respeto y admiración recíprocas sin interferencias banales, es la que se presenta en un primer plano de operatividad ante una sociedad multicultural aún no plenamente configurada. En el realismo educativo contemporáneo ahí está la raíz de una auténtica competitividad, no alocada, ni meramente materialista, o repentina.

* * *

Estamos acercándonos a la parte medular de nuestro Discurso, cuando después de fundamentarnos —en esta Introducción General— al hecho educativo en su raíz humana, es decir, la escuela al servicio del hombre en todas sus dimensiones, hemos discurrido sobre el análisis de una sociedad multicultural, que implica no sólo una atención interdisciplinaria, e interreligiosa, sino unas peculiaridades de inserción abierta, participativa y convergente. Cuando se estudia —como luego haremos— todo el proceso de la Unión Europea, el resultado final de calidad de escuela y competitividad, se ofrecen ya, en predisposición, para conocer mejor, las pautas hacia un nuevo Derecho Educativo, desde la plataforma de la Unión Europea.

SEGUNDA PARTE

**LA EDUCACIÓN EN UN SISTEMA
DE LIBERTADES Y
DERECHOS HUMANOS**

Los nuevos aires de una Política Educativa que puede nacer de la Unión Europea —sin prejuzgar ahora su signo, o su viabilidad— no se han producido espontáneamente, o repentinamente. Partiendo de aquellos dos parámetros —como asideros firmes— el Hombre y la Sociedad, esta última, situada en concreto, *multiculturalmente*, tenemos que hacer referencia también al *presente del pasado*, en tanto en cuanto ha existido una sucesión intelectual, filosófica y técnica, en el desarrollo de la educación misma: una escuela desde la *naturaleza*, desde la vida, o para la *naturaleza* y para la vida. Pero además también, porque sobreviven, y a veces se superponen, con un curioso y contradictorio progresismo, lo que han sido en ocasiones vueltas a la noria, y a veces demostraciones retrógradas en las Políticas educativas. O porque se separan o contradicen al ser humano, manipulado ya desde la escuela. O porque son ofrecidas en oposición al tipo de sociedad en que querían incrustarse. Han existido Culturas, Civilizaciones, Imperios, Regímenes, Sistemas, Revoluciones, Guerras... Y antes o después, el *hecho educativo*, como manera de ser algo *jurídico-político*, no ha estado ausente.

Para tratar de situar bien nuestro *Discurso*, dentro de un Sistema de Libertades y Derechos Humanos, que se da por supuesto en Maastricht, y también para arrancar con firmeza para los efectos que pueden darse en nuestro tiempo —en el que perviven no pocas de esas contradicciones o límites—, es obligado hacer una referencia, aunque sea breve, a un proceso socioeducativo y cultural, para valorar mejor en qué momento histórico nos encontramos, y sentir una *nueva frontera en la que podamos estar insertos*.

III.— UNA NUEVA FRONTERA EN EL FENOMENO SOCIOJURIDICO DE LA EDUCACION

En nuestro libro «*El Derecho al Estudio*». Madrid. 1970, que es una versión conjunta de otros dos anteriores, «*El Derecho al Estudio y su rentabilidad económico-social*», y «*Sistemas Comparados de Ayuda al Estudio*», Madrid, 1967, obra a la que tengo singular cariño, entre otras cosas, por la dedicatoria *especial* a los doctores Puigvert, y del Río, de Barcelona, y al Dr. Panero Grimau, de Madrid, quienes atendieron durante largos años a mi hijo Jesús María en una enfermedad, —en aquellos tiempos muy grave—, he dedicado largas páginas al tema, en la versión de la promoción social por la educación.

1.— Antecedentes de la Escuela como «pre-establecimiento».

Si de verdad se quiere valorar el impacto que puede representar la Unión Europea, tiene que hacerse en una doble referencia: de un lado a la trayectoria de los Derechos naturales, que modernamente *racionalizados*, son nominados como *Derechos Humanos*. Y de otro, a la manera de darse el sentido de la formación, del aprendizaje, del desarrollo cultural, o la escuela como «establecimiento», para ver cómo sincronizar el desarrollo de los derechos y de las libertades, con las formas de darse *la educación misma*. Hasta convertir el *derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, como paradigma crucial de futuro.

También en esa obra he dedicado, no pocas páginas, al *Derecho a la Educación como forma de expresión de un derecho natural*, con sus perfiles historicistas, sociológicos, pragmáticos, religiosos, legales, o iusnaturalistas, visto como derecho de la persona, más que del ciudadano, y con autonomía propia dentro de los derechos humanos, pero siempre con una referencia a la *persona humana y su dignidad* —ya apuntada anteriormente— que deriva del derecho a la vida en su dimensión integral y del *derecho al trabajo*.

Me interesa aquí, una alusión breve del fenómeno educativo, como «establecimiento» permanente y expresamente situado —material e intelectualmente— para esa *segunda creación* que se produce en el niño, una vez aparecido a la vida. Ha advertido el profesor Maillo, que la «educación *varía con los fines que se propone cumplir* a la sociedad a la que se sirve, y que no es planta que brote de las lucubraciones de los pedagogos, sino un ejemplar más de la flora sociológica y cultural de cada momento histórico».

Cabría entenderse como *fase irrelevante no muy positiva*, aquella que pudiera llamarse primitiva —culturas egipcia, babilónica, asiria, persa, india, china, y en buena parte la «judía», en cuanto pervivían —y acaso aún pervivan— elementos constitutivos de la sociedad «estamental», incluso de esclavitud, que hacen asentar el *conocer y saber*, dentro de sus propios límites de clases. Y en todo caso no existe, ni mucho menos una «escuela» para diluir o generalizar esos saberes y conocimientos, indiscriminadamente. Nos admiran las grandes Pirámides —como esfuerzo solidario a una Cultura, a una Civilización, o a un Imperio— pero no desde la persona del esclavo que, en su mayor parte, crea el monumento. Es, pues, a esos efectos indicados, irrelevante.

2.— La Naturaleza como fuente «pre-establecida» de conocer y saber.

Además hay otra visión *cosmológica* del mundo y de la vida, dejando a la Naturaleza, fuente de la vida y del saber; o una visión espiritualista bíblico-mitológica, sin hilación entre la divinidad o el mito endiosado y el hombre mismo. Es lógico que en esas civilizaciones o culturas, y también filosofías, se apunten destellos de un cierto sentido, o idea de *perfección* en lo humano, sobre todo en Confucio —muy vigente hoy en Taiwan—, e incluso reforzado por la atención que se presta al *trabajo* y a la *familia*. Pero no se parte de la persona como tal, ni en su individualidad, ni en su generalidad. Y en todo caso no existe ese escenario convivencial, abierto y a la vez específico.

Fase antropológica

Hay una fase antropológica, que empieza a vislumbrarse en un Protágoras, al fijarse en el «*hombre como medida de todas las cosas*». Es una buena corrección, que tendrá su desarrollo en los pre-socráticos y socráticos. En la concepción del hombre, pese a la barrera de la esclavitud —que se mantendrá en plena Edad Media— hay al menos una manera de entender la vida, como *diálogo*. En el *Coloquio Y de la República de Platón*, hay un esquema mínimo de apelaciones a la *educación de los niños por la República, según sus aptitudes*, las cuales, precisamente van a determinar las clases *productoras* —la de los menos dotados— la de los *militares* —más selectivos— y la de los *filósofos* —hasta los 35 años— y luego la de los *cargos públicos*. Pero, aunque Aristóteles, reconoce la esclavitud como «natural», la *sociabilidad* del hombre permite limitar los efectos nocivos. Hay en su *Política*, prescripciones sobre el *cuidado de los niños desde el momento de su concepción*. Otro tanto ocurre con el pensamiento ciceroniano. Están las barreras de los estamentos sociales, la *ausencia* de una *destinación personal*, y la carencia del establecimiento adecuado para llevar a cabo el incremento de conocimientos que se produce en el seno de la *familia*, en contacto con la *naturaleza*, y en la experiencia de la *vida* y del *trabajo*.

Fase creadora: sentido de perfección

Aquellos condicionamientos y límites, como barreras efectivas, y no meramente teóricas, van a tener una superación positiva con la *Weltanschauung* que supone el *impacto cristiano*. Es verdad que en la época romana, el saber y conocimiento jurídico, del *Derecho* y de la *Justicia*, había permitido estimular a los romanos esa formación que de alguna manera forman parte del saber humano. Precisamente se ha dicho que el anzuelo del Imperio Romano, frente a otros Imperios, o Civilizaciones, estaba en la *seguridad jurídica* que ofrecía el *Derecho Romano*. Por eso, la romanización de *Culturas*, es también un buen pórtico para el impacto cristiano. Esta sitúa al hombre —por tanto al niño— como hechura y semejanza de Dios, y

es ahí en donde se entronca el sentido de la *igualdad de los hombres*. El Mensaje Evangélico «*Id y Enseñad a todas las gentes*»... tiene una proyección total, respecto a *todos* los seres, a *todas* las dimensiones del ser. San Agustín es el gran pedagogo de todos los tiempos. Y desde luego, en el suyo, porque sabe aterrizar en la *Ciudad de Dios* y en la *Ciudad Terrena*. Como gran teólogo, va a poner el *Amor* y la *Libertad*, como arietes de su acción y encarnadura humana, sacerdotal y existencial.

El sentido de perfección que está inherente en el hombre —como destaca Santo Tomás— hará que no sólo haya personas dedicadas a la *comunicación* de la Fe —lo que por sí solo implica un *saber manifestado* y una *persuasión*— sino un grupo especial de los que hacen de aquella idea, una contemplación plena. Los *monasterios* serán reductos de cultura. Sólo la Iglesia pudo salvar —después de tantas guerras y vicisitudes humanas— un patrimonio cultural. Pero lo más importante es detectar que los Monasterios y Conventos, especialmente los de Ordenes Menores, son centros educadores, de irradiación de Fe, y de conocimientos, que han de ser expresados en formas arquitectónicas, o de Arte. Alrededor de ellos, los pueblos se ven enriquecidos, con los simples límites de la cercanía o no de aquellos lugares, la onda expansiva-geográfica, las rutas europeas diversas, y la competencia o número de los monjes y sacerdotes dedicados a la enseñanza, o *aprendizaje* en la Piedad, las Letras, las Artes, la Ciencia, especialmente las relacionadas con el mundo de la Religiosidad. El *románico* no es fruto de una imprevisión; por tanto, además de los grandes arquitectos, ha de situarse, ya a un pueblo que, por su religiosidad, catequesis, o adoctrinamiento, va creciendo en cultura. Esta podrá ser un freno todavía, pero ya no aparecerá la estamentación clasista, ni la óptica del Dios humano que no trasciende. Aunque, también es verdad, la persistencia de determinadas zonas grises, o la de ciertas formas de esclavitud. Bien pudo decir Eugenio D'Ors que al errarse las caballerías se produce de hecho, y de verdad, cierto desmontaje efectivo de la esclavitud, porque «el yugo que infama al esclavo viene a ornar *la frente del percherón*».

El «establecimiento», pues, de la «escuela», no sólo parte de una filosofía y de una concepción religiosa, sino que ya se ubica, en los monasterios y conventos, y forma parte de la actividad parroquial catequético-humana, *normal*. El otro escenario natural, es la *familia*, como *hábitat* de transmisión, más o menos rutinario, de conocimientos pero también de sentimientos y de amores, como «*encuentro*», base de escuela. Y un tercer grupo «*educativo-ocupacional*» estará en los *gremios*. Los saberes artesanales —transmitidos por amor— forman parte de ese adiestramiento objetivo, de una gran importancia, para el logro de tantas fuentes de riqueza, de cultura, de bienestar, de experiencias técnicas, aun dentro de la llamada oscuridad medieval. El Concilio Lateranense III en 1179 se ocupa de «escuelas gratuitas», ya que el tipo de sociedad clasista aún persiste, y se hace más lenta la fuerza irradiadora y creativa para los saberes humanos, porque —y es el esquema del cristiano, en todos los *tiempos*— *cuanto más fuertes y grandiosos sean los saberes humanos, más rico, más frondoso, más completo serán los saberes religiosos, los saberes de Dios.*

No olvidemos, de otro lado, que en todo ese proceso histórico, los poderes guerreros o de *conquista* tienen en eso su máxima preocupación. Y por tanto, los frutos «educativos» no pueden alcanzarse en su plenitud. Hay otro momento que vamos a llamarle *populista*.

3.— La escuela «populista» y «revolucionaria».

La proyección humana y social que va teniendo la llamada «*escuela cristiana*», va extendiéndose por la vía apuntada de los monasterios y conventos. Primero, de órdenes menores —como los Franciscanos—. Luego los «*predicadores*» o comunicadores, Dominicos. Después, ya en Estudios Generales o Particulares —la primera Universidad del mundo se crea en Huesca a comienzos del siglo XII—, con las aportaciones eclesiales de Centros Supremos del Saber científico y teológico, encomendados a aquellos frailes y a los Jesuitas. Unos u otros, tienen, sin embargo, sus límites, desde el

plano de las realidades. El Renacimiento supuso un fuerte despertar de la Ciencia y de la Técnica, «deslumbrando» o explicando —según los casos— las puras lucubraciones, o los acontecimientos graves de la sociedad —las epidemias, por ejemplo—. Se busca un razonamiento a esa realidad que cada día más aprieta. Y que no sea, solamente, la auscultación del Dios presente entre los hombres por la Fe. «Dios a la vista», sería la imaginaria frase de un Ortega anticipándose siglos. El Profesor Orlandis ha explicado bien esa fase del medievo, en la educación y en la cultura.

Hay que dar un paso más, porque como fruto de esa nueva concepción del mundo y de la vida —que seguía siendo cristiana— llegan nuevos acontecimientos. En algún caso, como el Descubrimiento de un Nuevo Mundo: con lo que se puso a prueba tanto la técnica, y los avances cartográficos o de navegación, como en los saberes en la teología y la Fe para «reordenar» las nuevas gentes, los territorios ignotos.

Esta proeza fue fruto de una conjunción de esfuerzos. Algunos tenían cierto sentido elitista —como el que procede de los Colegios de los Nobles, regidos en su mayor parte, por Jesuitas—. Otros, en la ya naciente «burocracia» eclesial, que torcía o mermaba algunos de los caminos de acercamiento al pueblo, especialmente en el ámbito de la formación y educación, incluso la religiosa.

La *Reforma Protestante* —aparte de otras consideraciones— fue una revolución cultural, con dos efectos: unos de signo político, en cuanto que los *Príncipes* alemanes, especialmente, se emancipan de Roma y adquieren un *poder temporal* fuerte y sólidos, que desde su origen, y hasta en su ejercicio, estaba condicionado o sometido a la *Iglesia*. Y a su vez, los Príncipes —aun los que siguen fieles a Roma— empiezan a actuar con más libertad. Han de hacerse y consolidarse con el pueblo, al cual hay que continuar prestando las atenciones que anteriormente la Iglesia le venía dotando. Y uno de esos servicios, era la educación, la escuela. A aquel sentido populista y abierto, hay que añadir un aceleramiento imprevisto con la presentación de los textos traducidos del latín a las lenguas ver-

náculas. La facilidad y oportunidad, al tiempo, permite un *populismo real* de la «escuela». Algo que acaso entreviera Miguel Servet, sabio teólogo, en sus idas y venidas entre Lutero y Calvino.

Paralelamente, y con sentido providencial, otro aragonés, José de Calasanz, en Roma, deja de mendigar por su prebenda para canónigo de la Catedral de la Seo en Zaragoza y en el Trastevere romano, en la parroquia de Santa Dorotea, crea una «escuela», a la cual van niños, de todas las clases, e incluso religiones, más bien pobres, creando históricamente la primera *Escuela* —estructura popular— como sistema, típicamente populista de signo cristiano. Fue un hecho revolucionario, del que me ocupé ampliamente en «*El Derecho al Estudio*».

El tercer escalón *revolucionario y populista* están en la *Revolución francesa*. Fueron muchas las causas, y múltiples los efectos. Nuestro Carlos III ya viene de Nápoles con ungüentos de *Ilustración*. Va a proteger todo este tipo de escuelas, estudios o Sociedades de formación y desarrollo. Quizá por eso resalte a los Escolapios y expulse a los Jesuitas. (V. n. tr. «*Carlos III. Su talante religioso*». «Aragonia Sacra». Zaragoza, 1989).

La Revolución francesa que se inicia al año siguiente de la muerte de nuestro Rey, tendrá dos efectos confluentes: aunque «nacida», en una parte, del propio clero francés, se le desborda a aquél, y tenemos la *persecución religiosa* más grave después de la de Nerón, especialmente en el mundo de los educadores. El segundo efecto será el compromiso de la Revolución con la escuela única, laica y obligatoria. Casi durante dos siglos ese slogan había servido para una de las identificaciones nacionales de Francia. Como pretexto justificativo de un tipo de educación antiburguesa y anticlesial. La enseñanza, y sus fundadores, son sacrificados o desterrados. Toda la escuela es *del Estado, para el Estado, y por el Estado*. Hasta Robespierre lanzaría en el Congreso el grito de *arrancar al Niño de la familia para ponerlo al servicio de la República*.

4.— La escuela «reglada», como populismo «nacional».

La escuela va a tener una entidad propia, como dedicación y actividad profesional, además de apostólico-evangelizadora, o misionera. Y constituirá un núcleo racionalista, inherente al Estado.

Aquellos «escalones» o «fenómenos» antes apuntados, se producen con la intersección con otra problemática: el nacimiento del «Estado» o de los «Estados». La escuela se presenta como una tarea propia del Estado-Nación moderno. Con una de esas obligaciones recíprocas, de ir a la escuela, de dar escuela, a la altura del servicio militar obligatorio, frente al analfabetismo. Naturalmente con ciertas variantes o cualificaciones, por ejemplo, en el mundo anglosajón, o norteamericano y el mundo alemán. Porque en estos, el tema de lo «público» y lo «privado», en la escuela, o el de los fines y medios, ha tenido siempre características peculiares, que hemos resumido, para el momento actual, en la obra, en colaboración con Giovanni Gozzer, «*El mundo de la Escuela libre*». Madrid, 1985.

Va a surgir aquí el primer dilema, especialmente en el área europea. A la confesionalidad religiosa de los Estados —en Italia se mantuvo hasta 1984— sucederán formas de *neutralismo*, o de mera *colaboración*. (Aunque se mantenga en los países anglosajones o escandinavos). Las reminiscencias históricas —religiosas, o políticas— harán predominar el papel que la Iglesia venía teniendo sobre la educación. A eso hay que añadir las exigencias de la técnica contemporánea. El fenómeno de la secularización obligará a situar a la Iglesia Católica en una posición de «retirada». Tanto en Francia como en España —Revolución francesa y Desamortización— el patrimonio económico eclesial o de las Ordenes religiosas queda muy reducido, y la Enseñanza Católica, comienza a perder el signo de preferencia— mejor que de privilegio, que venía teniendo. El Cardenal Spínola, a comienzos del siglo, en el Senado español, defendía con tenacidad y argucia a la escuela católica. En Holanda, también por esa época, 1903, se produjo el cambio constitucional, al eliminar la palabra-adjetivo, «*pública*», al artículo que hablaba de que «*la educación será objeto de atención preferente por el Estado*». (Toda

La educación, la privada y la pública). Lo que PSO holandés consiguió, no se tradujo en el socialismo que se hace beligerante directo sobre la escuela, ya desde las *Instrucciones* de Carlos Marx, en 1864.

No obstante, hay un vacío que progresivamente se va advirtiendo en la escuela-moderna nacional, como tarea y convocatoria *nacionalista*, en un expansionismo acrecentado. También se da un integrismo de algunos partidos políticos, llamados confesionales, en los que sostienen fórmulas compactas de la oferta de educación. Política liberal y política socialista sobre la escuela, coinciden en sus efectos, porque la sitúan en manos del Estado, con poco margen para la Sociedad civil. Con algunas otras consecuencias. Tanto a nivel interior —como pudo advertirse por la reforma en esta materia de la Constitución Española de la República 1931— como a nivel internacional.

La expansión plena en el Este Europeo del Comunismo, con implantación fuerte en los Estados nacionales y la fuerza manipuladora de los sistemas totalitarios, hasta concebir a la escuela como instrumento *manipulador* de conductas, y de voluntades, crean un panorama de tensión, de confrontación, o de rebeldía. Los padres, como votantes, y los niños, como sujetos de la educación, son utilizados a merced de los intereses de los partidos políticos, o de la llamada voluntad nacional. La I Guerra Mundial recoge ya los primeros síntomas de unos efectos nocivos para esa concepción de la educación como formadora de hombres, plenos. En Francia se mantiene —como en otros países— el mito de la escuela única. El expansionismo escolar forma parte de los programas electorales. «Las guerras escolares» en buena parte son reminiscencias de «guerras religiosas». Pero sobre todo «*políticas*».

Tras los efectos devastadores de la II Guerra Mundial, se quiere indagar las causas, y se quiere prevenir también, para el futuro, los riesgos de la alineación educativa. La Paz Mundial desde 1945, ha de tener un precio. Hay que reconstruir naciones enteras, y marcar el *presente del futuro*. Estamos ya en una fase que, con exigencias,

nos acerca a la preocupación final de nuestro Discurso: los nuevos principios filosófico-jurídicos que pueden irrumpir en una Política Educativa Europea.

IV.— CRITERIOLOGIA NORMATIVA INTERNACIONAL

1.— Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y Concilio Vaticano II (1965).

A los tres años de terminada la contienda mundial (12.4.1948), se dictó la Resolución 217 de las Naciones Unidas, la Declaración de Derechos Humanos, en cuyo frontispicio inicial se lee:

«Considerando que la libertad, la Justicia y la Paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca de la persona humana y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, LA ASAMBLEA GENERAL, Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común, por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a esos derechos y libertades».

Aquella redacción en el frontispicio de la Declaración, no es utópica, o literaria. Al situar a la enseñanza y la educación, como medio concreto y específico, para llevar a cabo, nada menos, que la Libertad, la Justicia y la Paz, quiere especificarlo de una manera singular en el *artículo 26*, que tiene tres puntos: 1. Toda persona tiene derecho a la educación (luego se detalla el principio de gratuidad para los niveles básicos).— 2. La Educación tiene como objeto el pleno desarrollo de la persona humana, y el fortalecimiento del respeto a los derechos fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos. Y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz.— 3. Los pa-

dres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

En el orden internacional, ya en 1948, un texto declarativo, sitúa, pues, la educación, como medio fundamental para la realización de valores básicos en una comunidad, y a la familia con un derecho de opción prioritaria. El impacto de ese artículo 26, especialmente en ese punto tercero, determinó orientaciones originales e inéditas en textos constitucionales modernos, como la Ley Fundamental Alemana de 1949 y la Constitución italiana, además de las estrictamente pedagógicas, que le llevaron a Piaget —y a nosotros más tarde— a preguntarse «¿Adónde va la Educación?».

El *Concilio Vaticano II*, 1965, representa también una reafirmación del papel de la Iglesia Católica en la educación, tal como se orienta la *Gaudium et Spes* en el mundo moderno. Pero sitúa a la escuela, dentro de un clima de libertad religiosa, y por tanto como libertad civil, no como privilegio. A su vez, se ha llegado a decir —como puede verse de la Declaración sobre la Familia— que los derechos de los padres, respecto a la educación de sus hijos, pueden estar por encima de los derechos de la Iglesia. Y que la familia es escuela en sí misma.

Finalmente, el sesgo que toman los acontecimientos humanos y los que se vislumbran después del Vaticano II, llevará a la Iglesia a eliminar en lo posible el carácter elitista de sus centros, y a elevarlos en su dignidad y superación científica, aunque sólo sea para hacer frente a la competitividad. También un expansionismo creciente del modelo de la escuela estatal, la cual a su vez tiende a ser menos monolítica.

2.— La escuela, instrumento para la «Libertad», la «Justicia» y la «Paz».

La línea de la Declaración de Derechos Humanos de 1948 va a continuar con la Resolución núm. 377 de las Naciones Unidas en su

Asamblea de 3.11.50. Aún más claramente es de destacar la confirmación de tales criterios, en la Resolución 2.200 de la Asamblea de 16 de diciembre de 1966, cuando se aprueba el *Pacto sobre Derechos Sociales, Culturales y Económicos* —es el segundo escalón técnico jurídico-político—, en cuyo frontispicio se reitera textualmente aquel mensaje: «*Considerando que, de conformidad con los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la Libertad, la Justicia y la Paz tienen por base el reconocimiento de la dignidad humana..., mediante la enseñanza*», etc.

Y dentro de la normativa de aquel Pacto, se llega al *artículo 13*. El punto 1, es una síntesis de los *párrafos 1 y 2 del artículo 26* de la Declaración de Derechos Humanos, en cuanto al «*derecho a la educación*» y la «*finalidad de la misma*». Pero, en cambio, en el *punto 3* se desarrolla y concreta muy precisamente aquel párrafo 3 del artículo 26 de la Declaración, y dice así (*art. 13.3*):

«Los Estados partes en el presente Pacto, se comprometen a respetar la libertad de los padres, y en su caso de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos, escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones». (En el punto 4, se prescribe que «*Ninguna restricción para la libertad de los particulares y entidades para dirigir instituciones de enseñanza*»).

En la Resolución del mismo número y fecha de las Naciones Unidas, por la que se aprueban el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, se ratifican y reiteran tales criterios.

TERCERA PARTE

**LA EDUCACIÓN EN EL TRATADO
DE LA UNIÓN EUROPEA**

V.— LA EDUCACION EN EL PROCESO DE INTEGRACION EUROPEA

La criteriología normativa internacional, anteriormente apuntada, que constituye, a través de los *Pactos*, preceptos de aplicación interior, devino de aquellas circunstancias bélicas, y del deseo y necesidad de salvar, mediante la Educación, la Paz. Y ahora volvemos a nuestro interrogante inicial: ¿se puede hablar que en el contexto integrador europeísta, de signo económico, haya habido alguna referencia a la educación? Y si la respuesta —a lo largo de un proceso que llega hasta Maastricht— fuera positiva, ¿qué *naturaleza* tendría respecto a toda una evolución pragmática y experimental?

Tendremos que dejar aquí, a un lado, todo lo que desde el punto de vista *ideológico* pudiera aportarse ante el tema de la Unión Europea. También, el análisis tendencial, de una Europa unida por la Fe —la *Cristiandad*— o por el signo de la libertad —los «Estados Unidos de Europa», preconizados por Ortega y Gasset—. Menos aún habremos de aludir a las causas de fondo de esa preconizada europeización, que se inició, como luego veremos, por necesidades económicas, muy concretas, pero que luego constituiría la «División acorazada» más fuerte en el mundo occidental, frente a la URSS, y en momentos de «*guerra fría*». Habría así mismo otro punto de interés del que sólo podemos hacer mención: en qué medida el tipo de escuela occidental, frente al marxista, pudo contribuir a hacer efectiva esa Unidad. Quedan también fuera las cuestiones políticas, o electorales, así como el llamado europeísmo. Nuestro Discurso va a

indagar de qué manera gradual hubo, o no, una *aproximación o iniciación* al tema educativo en los Tratados y acciones estrictamente económicos, y de qué manera podríamos estar, a su vez, en una *nueva frontera ante el hecho educativo*, dentro de una concepción del hombre y de la libertad, y también de una sociedad multicultural, como al comienzo preconizamos.

1.— Referencia socio-política.

El primer Tratado de 1951 que crea la CECA, es posterior a la Declaración de Derechos Humanos de 1948, y por lo tanto ésta debe ser presentada como marco inicial que, se concretaba y adecuaba al espacio de la Comunidad Europea: seis países, luego ampliados a quince, más el impacto en los antiguos países del Este.

Aún dentro de la tarea predominantemente económica de la CE, ha de verse, por tanto, la luz del artículo 26 de aquella Declaración. Tal precepto pretendía ser un punto de referencia histórica y a su vez clarificador para el futuro. Casi un compromiso, para poder desterrar los gérmenes belicistas totalitarios, con utilización opresora, de la escuela para fines políticos o extraescolares.

La pregunta esencial es ésta: *¿de qué manera se traduce o se manifiesta el derecho y libertad de enseñanza en el Derecho Comunitario Europeo?* Existe un doble frente —sin ser exhaustivos: primero, en su reflejo en las Constituciones respectivas, como ya anotamos; segundo, con las adecuaciones concretas, no meramente constitucionales de los sistemas educativos, es decir, las políticas educativas específicas, bien como tales, —reformas educativas, Ley General de Educación en España de 1970— bien como formando parte de esquemas más generales de los Partidos Políticos (L. Medel y Bascónes, Manuel, en la obra *«Derechos y Libertades en la Europa Comunitaria»*. Zaragoza 1992, en el Anexo Tercero – *«Estructuras Políticas Europeas en materia de Educación»*, págs. 142 y ss.).

Recordaríamos la Ley Debré, en Francia en 1959, denominada de «*Ley de Relaciones del Estado con la Escuela Privada*», superada por la actual Ley Bayron (sobre la autorización, art. 144.3 de su Constitución, a las instituciones locales y de inmediato a los Ayuntamientos, para aportar ayuda financiera a las escuelas privadas, lo que estaba vedado desde los tiempos de la Revolución Francesa). La Ley del Pacto Escolar en Bélgica, 1959. Y las derivaciones del Pacto de Bad Godesberg, 1959, sobre la puesta a punto de la socialdemocracia alemana. Ahora también la sueca, en la cual se acaba de introducir el «cheque» o vale, en torno al reconocimiento de la iniciativa social para la educación, y su vigencia, sin discriminaciones, a través de un sistema «revolucionario» de aportación global del Estado, para educación, pensiones y sanidad, con elección prioritaria por los ciudadanos y por las familias.

De otro lado están las Resoluciones y criterios del Parlamento Europeo, sobre la materia —por ejemplo la Declaración Luster de 1984, sobre la libertad de enseñanza, en la que hubo alusiones críticas al derecho español y portugués— sobre la materia. Y también la Jurisprudencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas de Luxemburgo, la cual, aunque se trate de cuestiones muy delimitadas en materia escolar —derechos de alumnos, o de hijos de trabajadores, o de sus familias— en países diferentes dentro de la CE, etc. (V. ob. cit. de L.M. y Báscones, «*Derechos...*» Capítulo II, pág. 37 y ss.), han venido siendo como pequeñas luces, dentro de las sombras, o de las omisiones y contradicciones de los derechos a la educación en la singladura comunitaria..

Tras esa referencia histórica, mínima, será más fácil acercarnos al tema medular, aun reconociendo que persistan algunas reminiscencias «nacionales», y aun «cantonalistas».

2.— El Derecho a la Educación en los Tratados de la Comunidad Europea.

Ha sido un largo camino recorrido desde el Tratado de París, en 1951, hasta el Tratado de la Unión Europea de Maastricht. En

todos los órdenes, pero muy significativamente por lo que respecta a la toma de conciencia, o no, del hecho educativo.

En un primer momento, con un nihilismo o una ausencia total de la cuestión escolar. Explicable, por las causas, motivaciones o fines estrictamente económicos —Comunidad del Carbón y Acero— CECA, 1951. Luego la CEE-1957, algo más amplia. Posteriormente la de energía atómica, EURATOM. Son los primeros pasos (V. el Capítulo «*La Escuela en la CEE*» en n. tr. «*La Enseñanza de la Religión en una Sociedad Democrática*». Colección TAU. Zaragoza, 1989, II ed. 1993) de suyo difíciles, en los propios planteamientos economicistas. Se podría hasta presentar como un lujo esa pretendida atención al tema educativo. O pudieran verse como una utopía, aquellos slogan que lanzan por los años 60, entidades no gubernamentales, como la FEDE, la ISA, o la O.I.E.C., sobre que «*Europa estará verdaderamente unida cuando lo sea a través de la educación*».

Había pequeñas excepciones que, por cierto, recobrarán en Maastricht nueva dimensión; el tema de la formación profesional.

El art. 54 de la CECA se refiere a la reclasificación profesional de trabajadores. Los art. 57, 118 y 128 de la CEE aluden, respectivamente, a certificados de cualificación, formación y especialización profesionales. Y el art. 9 del de EURATOM, regula la formación de especialistas, de todos los niveles, incluso en materia nuclear. Pero poco más se puede decir en la fase inicial de los Tratados citados.

Es a partir de 1963, cuando comienza un cierto despliegue. Quizá por el pragmatismo del hecho económico, que no puede desconocer el hecho educativo, erosionando, o limando, el filón «nacionalista» con que la educación se le presentaba a nivel nacional o «patriótico», en la mayor parte de los países europeos y desde la Revolución Francesa. Y a su vez, se contribuía a superar otro fenómeno perturbador, a veces inherente al anterior, que fue la ideologización de la escuela que enturbia o impedía iniciativas sociales.

En el Derecho Comunitario Europeo, hasta llegar a Maastricht, no se ha dado un planteamiento sistemático, ni aún de principios. Cada uno de los doce países de su ámbito, han tenido que acercarse —de hecho o de derecho—. No sólo por aquellos dos fenómenos apuntados, sino por imperativos económicos, que al final se tornarán en planteamientos de convergencia, de competitividad, de cohesión, de coherencia, y a la postre de Unidad Europea.

En una apretada síntesis, podremos recordar que en 1963 se crea un Servicio Especial, a cargo de un Comisario, para poder verificar lo que se denominó «*Principios Generales para la Formación Profesional*». Es el Ministerio francés Oliver Guichard, quien crea la primera «*Oficina Europea para Asuntos Escolares*».

Las Reuniones o Consejos de Ministros de Educación de los países miembros, van a recibir las experiencias, y conocer los problemas. En 1971 el Encuentro de Bruselas, tuvo una singularidad. Porque allí nació una «filosofía» y una «estrategia», fruto de la cual es el *Rapport* presentado por Henri Janne —ex ministro belga y catedrático— con un título, ya no meramente pragmático, sino «creador»: «*Por una Política comunitaria de la Educación*». En ese documento se encuentra la primera toma de conciencia, en serio, del hecho educativo, y dentro del contorno socio-económico básico en que se mueve la CEE.

Paralelamente a aquel Documento, al profesor Dahrendorf le es encomendado un *Servicio-Dirección General*, para una acción orgánica específica sobre la «Enseñanza en la Comunidad Europea», buscando, en tal materia, un campo de cooperación, de tal manera que las innovaciones y experiencias —con el «seguimiento de las normas»— lleven a un «*Escuela Europea*».

En 1976 el Consejo de Ministros de Bruselas va a ejecutar un «Programa de acción». En Estrasburgo, en 1976, se aprueba el «Proyecto de redacción» de «Un programa comunitario en el sector de la educación», redactado por Gaiotti... De 1979 a 1981, Mario

Pedini es Presidente de la *Comisión de Educación y Juventud* en el *Parlamento Europeo*.

Anotamos finalmente que, fruto de la reunión de los Ministros de Educación de 1982, es la «*Carta Europea de la Enseñanza*» de 1986. En 1987 es aprobada el *Acta Unica Europea*, que tiene un carácter más general (como bibliografía, además de la citada, puede V. la obra de Gozzer «*Scuola a confronto. Sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa a nel mondo*». Roma 1985, y el trab. en «*Educadores*». 1991, de Angeletti, «*Perspectivas de la política educativa comunitaria*».

3.— El Tratado de la Unión Europea-Maastricht.

3.1. Incorporación expresa del tema educativo.

Este Tratado, con sus otros «textos consolidados» de los anteriores, se aprueba el 7 de febrero de 1992. No es tema nuestro distinguir lo que en aquel hay de proceso, o de resultado. Ni de las cuestiones de fondo, unas de carácter ideológico, otras de tipo económico, financiero o monetario. Ni de las estrategias jurídicas o políticas para su ratificación o no, en la órbita y vicisitudes de los distintos países comunitarios. Menos aún de la actitud que se observa en algunas corrientes críticas, sobre si el Tratado nació —en su proceso— para una Europa de opulencia, y dentro de un Estado del bienestar, y no para circunstancias lejanas o no previstas —la crisis mundial económica— o más próximas —*el precio democrático al derumbe del marxismo*.

De todas maneras, en materia de educación, la intercomunicabilidad ha sido constante, puesto que la recesión o el despliegue económicos, pueden afectar a los programas de interrelación o de aproximación, sobre todo en países, como España, en los que la cresta de la ola, les ha cogido con reformas educativas de gran alcance —LODE y LOGSE—, con un financiamiento que ha de verse afectado. Lo significativo es que la pretendida Unión Europea encuentra

en la escuela el mejor instrumento de verificación. Y de destacar es que algún nivel en particular, como el de la Formación Profesional, se presenta consustancial, para la superación de la crisis, tanto para el reciclaje, o el cambio de trabajo, como para el logro de técnicas que faciliten la competitividad a través de nuevas ofertas profesionales.

En esta coyuntura, y con independencia del grado de incidencia mínima que unas Directrices, si las hubiere, pudieran tener ante la Educación —siempre mucho menor que en otro orden jurídico, mercantil, financiero, o monetario— la novedad del Tratado de Maastricht es que, por vez primera, se entra en el tema educativo. Una vez ratificado por los países que comprenden la Comunidad Europea, y sin que se hagan reservas por ninguno de ellos a las cuestiones educativas puntuales, el *rol* del Tratado ha de ser importante. En el caso español, incluso por lo dispuesto en el artículo 10, párrafo 2 de la Constitución de 1978 sobre vigencia e interpretación de los Tratados, Acuerdos y Declaraciones Internacionales, párrafo segundo que fue incorporado en el Senado, precisamente, como una salvaguardia específica para el tema del Derecho a la Educación y a la Libertad de Enseñanza. (El artículo 27 de nuestra Constitución, el más discutido, no se inspiró en la Constitución alemana, más rica y precisa, sino en la italiana, más confusa y contradictoria).

3.2. *Materias interrelacionadas con el hecho educativo.*

Dentro de la estructura del Tratado —«*Títulos*», «*Capítulos*» y «*Artículos*» «*Protocolos*» y «*Acta Final*»— el Título VIII «*Política social, de Educación, de Formación Profesional y de Juventud*», es fundamental, como veremos luego con más detalle.

Pero hay algunas materias *interrelacionadas* con la materia educativa, entre ellas el Título IX dedicado a *Cultura*, y el XV sobre «*Investigación y desarrollo tecnológico*» (este último aludido ya en el artículo 3-m) dentro de la Primera Parte «*Principios*» del Tratado). Ni hay alusiones en la relación de *Protocolos*, ni en el *Acta Final*.

Existen, no obstante, otros cualificados preceptos, apenas señalados por los exégetas —más concentrados en los art. 126 y 127— que están relacionados indirectamente, es decir, no citados expresa o exclusivamente, en el conjunto de los *derechos comunitarios*, derivados de la contemplación del hecho educativo de manera singular y específica. Veamos los textos legales.

Título III

Libre Circulación de Personas, Servicios y Capitales

Capítulo 1

Trabajadores

Artículo 48

- 1.— La libre circulación de trabajadores dentro de la Comunidad quedará asegurada, a más tardar, al final del período transitorio.
- 2.— La libre circulación supondrá la abolición de toda discriminación entre los trabajadores de los Estados Miembros, con respecto al empleo, retribución y las demás condiciones de trabajo.
- 3.— Sin perjuicio de las limitaciones justificadas de orden público, seguridad y salud públicas, la libre circulación de los trabajadores implicará el derecho de: *a)* responder a las ofertas efectivas de trabajo; *b)* de desplazarse libremente para este fin en el territorio de los Estados Miembros; *c)* de residir, en uno de los Estados miembros con objeto de ejercer en él un empleo, de conformidad con las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas aplicables a los trabajadores nacionales; *d)* de permanecer en el territorio de un Estado miembro después de haber ejercido en él un empleo, en las condiciones previstas en los reglamentos de aplicación establecidos por la Comisión.
- 4.— Las disposiciones del presente artículo no serán aplicables a los empleos en las administraciones públicas.

* * *

Tal artículo 48, tratará de ser llevado a cabo, a través de *Directivas, Reglamentos, Programas o intercambios* (art. 50) y aún criterios

sobre seguridad social, y sus derechos (art. 51), en los artículos posteriores citados.

Lo importante es subrayar que los *trabajadores de la enseñanza*, en cuanto a sus derechos de libre circulación y sus efectos, quedan protegidos en sus derechos comunitarios específicos a partir de Maastricht. Salvo los educadores que tengan la condición de *funcionarios de la Administración Pública*. Esta es la única limitación en cuanto a su ámbito. Por tanto, fuera de él habrá de entenderse que se trata de profesionales de enseñanza, de *todos los niveles*, desde preescolar a la Universidad, de Centros no estatales, o de iniciativa social. Cualquiera sean las materias o contenido de su dedicación: ciencias, letras, idiomas, religión, música, etc.

Capítulo 2

Derecho de establecimiento

Artículo 52 (párrafo segundo)

«La *libertad* de establecimiento comprenderá el acceso a las actividades no asalariadas y su ejercicio, así como la constitución y gestión de empresas, especialmente sociedades, tal como se definen en el párrafo segundo del artículo 58, en las condiciones fijadas por la legislación del país de establecimiento para sus propios nacionales, sin perjuicio de las disposiciones del capítulo relativo a los capitales».

Tal artículo 52, hay que relacionarlo con los que se siguen, hasta el citado art. 58 en cuanto se fijan *cráterios, procedimientos*, y medidas para la progresiva supresión de limitaciones, dentro del período transitorio con las coordinadas precisas, y con una alusión singular, en el núm. 3 del artículo 57, respecto a las *profesiones médicas, paramédicas y farmacéuticas*, en las que se pone un énfasis más minucioso sobre la coordinación de condiciones exigibles entre los Estados miembros.

4.— El Derecho a la Educación como principio específico en el Tratado de Maastricht.

La gran novedad —vistos además sus antecedentes— del Tratado de Maastricht, está en haber incorporado, y no periféricamente,

el tema de la Educación. Con minuciosa rúbrica del Título VIII, «*Política social, de Educación, de Formación Profesional y de Juventud*», distinto y separado del que le es afín, el el Título IX «*Cultura*». El texto literal del Capítulo 3, de aquel Título VII, art. 126 y 127, es el siguiente:

4.1. Normas comunitarias, Directrices y Recomendaciones.

Artículo 126: la calidad de la Enseñanza.

- 1.— La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.
- 2.— La acción de la Comunidad se encaminará a:
 - desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje u de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
 - favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;
 - promover la cooperación entre los centros docentes;
 - incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;
 - favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
 - fomentar el desarrollo de la educación a distancia.
- 3.— La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.
- 4.— Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adoptará:

- con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 B y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros;
- por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, *recomendaciones*.

Artículo 127: la formación profesional, permanente y ocupacional.

- 1.— La Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.
- 2.— La acción de la Comunidad se encaminará a:
 - facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales;
 - mejorar la formación profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral;
 - facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes;
 - estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas;
 - incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;
- 3.— La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de formación profesional.
- 4.— El Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 C y previa consulta al Comité Económico y Social, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente artículo, con exclusión de toda armonización de disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros (93).

Los preceptos anteriores, hay que contemplarlos, con la óptica del artículo 60, al hacer la consideración descriptiva de que se entenderá como «*Servicios las prestaciones realizadas normalmente a cambio de una remuneración... d) las actividades propias de las profesiones liberales*».

Tenemos, pues, situados en estos preceptos básicos o generales, el derecho de las instituciones y particulares al establecimiento de centros de enseñanza, naturalmente con arreglo a las normas administrativas competentes (Art. 52), incluso como actividad liberal de enseñar, (art. 60).

TITULO IX

4.2. CULTURA (Título IX)

Artículo 128

- 1.— La Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común.
- 2.— La acción de la Comunidad favorecerá la cooperación entre Estados miembros y, si fuere necesario, apoyará y completará la acción de éstos en los siguientes ámbitos:
 - la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos;
 - conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea;
 - los intercambios culturales no comerciales;
 - la creación artística y literaria, incluido el sector audiovisual;
- 3.— La Comunidad y los Estados miembros fomentarán la cooperación con los terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en el ámbito de la cultura, especialmente con el Consejo de Europa;

- 4.— La Comunidad tendrá en cuenta los aspectos culturales en su actuación en virtud de otras disposiciones del presente Tratado.
- 5.— Para contribuir a la consecución de los objetivos del presente artículo, el Consejo adoptará:
- Por unanimidad, con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 189 B y previa consulta al Comité de Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros. El Consejo se pronuncia por unanimidad durante todo el procedimiento previsto en el artículo 189 B;
 - por unanimidad, a propuesta de la Comisión, recomendaciones.

* * *

4.3. *Consideraciones sobre una operatividad concreta: interrogantes y perspectivas.*

Una reflexión previa, en cuanto a la estructura o entramado jurídicos, nos lleva a las apreciaciones siguientes:

Las cuestiones de formación profesional, que tímidamente fueron anotadas en los Tratados iniciales, tiene una regulación singular y detallada. Viene a ser una ordenación sistemática de normas o criterios anteriores, enriquecidos con las experiencias en los programas y acciones conjuntas. Y esa atención cuidadosa, permite valorar y enriquecer la preocupación sobre materia educativa —tan discutida, problemática y difícil— como es la formación profesional.

Sin embargo, y pese a lo dicho anteriormente, hay que destacar que al artículo 127, se le ha querido *preceder*, abierta y descaradamente, del artículo 126, incorporando, por vez primera un texto de principios, o de pautas, que afectan a todo el sistema educativo. Se da entrada positiva y creadora, no problemática, a lo que habrá de ser *Derecho a la Educación dentro del Derecho Comunitario*. Bastante más —básicamente a diferencia de otras actividades o fines

en la Unidad Europea, como los monetarios—, que una filosofía, una estrategia, o un programa, que se desenvolvían anteriormente en Reuniones o Consejos de los Ministros de Educación de la CE.

Otra observación queremos hacer: sobre esos dos artículos 126 y 127, no ha habido «reservas», ni polémicas antagónicas, en los firmantes del Tratado, a diferencia de lo ocurrido con otras cuestiones y materias, planteadas incluso en los Parlamentos o Referéndum, en los distintos países.

Y la tercera indicación es que, si bien en el Título III, que le precede, la materia educativa podría considerarse tácitamente incluida, al menos en cuanto a la libertad de establecimiento de centros y a la libre circulación de profesionales de la enseñanza, la rúbrica específica y posterior del Cap. 3 del Título VIII, demuestra el deseo de una hermenéutica jurídica enriquecedora, hasta llegar a una valoración peculiar, *ex novo*, del hecho educativo, como normal, y no obsoleto, en el derecho comunitario. Pese a la problemática histórica que hemos advertido en los Antecedentes; o a las dificultades que, por la prioridad de los hechos económicos, hayan podido existir.

Habría otra serie de preguntas: ¿Cómo se ha llegado a esa formulación? ¿Por qué? ¿Qué efectos? ¿Qué perspectivas? ¿Cuál es su filosofía? ¿Cuál sería su viabilidad?

Sería desviarnos, entrar en detalle en esos interrogantes. No es poco que, como iusfilósofos y educadores, nos las hagamos. Alguna cosa más general podría suplir nuestra indagación: La aceptación del planteamiento explícito del hecho educativo en Maastricht podrá ser, o no, pragmático, es decir, que viniera impuesto por la necesidad de encontrar en la escuela un *instrumento para la competitividad o la convergencia*, más o mejor que en atención a derechos humano-naturales —cualificación del derecho al trabajo, expresión concreta de libertad, desarrollo de la personalidad, derechos económico-sociales, y aun familiares, etc.—. Pero está ahí. La adecuación de la regulación de materia de *enseñanza* a esos *preceptos*, podrá suponer un mayor o menor esfuerzo según estén más o menos cer-

ca de los diferentes países, con respecto a aquellos criterios normativo-europeos. Pero lo importante es que su formulación no sea doctrinal o académica, sino normativa, con tendencia de imperatividad, vigencia y fuente de interpretación.

Su operatividad ciertamente vendrá determinada no sólo por las coyunturas nacionales, sino por las del propio Tratado de la Unión Europea; y aún también por factores inicialmente ajenos al hecho educativo. (Como está ocurriendo en estos momentos, derivados de la situación económica, mundial y europea). Algunos efectos, indirectos también, puede erosionar la programación dentro de cada país: por ejemplo, la mayor participación de costo educativo en el Producto Interior Bruto, y en el convergente con el Comunitario.

Finalmente, afirmamos que, aunque el rumbo de la efectividad de los derechos a la educación en el Derecho Comunitario, esté en buena parte sujeto a los vaivenes del Tratado de la Unión Europea en su conjunto, en todo caso tales preceptos normativos, marcan, no ya sólo un proceso o un resultado, sino una *actitud* —la cual como decimos los iusfilosóficos— es consustancial para indagar la «razón del ser de las cosas-jurídicas» y no solamente de la consistencia. En este sentido es como vamos a concluir este trabajo; sin pretensiones dogmáticas, sino con una óptica de esperanza.

5.— Maastricht, como filosofía jurídica para una política educativa.

5.1. Principio de calidad de la enseñanza: sus efectos.

La expresividad del punto 1 del art. 126, en un Tratado en el que predominan y proliferan las cuestiones económicas, mercantiles, financieras, o monetarias, es meridiana: «*La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad*».

Lo primero que tenemos que subrayar es que, al hacer énfasis en la calidad, como principio, se da por supuesto, se sobreentiende,

y por eso ni siquiera los recuerda, otras cuestiones que en la teoría política y aún en la praxis educativas, han estado predominando en las controversias, sobre el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, y el acceso a la educación. Hay que buscar la «calidad» allí donde se dé, centro estatal o no estatal. Facilitando, desde luego, el acceso. En esto, por ejemplo, se sitúa Maastricht, desde su visión de Tratado Europeo, en línea con la superación del llamado *mito de la gratuidad* —por las demandas y opciones familiares— en una sociedad más equilibrada o de bienestar, viendo en la educación, la mejor herencia para los hijos.

Aunque no se cita en esos preceptos, en las creaciones de la CE, está la concepción de una tipología de «*Escuela Europea*», que ha tenido su singladura e implantación en distintos países, con unos contenidos obligatorios —entre ellos, el idioma, y la enseñanza de la religión— y otros opcionales, que confirman la no discriminación por razón de origen, clase social, raza, o religión. Al contrario, ese punto de mira de la calidad, facilita, como un superior listón, la comprensión, estimula al educador, y hace efectivo el principio de integración social.

Dos consecuencias inmediatas en el ejercicio del derecho de educación dentro del Comunitario: el signo de «desideologización», y el menor sentido «nacional» de la escuela. Han sido dos fenómenos que a partir del siglo XVIII, y especialmente desde la Revolución francesa, han venido enturbiando, cuando no manipulando, la actividad educativa, hasta llegar —en los años 60 en Estados Unidos— a hablarse de la rebelión de los padres, en tanto en cuanto se sostiene —dentro de ese posicionamiento— que son aquellos los que traen los hijos al mundo, y no los políticos, los ideólogos, o los expertos (V. «*Un diagnóstico sobre la Enseñanza*». Madrid 1980).

Esta escuela de calidad —a su vez— facilita esa nueva visión de la escuela, como núcleo de rearme moral, a la vista, sobre todo de una sociedad moderna, una parte de cuyos problemas, especialmente los de la juventud, trabajo, infancia y familia —drogadicción, delincuencia juvenil, fracaso escolar, «rechazo de la escuela», sida,

permisividad, etc.— tienen solución, en una escuela de calidad. Incluso se neutralizan los efectos de la «escuela de la calle» y de los «medios de comunicación», especialmente el impacto televisivo.

5.2. Principio de cooperación interestatal educativa.

Es otro de los principios derivados de la calidad, previstos en el artículo 126: la llamada a la cooperación entre los Estados, apoyando y complementando la acción de éstos en el pleno de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y organización del sistema educativo, y a su diversidad cultural y lingüística.

Tal precepto, no termina con la formulación del principio de la calidad de enseñanza, sino que casi de manera exhaustiva —más bien ejemplarizadora— concreta, y sugiere la «acción de la comunidad». (V. los distintos apartados que integran, tanto el *punto 2*, como el 3 y 4, en los términos que anteriormente hemos transcrito, y que aquí reiteramos).

Predomina, pues, el signo de desarrollo de la «dimensión europea de la enseñanza», instrumentada, por la difusión de las lenguas, la movilidad de estudiantes, profesores y de centros —ya planteada en el Título III— permeabilidad y reconocimiento de títulos académicos, intercambio de información y de experiencias, etc.

Naturalmente que, al verificarse esa cooperación interestatal, como instrumentación operativa, se facilita una de los agentes familiares y sociales, dentro de cada Estado. Porque se dan opciones no estrictamente «nacionales». Con otros nuevos estímulos o posibilidades: la participación de las iniciativas sociales —ya prevista en el art. 26 de la Declaración de Derechos Humanos— y además la mayor presencia de la sociedad en el financiamiento educativo, cuyo coste por el Estado pudiera hacerse inviable, sobre todo cuando —según conocidos informes de Colemann y del Club de Roma— por la burocratización creciente del Estado moderno, se trata de lograr *la mejor educación al menor costo*.

5.3. Principios de competitividad y de convergencia.

Separamos, como punto y aparte, deliberadamente, porque subyace en todo este precepto, una llamada a las responsabilidades y a los objetivos del Tratado de la Unión en su conjunto. La idea de la competitividad y de la convergencia tiene su reflejo en la escuela, en la educación. La calidad de la enseñanza no es sólo resultado, sino causa interrelacionada de aquella competitividad, de la convergencia, y aún de la cohesión y de la solidaridad. Porque allí, en la escuela de calidad, han de nacer, allí han de desarrollarse. Como núcleo, no sólo defensivo, sino irradiante.

No vamos a insistir en este aspecto, que es fundamental, para comprender el cambio de actitud que se opera en el Derecho comunitario sobre la educación, pero sí, singularicemos estos puntos de interés:

Uno se refiere, a que ya puede hablarse de una «óptica europea» y aún internacional de la escuela —pública y privada—. Porque los alumnos y profesores son ya «ciudadanos de Europa». Y esa óptica internacional, tiene muchas consecuencias positivas, de carácter pedagógico, y social, humano, ahuyentando el peligro de la discriminación.

Y ya, de manera más precisa, el punto de mira de la Formación Profesional, que ha constituido en muchos países, la cenicienta de los sistemas educativos. A este extremo le dedica el Tratado, como hemos visto, todo el art. 127, tan detallado y positivo. Lo que eran meras menciones en los de París y Roma, se convierten en acciones concretas, cuyo sujeto es «la Comunidad»: para las transformaciones técnicas, la mejora en la formación inicial, el acceso, la cooperación, incremento de centros. Es todo un «Programa» que toma signos jurídico-positivos, instando en el punto 4 a una armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.

6.— Criterios operativos y transcendencia normativa intercomunitaria.

6.1. *Su valor jurídico.*

La pregunta que se formulaba al comienzo de nuestro Discurso ha quedado contestada: en el Tratado de la Unión Europea se da entrada abierta y concreta al hecho educativo, dentro de la complejidad y variantes de las materias preferentemente económicas. Ha supuesto un cambio sustancial, vistos los antecedentes. Cualesquiera sea ahora el valor jurídico-técnico de los antes invocados artículos 126 y 127, especialmente, o los caminos de aplicación en forma de Protocolos, Directivas, Acuerdos, para su normatización interna, el principio de calidad debe presidir las orientaciones en materia. Y supondrán, en todo caso, una actitud para toda fuente de desarrollo y de bienestar de las naciones europeas.

6.2. *Las «autopistas educativas» para la Comunidad internacional.*

Nuestra visión del tema va más lejos. Ese principio de la calidad no tendría sentido si no se partiera —y por eso insistimos al comienzo— de la fuerza *creadora de la educación*, como segunda naturaleza, que le deviene al hombre en tanto ser humano *in crescendo*, y en razón de su libertad, y de poderla ejercitar mejor, cuanto más educación *consume* y de *calidad*.

A su vez, el ámbito europeo para estos efectos, implica ya contemplar no sólo las diferencias económicas, geográficas, financieras o industriales, sino que reconoce tácitamente una diversidad educativa. Es decir, que ha de servir a esa *sociedad multicultural europea*, precisamente en libertad y *competitividad*. A su vez, con cierto grado de homologación tendencial.

Por eso mismo, o como fruto de ello, no podremos de conocer ni olvidar que desde esa plataforma europea, el principio de calidad debe ser incorporado a las políticas educativas que harán aproximar

al Tercer Mundo. No puede ser Europa bastión de sí misma. Si el primer *efecto* de la calidad de la enseñanza se encuentra, o deba encontrarse en el Antiguo Continente, puede ser irradiado también a todo el Nuevo Continente y al mundo africano-asiático, con menor desarrollo y mejor potencialidad económica de presente (en todo caso la tiene como «consumidora»). Precisamente para que pueda ser la escuela y la cultura, unos instrumentos directos de desarrollo y de bienestar, ni de mera beneficencia o de buena solidaridad internacional.

Hay que buscar a esos pueblos —dicho en términos actuales— no el «0,7», sino además el esfuerzo por la calidad de la educación, advertido desde el primer momento, es decir, no como meras campañas de analfabetización, o culturización.

La calidad de la enseñanza, ha enmarcado las *autopistas inter-europeas de la educación*, como estructuras sólidas, intercomunicativas, a través de una escuela al servicio del hombre —en todas sus dimensiones, incluso la religiosa y trascendente— y de la Comunidad Internacional. De tal manera que la proclamación de Derechos Humanos, más que una *declaración* de buenas intenciones, tenga su sentido y efecto adecuados al mundo y sociedad modernos. No sólo en los *Protocolos* adicionales, sino en la manera de darse la enseñanza y de *hacer Escuela*. Esto puede advertirse en dos documentos recientes preparados por la Comisión de las Comunidades Europeas, sobre «*La educación y la formación frente a los retos tecnológicos, industriales y sociales*» (23-XI-94), y «*Libro verde sobre la dimensión europea de la Educación*» (29-IX-93).

6.3. Principio y efectos del Derecho a la Educación.

Por aquí asoma lo que nosotros nos hemos permitido llamar, el nuevo *Derecho a la Educación*, cuyos orígenes están en un Derecho a la Vida, en el sentido creador del término, y en un Derecho al Trabajo, que nacen de la Persona, y que el Estado *no crea*, sino que reconoce. Como sucede con ese nuevo *Derecho a la Educa-*

ción, no sólo como *filosofía*, sino como *norma* comunitaria. Con los siguientes contenidos y efectos:

- 1.º El Principio de calidad presupone el de la libertad de enseñanza.
- 2.º Exige, con más eficacia, el derecho a la educación, no como acción política del Estado como tal, en el sentido asistencial, sino como derecho humano que afecta al hombre, a todo el hombre, a todos los hombres, en una comunidad *sociocultural*.
- 3.º Reduce a sus justos límites el papel de los Estados en materia de educación, porque su modelo educativo ni es único, ni puede juzgársele indiscutible. El costo, además, por un lado de las propias innovaciones técnico-pedagógicas, y de otro, el típicamente *asistencial* y de bienestar, por fallos en los propios sistemas educativos —sida, droga, fracasos escolares y delincuencia juvenil, etc.— hace inevitable y exigible la presencia y la *participación de la sociedad*, con derecho, de ella misma, a equivocarse.
- 4.º Las fronteras de la educación, aunque sobrevivan como arietes de una identidad de los Estados nacionales y de sus comunidades, se han abierto, y por tanto la escuela «nacional» no puede ser algo que oprima, sino que estimule la *calidad*, como termómetro mismo de una acción educativa.
- 5.º La *desideologización* de la escuela es un presupuesto fundamental para alcanzar la *calidad*, como ocurre con todas las actividades que han de presentarse como solidarias: la asistencia médica, la alimentación, el deporte, la música, las Artes, que no tienen «banderas». Los «*pactos escolares*» serán, en cada país, como antesalas de los Pactos Comunitarios.
- 6.º El sentido internacionalista e intercomunitario de la escuela se ve facilitado por aquel principio de calidad. La instrumentación concreta y armónica de ésta, dentro de la singularidad de las

distintas naciones y pueblos, es la garantía de llegar a la sincronización plena entre unas y otras, para su desarrollo y bienestar. Las Organizaciones no gubernamentales como FEDE, ISA, «*Manos Unidas*» y OIEC, etc., pueden coadyuvar.

- 7.º Las clásicas «guerras educativas», producto de la historia o de determinados procesos políticos, tienden a ser superados o a desaparecer en el contexto mundial, porque los efectos nocivos de una enseñanza pobre y no enraizada, afecta a toda la humanidad. Por tanto, hay que limar los distanciamientos de *escuelas públicas*, y *escuelas privadas*, porque unas y otras han de converger a fines semejantes, en buena parte objetivamente competitivos, para el logro de la calidad allí *donde, cómo* y más *económicamente* se pueda alcanzar. Es decir, una escuela abierta, desde sí misma, a la sociedad, a *todas las sociedades*.
- 8.º El *mito de la gratuidad* propio de los años 60-70, debe de transformarse en un espíritu de *integración social* que la escuela, por sí misma, incluso desde las propias estructuras pedagógicas, debe procurar y evitar las «estafas» o engaños a los trabajadores respecto a la educación sin calidad.
- 9.º La familia es escuela en sí misma. En la búsqueda de la calidad, el agente familiar no ha de ser subsidiario o accidental. Ha de instrumentarse, por tanto, un esquema de *participación*, no de manipulación, debiendo predominar las opciones familiares, que pueden traducirse, con un poco de imaginación creadora, en fórmulas prioritarias sobre pensiones, sanidad y educación, de manera opcional y convergente.
- 10.º La referencia a la calidad de la enseñanza reduce a sus justos términos, lo que se ha venido en llamar escuela comprensiva, más interesada en la igualdad social, por abajo, que en la promoción hacia arriba, respecto a las evaluaciones y comportamientos y actitudes pre-profesionales. La revaloración, o la puesta a punto, de la *formación profesional* —que no sea meramente terminal, e incluso de la *continuada* u ocupacional—,

es una consecuencia fundamental de la calidad de la enseñanza. Y en cuanto a los contenidos, sólo una *escuela de valores* puede ser animadora de la calidad.

En resumen, *el nuevo Derecho a la Educación*, que en el Tratado de la Unión Europea se perfila, pudiera verse como *el último pedregal*, como la nueva frontera, y como una expresión operativa de un *principio filosófico-jurídico para una nueva Política Educativa*, y que pudiera hacer más asequible y comunitaria, aquellas expresiones iniciales, de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que siguen vigentes, y que son presente del futuro:

«Considerando que la Libertad, la Justicia y la Paz en el mundo, tienen como base el reconocimiento de la dignidad intrínseca de la persona humana, la Asamblea General, proclama la presente *Declaración*, como ideal común, a fin de que todos los pueblos promuevan, *mediante la Enseñanza y la Educación*, el respeto a esos derechos y libertades».

OTROS TEXTOS LEGALES.

1. Carta sobre la declaración de los derechos de la familia. 1983.

Artículo 5: Derecho de los padres a elegir y controlar los centros educativos.

«Por el hecho de haber dado la vida a sus hijos, los padres tienen el derecho originario, primario e inalterable de educarlos; por esta razón, ellos deben ser reconocidos como los primeros y principales educadores de sus hijos:

- a) Los padres tienen derecho a educar a sus hijos conforme a sus convicciones morales y religiosas, teniendo presentes las tradiciones culturales de la familia que favorecen el bien y la dignidad del hijo; ellos deben recibir también de la sociedad la ayuda y asistencia necesaria para realizar de modo adecuado su función educadora.
- b) Los padres tienen el derecho de elegir libremente las escuelas u otros medios necesarios para educar a sus hijos según sus conciencias. Las autoridades públicas deben asegurar que los padres sean verdaderamente libres de ejercer su derecho, sin tener que soportar cargas injustas. Los padres no deben soportar, directa o indirectamente, aquellas cargas suplementarias que impiden o limitan injustamente el ejercicio de esta libertad.
- c) Los padres tienen el derecho de obtener que sus hijos no sean obligados a seguir cursos que no estén de acuerdo con sus convicciones morales y religiosas. En particular, la educación sexual —que es un derecho básico de los padres— debe ser impartida bajo su atenta guía, tanto en casa como en los centros educativos elegidos y controlados por ellos.
- d) Los derechos de los padres son violados cuando el Estado impone un sistema obligatorio de educación del que se excluye toda formación religiosa.
- e) El derecho primario de los padres a educar a sus hijos debe ser tenido en cuenta en todas las formas de colaboración entre padres, maestros y autoridades escolares, y particularmente en las formas de participación encaminadas a dar a los ciudadanos una voz en el funcionamiento de las escuelas y en la formulación y aplicación de la política educativa.

f) La familia tiene el derecho de esperar que los medios de comunicación social sean instrumentos positivos para la construcción de la sociedad y que fortalezcan los valores fundamentales de la familia. Al mismo tiempo ésta tiene derecho a ser protegida adecuadamente, en particular respecto a sus miembros más jóvenes, contra los efectos negativos y los abusos de los medios de comunicación.

2. Resolución del parlamento europeo sobre libertad de enseñanza en la Comunidad Europea. 1984.

- a) Vistas las propuestas de resolución de M. Vie, de octubre de 1981, sobre la libertad de enseñanza en la Comunidad (doc. 1-585/81); de M. Sassano y otros parlamentarios, de 25 de mayo de 1983, sobre la libertad de enseñanza en Europa (doc. 1-356/83), y de M. Horgan, de 6 de enero de 1983, sobre la enseñanza pluriconfesional (doc. 1-1085/82).
- b) Visto el informe de la Comisión jurídica y el parecer de la comisión de juventud de la cultura, de la educación, de la información y de los deportes (doc. 1-1456/83).
- c) Teniendo en cuenta la Declaración universal de los Derechos del Hombre de 10 de diciembre de 1948, en particular su artículo 26, relativo al derecho a la educación y al derecho de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, sí como el Acuerdo internacional relativo a los derechos económicos, sociales y culturales de 19 de diciembre de 1966, particularmente su artículo 13, sobre el derecho del individuo a la instrucción y a la libertad de crear y dirigir Centros de enseñanza.
- d) Atendiendo al Acuerdo internacional contra la discriminación en el campo de la educación adoptado por la undécima Conferencia general de la UNESCO en París el 14 de diciembre de 1960 y muy especialmente sus artículos 4 y 5 relativos a la igualdad de oportunidades y de trato en el campo de la enseñanza y al respeto a la libertad de los padres a elegir para sus hijos otras instituciones que no sean las de titularidad pública.
- e) Considerando el Acuerdo europeo para la salvaguarda de los derechos del hombre y las libertades fundamentales de 4 de noviembre de 1950 y, particularmente, el artículo 9 relativo a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, así como el artículo 2 del primer protocolo adicional del Acuerdo para la salvaguarda de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales de 20 de marzo de 1952 relativo al derecho a la instrucción.

- f) Considerando, además, la jurisprudencia del Tribunal europeo de los derechos del hombre relativos al derecho a la instrucción y, particularmente, el fallo de 7 de diciembre de 1976, serie A, número 23, que confirma el derecho inalienable de los padres a la libre elección del tipo de educación para sus hijos conforme al primer protocolo adicional del Acuerdo para la salvaguarda de los derechos de los hombres y de las libertades fundamentales.
- g) Vista la declaración conjunta de la Asamblea, del Consejo y de la Comisión de 5 de abril de 1977 sobre el respeto a los derechos fundamentales (D.O. núm. C 103 de 27 de abril de 1977 y tratados que conforman las Comunidades europeas, 1978, p. 214).
- h) Recogiendo su Resolución de 7 de julio de 1983 sobre las escuelas europeas (D.O. núm. C 307 de 14 de noviembre de 1983, p. 36).
- i) Considerando igualmente el evidente pluralismo característico de la enseñanza en los estados miembros.
- j) Teniendo en cuenta la próxima entrada en España y Portugal en la Comunidad.

I. *Pide que sean conocidos*, en todos los países de la Comunidad europea, los siguientes *principios*:

1. Todos los niños y jóvenes tienen derecho a la educación y a la enseñanza. Este derecho comprende el derecho de cada niño al pleno desarrollo de sus aptitudes y facultades. Los padres tienen el derecho de decidir la educación y el tipo de enseñanza que haya de darse a sus hijos menores, en *el marco de las tradiciones constitucionales comunes de los Estados miembros y de las leyes que las desarrollan*.
2. Todos los niños o todos los jóvenes tienen derecho a la educación y a la enseñanza sin discriminación de sexo, de raza, de convicciones filosóficas o religiosas, de nacionalidad o de condición social o económica.
3. La admisión de un niño en una escuela que recibe ayudas económicas públicas no puede estar supeditada a la situación económica de los padres, ni al origen social, racial o étnico del niño; los criterios determinantes deben ser sus aptitudes y sus preferencias.
4. El sistema escolar debe acomodarse a las disposiciones pertinentes del Acuerdo europeo de salvaguarda de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, a las exigencias del derecho comunitario rela-

tivas a la enseñanza de los hijos de los trabajadores emigrantes y, además, a la Constitución, así como a las necesidades culturales y sociales del Estado miembro en cuestión.

5. La educación y la enseñanza deben tender al pleno desarrollo de la personalidad y al reforzamiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales.
6. La libertad de enseñanza y de educación debe estar asegurada.
7. La libertad de educación y de enseñanza incluye el derecho de abrir un Centro y poder impartir un tipo de enseñanza:
 - esta libertad incluye el derecho de los padres a elegir para sus hijos, *entre los Centros existentes*, un Centro que ofrezca a éstos la enseñanza deseada. A este respecto, el niño debe también poder entrar en un Centro que, tanto en la educación como en la enseñanza, no dé la primacía a ninguna religión ni a ninguna filosofía;
 - el Estado no deberá recomendar o privilegiar a las escuelas confesionales en general o a los Centros de una confesión religiosa determinada, ni hacer prevalecer parecidas recomendaciones o privilegios a favor de la enseñanza no profesional;
 - de acuerdo con el derecho que les ha sido reconocido, es a los padres a quienes corresponde decidir el tipo de escuela que han de frecuentar sus hijos hasta que ellos puedan decidir por sí mismos. A este fin, el Estado tiene la obligación de prever las necesidades de Centros públicos o privados;
 - el respeto a la libertad de conciencia debe ser garantizado tanto en Centros públicos dependientes directamente del Estado como en los Centros ligados a él mediante contrato.
8. Los Centros creados por la iniciativa privada que cumplan las condiciones materiales previstas por la ley para conceder los oportunos certificados, son reconocidos por el Estado. Estos Centros expiden los mismos títulos que las escuelas públicas.
9. El derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados miembros de hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluido el aspecto económico, y de determinar para los Centros las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión y el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones idénticas a las que

disfrutan los correspondientes Centros públicos, sin discriminación por razón de la entidad titular, los padres, los alumnos o el personal:

- sin embargo, esto no es obstáculo para que las escuelas creadas por la iniciativa privada pidan una determinada aportación personal que refleje su propia responsabilidad y tienda a fortalecer su independencia.

10. Con relación a España y Portugal, que desde su entrada en la Comunidad, respeten plenamente los mencionados principios de libertad de enseñanza.

II. Pide que los principios antes mencionados se cumplan de acuerdo con las siguientes *medidas*:

1. Para facilitar la inserción profesional al término de los estudios, el Consejo debe adoptar, de acuerdo con el artículo 57 del Tratado fundacional de la CEE, las directivas tendentes al reconocimiento mutuo de los distintos niveles educativos, los diplomas y otros certificados, entendiendo que la igualdad de trato se aplica para los títulos otorgados tanto por las escuelas públicas como por los Centros reconocidos por el Estado; la Comisión debe velar para que la aplicación de estas directrices no atente contra la libertad de educación y de enseñanza en los Estados miembros de la Comunidad.
2. Para asegurar la libre circulación, dentro de la Comunidad, de los poseedores de un diploma de fin de estudios, sin discriminación entre los alumnos que hayan asistido a las escuelas públicas o a las escuelas reconocidas por el Estado, los Ministros de Educación, reunidos en Consejo, adopten las medidas apropiadas para asegurar la equivalencia, en cuanto a su contenido, de los diplomas concedidos por las escuelas públicas y por las escuelas reconocidas por el Estado.
3. Los trámites aplicables en caso de violación de los derechos fundamentales y los principios generales de derecho que se encuentran en el Acuerdo europeo de los derechos del hombre, ratificado por la Comunidad Europea, son los mismos en caso de que se atente contra la libertad de enseñanza y de educación.
4. Se encarga al Presidente de transmitir la presente resolución a los Ministros de Educación, al Consejo y a la Comisión, lo mismo que a los gobiernos español y portugués.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ABRAHAM, M. J.: *Los problemas mundiales en la escuela*, 1975.
- ANGELETTI: *Perspectivas de la política educativa comunitaria*, 1991.
- AVANZINI, GUY y otros: *Pedagogie au 20^e siècle*. Toulous, 1978.
- BOWEE, J.: *Historia de la educación occidental*, Tomo I, 1975.
- CARBALLO, Rof.: *La creatividad en la ciencia*, 1977.
- CARIN, A.: *La enseñanza de la ciencia moderna*, 1975.
- CARRO, José L.: *Polémica y reforma universitaria en Alemania*, Madrid, 1976.
- D. FANTINI, Mario: *La reforma de las escuelas urbanas*, 1975.
- DIAZ MOZAZ: *Sociología del anticlericalismo*, Madrid, 1977.
- DIEZ HOCHTLEINER, LOPEZ MEDEL y OTROS: *La educación en la encrucijada*, 1975.
- DURKHEIM, E.: *L'évolution pedagogique en France*, 1969.
- FAUBELL, Vicente: *Antología Pedagógica Calasancia -Salamanca*, 1988.
- GARCIA GARRIDO, J. L.: *Sistemas Educativos hoy*, Madrid, 1984.
- GAUQUELIN, F.: *Aprender a aprender*, 1977.
- GIL VILLA, Fernando: *¿Escuela Pública? ¿Escuela Privada?*, Salamanca, 1992.
- GISCARD D'ESTAING: *Democracia*, 1976.
- GISCARD D'ESTAING, Oliver: *Education et Civilization*, París, 1971.
- GONZALEZ ANLEO: *El sistema educativo español*, Madrid, 1985.
- GOZZER, Giovanni: *Teoría y Organización de la Educación Profesional (Prólogo de J. Zanotti)*, Buenos Aires, 1968.

- GRAU, Marie-Danielle: *L'école réalité politique*, París, 1974.
- JUAN PABLO II Y LOS DERECHOS HUMANOS, 1981-1992, Pamplona, 1993. Y *Veritatis splendor*, Encíclica.
- KRISHNAMURTI: *La revolution du silence*, París, 1075.
- LEGAZ LACAMBRA, Luis: *Socialización y libertad*, Madrid, 1973.
- LOPEZ MEDEL, Jesús: (*Ver el índice de obras del autor*).
- LECLERC, Gérard: *La bataille de l'école*, París, 1985. L'enseignement catholique au service de l'Afrique - Rapport de la Conferencia panafricana de l'enseignement catholique, 1966. *Les reformes en Yougoslavie*, Rapport préparé par L'Institut de Recherches Sociales, 1970.
- MIALARET, Gaston: *La scienze dell'educazione*, Torino, 1978.
- MARIN, Ricardo: *Principios de la Educación contemporánea*, Madrid, 1972.
- MINUCHIN, S.: *Familias y terapia familiar*, 1977.
- MORONGIU, A.: *Stato e scuola. Sperience e problemi della scuola occidentale*, 1974.
- PARSONS, T.: «An approach to the sociology of knowledge», en *Sociological Theory and Modern Society*, 1967.
- PUTKEVIC, M. N.: *L'enseignement comme facteur de mobilité sociale en URSS* (Informe al VI Congreso de Sociología, 1966).
- SAMBRINO: *Europa Invertevrada*, Milán, 1988.
- SUCHODOLSKI, B.: *La Educación humana del hombre*, 1977.
- TINBERGEN Y JENSEN: *Prospectiva y futuro de la educación*, 1975.
- UNESCO: *La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel*, 1974.
- VINCIGUERRA, A.: *La Scuola Possibile*, Roma, 1973.
- YANES, Elías, *La Educación Cristiana, don de Dios a su Iglesia*, 1987.

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

- Breve diccionario del Tratado de Unión Europea; Política Exterior, núm. 29, 1992.
- L'Union Europeenne. Les traités de Rome et de Maastricht, textes comparés. La Documentation Française, 1992.
- Tratado de la Unión Europea, S. Martínez Lage, Ed. Gaceta Jurídica de la CEE, 1992.
- El ordenamiento jurídico comunitario, V. Louis, Bruselas, 1980.
- Derecho Comunitario Europeo y Derecho Español, A. Mangas, Ed. Tecnos, 1986.
- González Pérez, Jesús: *La dignidad de la persona*. Dic. académico de la Jurisprudencia y Legislación. Contestado por don Antonio Hernández Gil. Madrid, 1986.
- Jurisprudencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas. Selección 1982-85, C.E.C. Madrid, 1992.
- Documentos Informativos -Newsletter - Faits Nouveaux - Council of Europe (Education Estrasburgo 1993-94).
- Comunidad Europea y libre circulación de profesiones liberales, J. P. de Crayencour, Bruselas, 1981.
- España y el Tratado de la Unión Europea VV.AA. Ed. Colex, Madrid, 1994.
- La educación y la formación frente a los retos tecnológicos, industriales y sociales, Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas, 23-XI-94.
- Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación, Bruselas, 29-IX-93 (Comisión de las Comunidades Europeas).

OTRAS PUBLICACIONES DEL EXCMO. Sr. Don JESUS LOPEZ MEDEL

DE FILOSOFIA Y CIENCIA JURIDICA

1. Suez y el Derecho Natural Internacional R.C.I. 1958.
2. TEORIA DEL REGISTRO DE LA PROPIEDAD COMO SERVICIO PUBLICO (Prólogo Alonso Fernández) 1.ª Ed. 1958.
3. LA FAMILIA, CELULA DE SOCIEDADES INTERMEDIAS. Ed. Cong. Familia Española. Madrid. 1959.
4. TEORIA DEL REGISTRO DE LA PROPIEDAD COMO SERVICIO PUBLICO. 2.ª Ed. ampliada, 1959.
5. El Ministerio Fiscal en la Jurisdicción Militar: su naturaleza. R. Derecho Militar. 1961.
6. LA CONCENTRACION PARCELARIA COMO EMPRESA POLITICA. Madrid, 1961.
7. LA FAMILIA RURAL, LA URBANA Y LA INDUSTRIAL EN ESPAÑA. Madrid, 1961.
8. MODERNAS ORIENTACIONES SOBRE EL REGISTRO DE LA PROPIEDAD. Prólogo, Ramón de la Rica y Arenal. 1.ª Ed. 1961.
9. CONTINUIDAD POLITICA Y CONVIVENCIA. Premio Nacional de Literatura-Ensayos. 1.ª Ed. 1962.
10. ORTEGA EN EL PENSAMIENTO JURIDICO CONTEMPORANEO, Madrid, 1963.
11. El ejército ante la socialización democrática. R. Derecho Militar. Madrid, 1963.
12. ESTRUCTURAS AGRARIAS. Madrid, 1964.
13. EL DERECHO, FORMA DINAMICA DE VIDA SOCIAL. Madrid, 1964.

14. SINDICALISMO Y DESARROLLO. Madrid, 1964.
15. EL DERECHO, FORMA DINAMICA DE VIDA SOCIAL. 2.ª Ed. ampliada, 1965.
16. ESTUDIOS DE SOCIOLOGIA Y DERECHO SINDICAL. Vol. 1.º Madrid, 1967.
17. CONTINUIDAD POLITICA Y CONVIVENCIA. 2.ª Ed. ampliada. Madrid, 1967.
18. ESTUDIOS DE SOCIOLOGIA Y DERECHO SINDICAL. Vol. 2.º Madrid, 1968.
19. GENESIS, LEGALIDAD Y LEGITIMIDAD DEL ESTADO SOCIAL DE DERECHO. «Cátedra Suárez». Granada, 1971.
20. JUSTICIA Y DERECHO EN LA COMUNIDAD DEL TRABAJO. Madrid, 1972.
21. MODERNAS ORIENTACIONES SOBRE LA INSTITUCION REGISTRAL. 2.ª Ed. revisada. Madrid, 1975.
22. CIENCIA SOCIAL, DERECHO Y SINDICALISMO. Ed. Fragua. Madrid, 1975.
23. El Derecho en las Comunidades concretas. A.F.D. 1975.
24. Sentido y función de la Filosofía del Derecho. «Cátedra Suárez». Granada, 1975.
25. INTRODUCCION AL DERECHO (UNA CONCEPCION DINAMICA DEL DERECHO NATURAL). Fragua, 1975.
26. DERECHO. GUIA DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. Universidad de Navarra. Pamplona, 1979.
27. Justicia y Derecho en San Agustín. Rev. «Índice», 1983.
28. Actitudes ante la filosofía social. Congreso Lund. Suecia, 1983.
29. Concepción del mundo y derecho (Homenaje a Tirso Carretero). Madrid, 1985.
30. ORTEGA EN EL PENSAMIENTO JURIDICO-CONTEMPORANEO. Reimpresión ampliada. Madrid, 1986.

31. EL NOTARIADO Y LOS REGISTROS. (Orientación vocacional y de Estudios). Con Mezquita del Cacho. M.º de Justicia, 1986.
32. TEORIA DEL REGISTRO DE LA PROPIEDAD COMO SERVICIO PUBLICO. 3.ª Ed. Reimpresa. Madrid, 1991.
33. Alonso Martínez, en el proceso codificador, civil e hipotecario. R.C.D.I., 1992.
34. El Justicia de Aragón en el pensamiento de Joaquín Costa (Varios autores). Diputación General de Aragón. 1992.
35. Amistad-Amor y Justicia en Legaz Lacambra -Homenaje, 1991.
36. Fernández Cuesta, Jurista, reformista hipotecario, Ministro de Justicia y Académico, R.C.D.I., 1992.
37. Joaquín Costa y el Pueblo, Diputación General de Aragón, 1993.
38. EL MUNDO DE LO JURIDICO EN ORTEGA (Libro homenaje a Gonzalo Fernández de la Mora, 1995).
39. La Familia como sujeto de Derechos (Congreso Internacional Familia). Santiago de Compostela, 1995.
40. Sistemas de información y Derecho, Madrid, 1995.
41. PROPIEDAD INMOBILIARIA Y SEGURIDAD JURIDICA REGISTRAL. Madrid, 1995.
42. Constitucionalismo y privilegios del Banco Hipotecario (Libro Homenaje a José M.ª Chico), 1995.
43. Las Cámaras de Comercio en una filosofía de la libertad (para la Revista «La Ley», 1995).
44. Miguel Servet y sus «conversaciones con Lutero y Calvino» (en preparación).
45. «Luis Legaz Lacambra» (Homenaje Sociedad Matritense de Amigos del País y Federación de Casas Regionales. Junio 1995).

DE FILOSOFIA Y POLITICA DE LA EDUCACION

1. EL PROBLEMA DE LAS OPOSICIONES EN ESPAÑA (Prol. Navarro Rubio). Euramérica. Madrid, 1957.

2. A LAS PUERTAS DE LA UNIVERSIDAD (Pról. Muñoz Alonso). Euramérica, 1958.
3. LA UNIVERSIDAD POR DENTRO (Pról. José María Javierre). Flors. Barcelona, 1959.
4. LO RELIGIOSO EN LA UNIVERSIDAD (Prof. José Orlandis). Flors. Barcelona, 1959.
5. DERECHO AL ESTUDIO Y SU RENTABILIDAD ECONOMICO SOCIAL. Madrid, 1961.
6. SISTEMAS COMPARATIVOS DE AYUDA AL ESTUDIO. Madrid, 1961.
7. EJERCITO Y UNIVERSIDAD (Pról. Juan José Rosón). 1.ª Ed. Madrid, 1963.
8. POLITICA DE JUVENTUD EN LA ESPAÑA FUTURA. Col. «O crece o muere». Ateneo. Madrid, 1963.
9. EJERCITO Y UNIVERSIDAD - Segunda Edición, 1963.
10. EDUCACION, UNIVERSIDAD Y PROFESION. Madrid, 1964.
11. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA (Estudio socio-jurídico. Bases para una Nueva Orientación de la Universidad. Beca Fundación March. Ed. C.S.I.C. Instituto Balmes de Sociología. Madrid, 1967.
12. EL DERECHO AL ESTUDIO. Madrid, 1970.
13. MEDITACION SOBRE LA REFORMA EDUCATIVA. Ed. Fragua, 1974.
14. LA EDUCACION COMO EMPRESA SOCIAL. Fragua, 1974.
15. UN DIAGNOSTICO SOBRE LA ENSEÑANZA. ED. FEDE. Madrid, 1978.
16. UN PROCESO EDUCATIVO. EL ARTICULO 27 DE LA CONSTITUCION Y SUS CIRCUNSTANCIAS. ICCE. Madrid, 1980.
17. ¿ADONDE VA LA EDUCACION? Primera edición. Zaragoza, 1981.
18. ¿ADONDE VA LA EDUCACION? Segunda edición ampliada, 1981.
19. ¿ADONDE VA LA EDUCACION? 3.ª Ed. ampliada (Pról. Martínez Esteruelas). Zaragoza, 1982.
20. LA ESCUELA NO HA MUERTO. Vol. I. Zaragoza, 1983.
21. LA ESCUELA NO HA MUERTO. Vol. II. Ampliada. Zaragoza, 1983.

22. LIBERTAD DE ENSEÑANZA. Derecho a la educación y autogestión. Vol. I. Fragua. Zaragoza, 1981.
23. LIBERTAD DE ENSEÑANZA. Derecho a la educación y autogestión. Col. II. Revisada. Idem. 1984.
24. LIBERTAD DE ENSEÑANZA. Derecho a la educación y autogestión. Vol. III. Revisión ampliada. Idem. 1984.
25. EL MUNDO DE LA ESCUELA LIBRE (En colaboración con Giovanni Gozzer), Sociedad Española para los Derechos Humanos. Madrid, 1985.
26. ENSEÑANZA DE LA RELIGION EN UNA SOCIEDAD DEMOCRATICA. Col. TAU. Avila, 1989.
27. Revisión de las competencias autonómicas en Educación (Homenaje al Prof. González Pérez).
28. *Fray José López Ortiz, en la política educativa de la España Contemporánea* (Anuario Colegio Universitario M.^a Cristina de El Escorial, 1992-93).
29. CONSTITUCION, DEMOCRACIA Y ENSEÑANZA RELIGIOSA. Col. TAU. Avila, 1994.
30. FAMILIA Y ENSEÑANZA DE LA RELIGION EN ESPAÑA. Conferencia en la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, 1994.
31. EL «CONTENCIOSO» NORMATIVO Y JURISPRUDENCIAL ENTRE IGLESIA-ESTADO SOBRE ENSEÑANZA DE LA RELIGION EN ESPAÑA (pendiente de publicación).
32. HACIA UN NUEVO DERECHO A LA EDUCACION. PRINCIPIOS FILOSOFICO-JURIDICOS Y COMUNITARIOS EN LA POLITICA EDUCATIVA DE LA UNION EUROPEA (Discurso de ingreso en la Real Academia de Doctores. Dykinson-Madrid, 1995).

OTROS LIBROS Y COLABORACIONES

1. Cien retratos de María (varios autores). Zaragoza, 1983.
2. COMPENDIO SAGRADO DE LA PEREGRINA DE LOS SANTISIMOS CORPORALES Y MISTERIO DE DAROCA. Original de Tomás Orrios

- de la Torre. Epílogo y diseño para el facsímil (Ed. 4.^a, 1860). Zaragoza, 1985, 1986 y 1993. Edic. 5.^a, 6.^a y 7.^a respectivamente, ampliadas.
3. VIVIR CON AMOR EN LA VERDAD. SOR TERESITA DEL NIÑO JESUS, UNA DOMINICA DE NUESTRO TIEMPO. Col. «Testigos de la Fe». Ed. Atenas, Vol. I. Zaragoza, 1987. 2.^a Ed. 1990; 3.^a Ed. 1995, ampliadas.
 4. Carlos III. Su talante religioso. Su viaje a Daroca. En «Aragón Sacra». Zaragoza, 1989.
 5. Aragón visto de lejos (Varios autores). Diputación General de Aragón. Zaragoza, 1989.
 6. LA GENERACION SACERDOTAL ARAGONESA DEL 27. *Mosén Jesús López Bello*. Colección «Testigos de la Fe», núm. 18. «Atenas». Madrid, 1994.
 7. Políticos, escritores y religiosos en la generación española del 27. Confer 1995.

DISCURSO DE CONTESTACION
del
Excmo. Sr. D. MANUEL FRAGA IRIBARNE
al de ingreso en la
Real Academia de Doctores
del
Excmo. Sr. D. Jesús López Medel

Excmo. Sr. Presidente,
Excmas. Sras. y Sres. Académicos,
Señoras y Señores,

1.— SALUTACION

La Real Academia de Doctores se alegra hoy recibiendo en su seno a un nuevo compañero, el Dr. D. Jesús López Medel, como titular de la nueva Medalla número 6.3. Vaya, por delante de todo, la cordial felicitación de esta Corporación al recién llegado a ella.

El uso establece que en este acto se dé cuenta sucinta del curso vital y profesional del recipiendario, así como que se comente y —si necesario fuere— que se critique con seriedad y cortesía el contenido del discurso de ingreso. Paso a cumplir ambos cometidos, pero no sin antes intercalar dos incisos.

El primero, para agradecer a esta Corporación y a su excelentísimo y magnífico Presidente el honor que me hacen al diputarme su vocero en esta solemnidad.

Y el segundo, para rogar al Dr. López Medel y a toda la concurrencia que disculpen las insuficiencias de un discurso que he tenido que escribir hurtando minutos a la aurora. Es que, en este período crucial de fines de siglo y milenio, el viejo «fogar de Breogán»

experimenta un agitado y venturoso despertar y la Presidencia de la Xunta de Galicia le exige a su titular la dedicación exclusiva de todas sus horas. Espero que los defectos de sosiego que pueda contener esta contestación quedarán disimulados con los suplementos de sentimiento con que la he pergeñado, movido por la amistad que me une a la persona del beneficiario. El se ha referido en su oración a «nuestras coincidencias universitarias, intelectuales, sociales e ideológicas, desde aquellos años 1950-60, en que se pensó que a través de la educación y de la familia se podría ensanchar el mosaico creador de nuestra sociedad». Son ciertas, para aquellos años y para los siguientes.

Yo recuerdo también otro interesante encuentro que tuvimos en Londres, en mayo de 1975, cuando él tuvo a bien visitarme en unión de un grupo de docentes privados, con ocasión de asistir a un Congreso (1). Tuvimos y mantuvimos la fe en la educación y en la familia como motores del centro civil y político y del desarrollo económico, social y cultural. Mas demos por cerrada la salutación y entremos en materia.

2.— JESUS LOPEZ MEDEL, EL HOMBRE

D. Jesús López Medel nació el 16 de junio de 1927 en Daroca, la ciudad del Reino de Aragón doblemente fuerte, como su paralela, la ciudad de Lugo en el Reino de Galicia: ya que ambas están guardadas por la imponente muralla que las rodea físicamente y amparadas por el piadoso culto sacramental que sus habitantes rinden a la Eucaristía. Lo anoto al paso, porque ello ha troquelado a este darocense que acabamos de escuchar, cuya personalidad no sabría decir si es más sólida por la robusta salud que fortalece su cuerpo, o por la fe berroqueña que fortalece a su alma.

(1) Del que quedó referencia en las notas correspondientes al 7.05.1975 de mi *Memoria breve de una vida política*, Barcelona, Planeta, 1980, p. 356.

Siendo López Medel hijo de un cartero urbano y discurriendo su adolescencia y juventud en Zaragoza durante el terrible tercer decenio de nuestro siglo, después de concluida la guerra civil hubo de estudiar siempre con becas, mantenidas con calificaciones sobresalientes. En aquel marco, caracterizado por la dura competitividad y la escasez de recursos familiares y escolares, cursó, el bachillerato en los Colegios de los Escolapios de Daroca y Zaragoza entre 1936 y 1944; y, después, la graduación en la Escuela Social de Zaragoza entre 1944 y 1949; y, a la vez que ésta, la licenciatura de Derecho en la Universidad Cesaraugustana, como colegial del Mayor «Pedro Cerbuna». En 1949 se licenció con sobresaliente y premio extraordinario. Finalmente, López Medel realizó los estudios de doctorado, como entonces era preceptivo, en la Universidad Complutense de Madrid; y en ella leyó en 1958 una tesis doctoral que construía una *Teoría del Registro de la Propiedad como Servicio Público*, y que obtuvo la calificación de sobresaliente *cum laude* y el Premio Gascón y Marín.

Según era entonces más usual que hoy, el nuevo académico realizó los estudios de doctorado, simultaneándolos con el trabajo profesional. Pero, en este caso, un doble trabajo. Ya que, no bastando a su laboriosidad y capacidad de servicio desempeñar una profesión jurídica, afrontó varias. López Medel, en efecto, ha desarrollado a lo largo de su vida cuatro fecundas actividades profesionales: dos, como jurisperito o jurista práctico; y otras dos como jurisprudente o iusfilósofo teórico.

Mas antes de seguir el curso de esas líneas, debo subrayar algo que estimo definitorio en la personalidad humana de nuestro colega, y que tiene que ver con la virtud de la nobleza. Hoy hemos podido escuchar aquí su testimonio de gratitud a todos sus maestros. Los que lo conocemos de antiguo sabemos que esa confesión no es anécdota, sino categoría vital. La verdad es que, mostrando su calidad, él ha profesado esa gratitud a lo largo de toda su vida en cuanta ocasión tuvo, *oportune vel importune*.

2.1.— El jurisperito

La carrera jurisprudencial de López Medel ha tenido, como acabo de indicar, dos dimensiones. Son ellas, la de jurista y la de *registrador*.

La primera comenzó en 1950 con su ingreso por oposición en el Cuerpo Jurídico del Aire y su desempeño le llevó a ocupar diversos puestos en las Auditorías y Fiscalías de dicha Jurisdicción. Esa carrera se cerró —cuando el Sr. López Medel desempeñaba, con el grado de Coronel Auditor, la Jefatura del Registro Administrativo de Aeronaves de la Aviación Civil— en forma de un retiro anticipado, al que se vio en cierto modo obligado por el Decreto Ley de 1977 sobre la materia.

La segunda carrera profesional de López Medel principió en 1954 con el ingreso, también por oposición, en el Cuerpo de Registradores de la Propiedad y Mercantiles, y en ella se ha granjeado un merecido prestigio profesional, de todos conocido. No me entretengo en detallar esa parte del *curriculum* porque me parece más oportuno resaltar la otra faceta.

Se trata de que, en cuanto jurista práctico, el Dr. López Medel ha cumplido importantes funciones de contenido trascendente en cuanto al servicio público. Entre ellas cabe destacar el desempeño de algunas como las siguientes: consejero de los *Institutos Fernando el Católico y Francisco de Vitoria*, del *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*; miembro de la *Comisión General de Codificación* (2); secretario de la *Comisión de Justicia de las Cortes Españolas* (3), participando allí en la elaboración de la *Compilación Aragonesa* de 1965; vocal de la *Comisión de Defensa* de las mismas *Cortes* (4), participando allí como ponente en la elaboración de importantes leyes de reestructuración del Ejército y de la Jurisdicción Militar; vocal de la *Comisión Permanente del Consejo Nacional*

(2) Entre 1963 y 1975.

(3) Entre 1963 y 1976.

(4) En el mismo período 1963-1976.

de Educación (5); presidente de la *Federación Europea de Centros de Enseñanza* (6); coordinador de las *Escuelas de Habla Hispana ISA-UNESCO* (7); y fundador y miembro de la junta directiva de la *Asociación Española de Derecho Agrario* y de la *Revista de Derecho Agrario y Alimentario*.

2.2.— El jurisprudente

Ahora bien, simultáneamente al desempeño de esas funciones propias de un jurista práctico —singularmente experto en las materias de Derecho Militar, Sindical, Educativo y Registral—, D. Jesús López Medel ha realizado dos admirables carreras profesoriales universitarias, en el doble sentido de *gratuitas* y de *abnegadas*.

La primera de esas carreras es la de Profesor Ayudante oficial. Apuntó en 1950 con el desempeño de una ayudantía de *Historia Social* en la Escuela Social de Zaragoza; y se consolidó en la Universidad Complutense de Madrid, donde fue Profesor Ayudante de *Derecho Natural y Filosofía del Derecho* desde 1953 hasta 1976. Y la segunda es la de Docente Privado oficioso. Incoada y antes de 1976, pasó al primer plano después de esa fecha; y, en realidad, no se ha cerrado nunca: pues sigue atendiendo hoy en los más diversos lugares —igual que antes, a lo largo de toda su vida— cargas magisteriales como Profesor Visitante, condición en la que es llamado con frecuencia a dar por doquier cursos o cursillos de sus materias de especialización.

Con este carácter ha impartido enseñanzas, entre otros sitios, en la *Cátedra de Metodología de las Ciencias Sociales* de la Universidad Complutense como profesor agregado contratado, encargado de la asignatura; en la *Cátedra Recaséns Siches* de la Autónoma de México; en el *Instituto de Filosofía del Derecho* de la Universidad de Córdoba de Argentina; en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo* de Santander; en la *Universidad Hispanoamericana* de La

(5) Entre 1972 y 1976.

(6) Entre 1973 y 1978.

(7) Entre 1975 y 1980.

Rábida; y en otras diversas Universidades Iberoamericanas y centroeuropeas, especialmente francesas e italianas.

Fruto de ambas carreras, la técnico-jurídica y la filosófico-jurídica, son una buena serie de libros y artículos a los que me refiero en seguida, después de hacer una breve alusión a los honores que esas actividades han suscitado para su persona.

2.3.— Honores

En efecto, D. Jesús López Medel ha recibido diversas distinciones, entre las que cabe destacar la *Gran Cruz del Mérito Civil*, el *Collar de la Orden de San Raimundo de Peñafort* y la *Encomienda con Placa de Alfonso X el Sabio*. Sin olvidar otras como el *Premio Fundación Sasera* de la Universidad de Zaragoza (1949); el *Premio Gascón y Marín* de la Universidad Complutense de Madrid (1958); el *Premio Nacional de Literatura* para ensayos político-sociales (1962); el nombramiento de *Miembro del Colegio de Aragón* (1971); la *Presidencia de Honor de la Federación Europea de Centros de Enseñanza* (1978); el *Diploma de Agradecimiento* de la Cruz Roja Española (1988); el nombramiento de *Miembro* de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Zaragoza (1990) y de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid (1991); y otras que omito para no resultar tedioso.

3.— LA OBRA DE JESUS LOPEZ MEDEL

El Dr. López Medel es jurista y filósofo. Bien mirado, es un *jurista-filósofo*, más que un *filósofo-jurista*. Tiene, *por filósofo*, la insaciable comezón de la curiosidad por saber todo lo que pasa en el mundo de la sociedad. Y tiene, *por jurista*, la invencible tentación de ponerse a dirimir los conflictos sociales que haya, en cuanto los halla. De la combinación de ambas cualidades se sigue una vocación profesoral siempre en acto que le invita irresistiblemente a querer enseñar a otros seres humanos a actuar en el marco del derecho para poder llegar a vivir en paz y a ser más felices.

Así lo muestra en sus obras y en sus escritos, en sus libros y en sus ideas. Revisemos, para comprobarlo, los tres niveles en que se ha movido su creación científica, al ritmo de una sucesiva especialización: primero, en el campo de las ciencias jurídicas; segundo, en el de la filosofía jurídica; y tercero, en el del derecho a la educación.

3.1.— Aportaciones a la Ciencia Jurídica

El Dr. López Medel ha publicado algunas importantes investigaciones en el campo de las ciencias jurídicas positivas, entre las que podemos recordar, como más brillantes, las monografías dedicadas al Derecho Registral, al Derecho Sindical y al Derecho Agrario.

En Derecho Registral, su libro *Teoría del registro de la propiedad* (8) es un clásico sobre el tema. Después de su aparición lo ha desarrollado en sucesivas ediciones y además lo ha completado con otros libros como el titulado *Modernas orientaciones sobre el registro de la propiedad* (9), y como el libro dedicado a *El notariado y los registros* (10). En estos momentos ha publicado un volumen sobre *La propiedad inmobiliaria, su función y su seguridad jurídica registral*, hecho que indica que no quiere dar aún por rematada su teoría registral.

Al Derecho Sindical ha dedicado López Medel varias decenas de estudios, casi todos ellos recopilados luego en volúmenes como *Sindicalismo y desarrollo* (11); *Estudios de sociología y derecho sindical* (12); y *Ciencia social, derecho y sindicalismo* (13).

(8) Primera edición en 1958, tercera en 1991.

(9) Primera edición en 1961, segunda en 1975.

(10) Impreso en 1986.

(11) Publicado en 1964.

(12) Dos volúmenes publicados en 1967 y 1968.

(13) Publicado en 1975.

En Derecho Agrario, por fin, también ha multiplicado sus aportaciones, pero baste con recordar ahora su volumen lleno de agudos estudios sobre las *Estructuras agrarias* (14).

3.2.— Aportaciones a la Filosofía del Derecho

Por lo que se refiere a la Filosofía del Derecho, el Dr. López Medel ha publicado medio centenar de trabajos entre los que cabe recordar cuatro libros excelentes: *Continuidad política y convivencia* (15); *Ortega en el pensamiento jurídico contemporáneo* (16); *El derecho, forma dinámica de vida social* (17); e *Introducción al derecho* (18).

La naturaleza de este acto me impide entrar en la exposición y valoración de las ideas iusnaturalistas y humanistas incluidas en esas obras, puesto que debo detenerme algo en el análisis del tercer dominio de sus ocupaciones —el educativo— que es el que tiene que ver, además, con el discurso que acabamos de escuchar. Pero debo constatar, al menos, que el Dr. López Medel ha sabido aplicar con acuidad y rigor a las cuestiones más vitales de nuestra época los principios de la tradición escolar de que procede —la escuela iusnaturalista cesaraugustana de Mendizábal Martín, Sancho Izquierdo y Legaz Lacambra—, a la que se ha mantenido fiel, y que reforzó con el magisterio madrileño de Mariano Puigdollers y Wenceslao González Oliveros.

3.3.— El derecho a la educación en perspectiva interdisciplinar

El campo superespecializado del Derecho a la Educación ha motivado al Dr. López Medel a escribir otro medio centenar de obras,

(14) Editado en 1964.

(15) Primera edición en 1962; segunda, en 1967.

(16) Primera edición en 1963; segunda, en 1986.

(17) Impreso en 1964 y ampliado en 1965.

(18) Publicado en 1975. El subtítulo reza: *Una concepción dinámica del Derecho Natural*.

en las cuales se pueden distinguir bien entre las anteriores y las posteriores a la Constitución de 1978.

Entre las primeras destacan estas cuatro: *Lo religioso en la Universidad* (19); *La Universidad española* (20); *La educación como empresa social* (21); y *Un diagnóstico sobre la enseñanza* (22).

Y entre las segundas, estas obras: *Un proceso educativo* (23); *¿A dónde va la educación?* (24); *La escuela no ha muerto* (25); *Libertad de enseñanza, derecho a la educación y autogestión* (26); *El mundo de la escuela libre* (27); *Enseñanza de la religión en una sociedad democrática* (28). Amén del estudio hoy ofrecido, del que paso a ocuparme.

4.— EL DISCURSO DE INGRESO

Para mejor comprender el alcance de este discurso conviene situarlo en la punta de la flecha que marca toda la trayectoria que acabamos de resumir. ¿Qué sentido tiene ésta? A mi modo de ver, el siguiente.

Las características institucionales de los centros donde ha enseñado Jesús López Medel y las materias que indican las referencias bibliográficas de su producción escrita, cumulativamente, dejan claro que la vocación universitaria y académica del Dr. López Medel ha ido especializándose —como ocurre con toda maduración auténti-

(19) Impreso en 1959.

(20) Publicado en 1967. Subtítulo: *Estudio socio-jurídico y bases para una nueva orientación de la Universidad.*

(21) Editado en 1974.

(22) Editado en 1978.

(23) Editado en 1980. Subtítulo: *El artículo 27 de la Constitución y sus circunstancias.*

(24) Primera y segunda edición, 1981; tercera, 1983.

(25) Dos volúmenes. Ambos vieron la luz en 1983.

(26) Tres volúmenes aparecidos, en 1981 los dos primeros, y en 1984 el tercero.

(27) Este, escrito en colaboración con Giovanni GOZZER y publicado en 1985.

(28) Aparecido en 1989.

ca—. Y que, en efecto, ha evolucionado desde el estudio de varias ciencias jurídicas positivas —las del *Derecho Civil* (áreas, Registro y Notariado) y *Administrativo* (campos, Sindicalismo, Educación y Defensa)— hacia la *Filosofía del Derecho*; y que después, ya dentro de ésta, su interés se ha ido reduciendo al *Derecho Natural*; y que luego, dentro de éste, sus inquietudes se han ido concretando en los *Derechos Humanos*; y, finalmente, que, en el marco de éstos, sus afanes se han polarizado en ese concreto derecho fundamental (o *derecho natural humano*, según gusta él decir, por motivos más bien sentimentales, aunque enlazados a razones nada triviales de fidelidad escolar) que es el *Derecho a la Educación*.

4.1.— Principios de una educación europea

El discurso del Dr. López Medel analiza el proceso por el cual nuestra sociedad española y europea marcha *Hacia un nuevo derecho a la educación*. Su investigación manifiesta la atrevida pretensión de encontrar lo que el subtítulo de su ensayo llama los *Principios filosófico-jurídicos y comunitarios de la política educativa de la Unión Europea*. Estima él, con razón, que esos principios son los que van a mover toda la política educativa del futuro inmediato entre nosotros y, por eso, los que van a inspirar el nuevo derecho educativo que está a las puertas.

En su original planteamiento, el Dr. López Medel pone de relieve que el *Tratado de la Unión de 7.02.1992* ha marcado una nueva etapa en la materia para todos los europeos, al reformar el *Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea* en lo que se refiere al derecho a la libre circulación de trabajadores (art. 48) y al derecho de establecimiento (art. 52); y, sobre todo, al innovarlo mediante la inclusión en su texto del derecho a la educación, en general (art. 126), y de los derechos a la formación profesional (art. 127) y a la cultura (art. 128), en particular. En estos artículos —y en sus concordantes en otras normas y documentos europeos— ha indagado el recipiendario qué principios normativos fundamentan esos derechos, habiendo encontrado los siguientes.

En primer lugar, el *principio de calidad de la enseñanza*. En éste es en el que más se ha detenido, porque es el principio al que él considera primordial. Aplaudo el descubrimiento del principio y también la evaluación que de él hace; y creo que ahí radica uno de los mayores méritos del trabajo.

En segundo lugar, López Medel se ha ocupado del *principio de cooperación interestatal educativa*. Pienso yo, sin embargo, que —según el Tratado— ese principio excede con mucho a los sujetos estatales, afortunadamente. López Medel no lo niega, pero tampoco lo subraya cuanto se debe, a mi entender.

Y en tercer lugar, el recipiendario ha analizado los *principios de competitividad y de convergencia*, que no figuran en la letra del tratado, pero que son una buena inducción de lo que éste busca en su estrategia unionista global.

Aunque el discurso tiene otros muchos aspectos provocativos del consenso y del disenso, creo que no es éste momento de abordarlos. Debemos dejar en el tintero, pues, no sólo la discusión de los preámbulos generales expuestos en toda la parte preliminar del discurso, tan rica en datos, reflexiones y sugerencias; sino también la parte final, referente a las consideraciones que merecen estos principios como criterios operativos y como normas comunitarias.

Así pues, para concluir me limito a valorar la aportación esencial de este trabajo en cuanto a su género próximo y en cuanto a su diferencia específica.

4.2.— La educación, tarea germinal

Comienzo por esta última, que es la almendra del asunto. Se trata del hallazgo de los nuevos principios de la educación europea asentados por el Tratado de Maastricht. Ciertamente es ésa la aportación más original e importante del ensayo. Tan importante es que, en lugar de agotar el tema, este trabajo simplemente lo ha desflora-

do, ofreciendo campo fructífero para futuras indagaciones, suyas o de quien quiera.

En los artículos analizados por López Medel —especialmente en los números 126, 127 y 128— se contiene, como poco, el siguiente dodecálogo de *principios de la nueva educación europea*.

- 1) *Principio de educación de calidad* (art. 126.1.º).
- 2) *Principio de cooperación*: con otros Estados (arts. 126.1.º y 128.2.º y 3.º); con otros centros docentes (art. 126.2.º), con las organizaciones internacionales (arts. 126.3.º y 127.3.º), y con las empresas (art. 127.2.º).
- 3) *Principio de diversidad*: cultural, lingüística (art. 126.1.º), nacional y regional (art. 128.1.º).
- 4) *Principio de dimensión (territorial) europea en la enseñanza (a impartir en cada territorio)* (art. 126.2.º).
- 5) *Principio de movilidad de estudiantes y profesores* (arts. 126.2.º y 127.2.º).
- 6) *Principio de intercambio*: de información, de jóvenes, de animadores (art. 126.2.º) y de experiencias (art. 127.2.º).
- 7) *Principio de educación a distancia (subsidiaria)* (art. 126.2.º).
- 8) *Principio de exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias* (arts. 126.4.º, 127.4.º y 128.5.º).
- 9) *Principio de adaptación a las transformaciones* (art. 127.2.º).
- 10) *Principio de formación permanente* (art. 127.2.º).
- 11) *Principio de manifestación, difusión, conservación y protección del patrimonio cultural común* (art. 128.1.º & 2.º).

12) *Principio de creación o de creatividad* (art. 128.2.º).

El poder germinativo de estos principios salta a la vista, aunque de todos modos siento no poder detenerme a glosarlo como se merece.

4.3.— La educación, asunto fundamental

La otra cuestión a que me quiero referir es la que atañe al género próximo de todo lo tratado; es decir, a la educación misma. El nuevo académico, señoras y señores, no nos ha traído aquí un tema marginal, sino todo lo contrario, porque la educación es un asunto fundamental. Quiero decir, fundamentador. Y eso se había perdido de vista, en Occidente, demasiado tiempo y por demasiadas escuelas.

La educación fue entendida hasta el siglo XIX como un proceso de adaptación al sistema social —que necesariamente está ahí— y, al mismo tiempo, como un instrumento de explicación del mundo y de la vida social a través de la reviviscencia de las grandes experiencias humanas anteriores que habían logrado el nivel de clasicismo.

Pero en el siglo XIX, o sea, en la etapa romántica, la educación pasó a presentarse como un sistema abierto y acumulativo de conocimientos nuevos, superadores del pasado, y sobre los cuales pudiera cada uno decidir su propia vida. Luego, en el Siglo XX, la educación ha venido a ser, en muchos casos, la crítica del sistema social establecido, el enfrentamiento de los jóvenes con el mismo, la invitación revolucionaria, el desafío a toda disciplina moral y, en resumen, lo que los pelirrojos de todas las barricadas universitarias del *Mayo del 68* llamaron la *contestación universal* (29).

¿Contestación he dicho? Ahora pararé un momento mientes en la contestación, ya que en rol de contestador me hallo. Pero déjese-

(29) Cfr. mi libro *La crisis del Estado Español*, Planeta, Barcelona, 1978, pf.º 9.

me antes decir que yo, a mi vez, contesté tan nefastas ideas cuanto pude y supe; y que agradezco al beneficiario el haberme recordado hoy otras más nobles y firmes, por cuya vigencia trabajamos juntos; y el haber testificado que sigue creyendo en ellas y luchando por ellas. Los que participamos con tantos bríos y tantas ilusiones en aquellas empresas de revivificación de la educación y de la familia española acometidas en los años cincuenta, no jugábamos frívolamente con la educación, ni la utilizábamos para propios provechos; sino que creíamos en la educación como cosa absolutamente seria y fundamental para España y para todos los españoles.

Creíamos y creemos que la enseñanza ha de ser ante todo un sistema para producir ciudadanos honrados, justos, decididos, despiertos y valientes; y no una máquina para producir frustrados, resentidos, inadaptados, improvisadores y cobardes (30).

Creíamos y creemos que la educación ha de ser un arte liberador de la personalidad y formador de personas capaces de entenderse y fiarse unas de otras (31).

Creíamos y creemos que son los padres los que han de empezar por ejercitar ellos mismos la educación de sus hijos; porque el derecho a la educación no es sólo el derecho a participar de una ayuda equitativa a todas las escuelas; sino el derecho a sacrificarse cada uno un poco más, para que los hijos tengan una escuela mejor (32).

Creíamos y creemos en la educación para la trascendencia, para una ética personal y social, y para una visión religiosa y ética de la vida: y sabemos que cuando es así entendida y practicada es cuando alcanza verdaderamente su carácter de cuestión capital (33).

(30) Eod. loc.

(31) Eod. loc.

(32) Eod. loc.

(33) Cfr. mi libro *Ideas para la reconstrucción de una España con futuro*, Barcelona, Planeta, 1980, pf.º 16.

Creíamos y creemos que la educación consiste en la importantísima función de desarrollar los recursos naturales, físicos e intelectuales de un niño para hacerle más persona y mejor miembro de la sociedad (34).

Creíamos y creemos que la educación es el soporte capital para la afirmación de la propia cultura (35).

5.— BIENVENIDA A LA ACADEMIA DE DOCTORES

Esta es mi contestación a su discurso, Dr. López Medel:

Gracias por él: su reviviscencia de todo esto, en operativo me hace feliz ahora, aunque la duda sobre si ésa es la respuesta adecuada me hace, también ahora, infeliz. ¿A qué quedar entonces? Veamos.

Una de las satisfacciones que le puede dar la vida a un ser humano es esta de reunirse en una Academia con los colegas que la constituyen para recibir a una nueva compañera o compañero, el cual siempre resulta ser, por fuerza de las mismas cosas, un buen amigo, o un antiguo conocido o una persona querida o admirada. Académicos, recipiendario, familiares y amistades, todos los asistentes a estos actos tienen papeles gratos y llanos que desempeñar en ellos... con excepción, quizá, del contestador o encargado de hacer el discurso de contestación.

Conocida es la frecuencia con que los académicos de todas las academias aceptan casi siempre este encargo. Cuando se quiere explicar el hecho, se dice una de dos: si se los aprecia, que los académicos son gente excesivamente ocupada; y, si se los des apre-

(34) Cfr. mi artículo «La educación de la persona y el ciudadano», *Revista Alca*, 3 (Santiago de Compostela, 1983).

(35) Cfr. mi libro *Galicia en la encrucijada*, Santiago de Compostela, Fundación Alfredo Brañas, 1988, pf.º 2.

cia, pues que son gente muy económica en cuanto a consumir sus propias energías intelectuales (digámoslo con ese piadoso eufemismo). Yo discrepo, sin embargo, de ambas hipótesis y considero que la causa real de las escapatorias estriba en la dificultad inherente a la empresa misma. Es que la contestación académica es, por su propia naturaleza, una tarea comprometida y dificultosa.

De entrada, el que está en trance de representar el papel de contestador se encuentra, primero, en la incómoda situación de que lo que vislumbra que puede tener que hacer al contestar, más bien parece una operación antipática y desagradable. A este respecto se debe recordar (36) que, ya en 1778, caracterizaba Lessing la contestación como la actitud propia de quien se manifiesta negando algo porque sí, y sin razonar su negativa, ni proponer algo positivo: *Contestandi magis gratia, quam aliquid ex oratione promoturus*.

Y de salida, si el reflexivo contestador, en vista de eso, intenta despejar sus dudas en el *Diccionario*, aún puede sufrir una sensación todavía más desasosegante. En efecto, el *Diccionario de la Lengua Española*, no se ha enterado de que existe esta especie de pieza oratoria. Inútil es buscar el significado en sus columnas, a pesar de estar hecho por académicos, todos los cuales han tenido que ser contestados al entrar, y muchos de los cuales han tenido que ser contestadores a su vez. Sin embargo, estos miembros de la primera de todas nuestras Academias, al hacer el elenco de los términos de la lengua española, se han olvidado de incluir y explicar lo que es una *contestación académica*, o un *discurso de contestación académica*. Ni sale por el artículo «discurso», donde bien podría figurar, como la especie del mismo que es, el «discurso de contestación». Ni tampoco cuenta como una de las especies del artículo «contestación»: de las cuales, la única que aparece es la «contestación a la demanda».

(36) Cfr. mi trabajo «Teoría del centro», en *Legitimidad y representación* (Barcelona, Grijalbo, 1973, 213-258), 248.

¿Será una contestación académica, entonces, una contestación procesal, a la demanda que hace un beneficiario pidiendo entrar en una Academia? Bien, el propio *Diccionario* explica que la contestación a la demanda es un «escrito en que el demandado opone excepciones o defensas a la acción del demandante». Sobre el talante de ese rol no hay más que ver que en otras acepciones, contestación significa «altercación o disputa» y «polémica, oposición o protesta, a veces violenta, contra lo establecido», o pretendido. Es verdad que en un sentido más general, la contestación es «la acción y efecto de contestar». Pero contestar es también «replicar e impugnar», así como «adoptar actitud polémica y a veces de oposición o protesta violenta contra lo establecido, ya sean las autoridades y sus actos, ya formas de vida, posiciones ideológicas, etc.».

Bien, espero que haya quedado claro para todos que ni he necesitado ni he querido ejercitar esa posibilidad antipática del oficio de contestador. Gracias a Dios, la calidad del beneficiario me ahorró tan enojoso deber y me permitió discurrir por otros cauces más placenteros, que asimismo van incluidos en los deberes del contestador. En efecto, contestar también significa «responder a lo que se pregunta, se habla o se escribe». En este caso, cotejar mis puntos de vista con los expuestos por el orador sobre el tema por él mismo elegido. También propone el *Diccionario* estas otras tres acepciones: «declarar y atestiguar uno lo mismo que otros han dicho, conformándose en todo con ellos, en su declaración o deposición»; «comprobar o confirmar»; y «convenir o conformarse una cosa con otra». Pues bien, éstas son las lecturas de este término que encajan en el caso y a las que me he atenido. Porque, en cuanto a las ideas que el Dr. López Medel ha expuesto, declaro y atestiguo, después de haberlas comprobado y confirmado, que me conformo a todas ellas.

Y eso, sin que me arredre el hecho de que, siempre según el *Diccionario*, estos tres últimos registros son «desusados». Entre paréntesis: eso de que la palabra «contestación» se usa hoy día sobre todo en el sentido de responder a otros con una negativa y una discordia, mientras que apenas se use en el sentido de devolver a otro

un asentimiento o una concordia, es todo un síntoma, me parece, de la crispación social que nos aqueja.

Bien, sin entrar en eso ahora, tengo que decir que, procurando evitar tal crispación, yo me acojo al uso menos frecuente, repongo en uso la desusada sonrisa acogedora y recomiendo que se reciba en nombre de esta Academia al nuevo académico D. Jesús López Medel, con los brazos abiertos. En consecuencia, sé bienvenido entre nosotros; ocupa tu puesto y ponte a trabajar como sabes y te gusta, porque tus compañeros esperan de tu laboriosidad y de tu inteligencia frutos granados, para honra y provecho de esta Academia, y de la sociedad en que se integra; por tanto, para bien de Aragón tu patria regional, de España nuestra patria peninsular, y de Europa, nuestra patria continental: cuya nueva norma fundamental has estudiado en tu Discurso de Ingreso, en cuanto a uno de sus temas, con el amor y primor que todos hemos presenciado hoy aquí.

He dicho.

INDICE

GRATITUD	7
----------------	---

PRIMERA PARTE

EL HOMBRE, LA SOCIEDAD, LA ESCUELA	11
INTRODUCCION	13
I — DIMENSION TRASCENDENTE DE LO HUMANO POR/EN LA EDUCACION	14
1. Más allá de la Economía	14
2. Verificación social de la Educación	16
3. Humanización de la Educación: hacia una filosofía del hecho educativo	18
II.— LA EDUCACION EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL ..	20
1. El hecho educativo: su temporalidad y su universalidad	21
2. ¿Qué es educar? ¿Para qué y por qué educar?	23
— La realidad sociogeográfica y política	27
— Las bases socioeconómicas y financieras	29
3. La estructuración jurídica de la Escuela multinacional ...	32
— La verdadera escuela omnicomprensiva	34
— Participación	35

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACION EN UN SISTEMA DE LIBERTADES Y DERE- CHOS HUMANOS	39
III.— UNA NUEVA FRONTERA EN EL FENOMENO SOCIOJU- RIDICO DE LA EDUCACION	42
1. Antecedentes de la Escuela como «pre-establecimiento»	42

2. La Naturaleza, como fuente «pre-establecida» de conocer y saber	43
— Fases antropológica y creadora: el cristianismo, como mensaje y comunicación	44
3. La escuela «populista» y «revolucionaria»	46
4. La escuela «reglada» como populismo «nacional»	49
IV.— CRITERIOLOGIA NORMATIVA INTERNACIONAL	51
1. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y Concilio Vaticano II (1965)	51
2. La escuela, instrumento para la «Libertad, la Justicia y la Paz»	52

TERCERA PARTE

LA EDUCACION EN EL TRATADO DE LA UNION EUROPEA .	55
V.— LA EDUCACION EN EL PROCESO DE INTEGRACION EUROPEA	57
1. Referencia sociopolítica	58
2. El Derecho a la Educación en los Tratados de la Comunidad Europea	59
3. El Tratado de la Unión Europea-Maastricht	62
3.1. Incorporación expresa del tema educativo	62
3.2. Materias interrelacionadas con el hecho educativo	63
— Investigación y desarrollo tecnológicos. (Título XV)	64
— Libre circulación de personas-trabajadores (Título III. Cap. 1 art. 48)	64
— Libertad de establecimientos para actividades no asalariadas. (Título III. Cap. 2, art. 52)	65
4. El Derecho a la Educación como principio específico en el Tratado de Maastricht	65
4.1. Normas Comunitarias, Directrices y Recomendaciones	66
Artículo 126: <i>la calidad de la enseñanza</i>	66
Artículo 127: <i>la formación profesional, permanente y ocupacional</i>	67

4.2. Cultura (Título IX)	68
Artículo 128	68
4.3. Consideraciones sobre una operatividad concreta: interrogantes y perspectivas	69
5. Maastricht, como filosofía jurídica para una Política Edu- cativa	71
5.1. Principio de calidad de la enseñanza: sus efectos .	71
5.2. Principio de cooperación interestatal educativa	73
5.3. Principios de competitividad y de convergencia	74
6. Criterios operativos y trascendencia normativa interco- munitaria	75
6.1. Su valor jurídico	75
6.2. Las «autopistas educativas» para la Comunidad in- ternacional	75
6.3. Principio y efectos del Derecho a la Educación	76
OTROS TEXTOS LEGALES	80
1. Carta sobre la Declaración de los Derechos de la Familia 1983	80
2. Resolución del Parlamento Europeo sobre libertad de ense- ñanza en la Comunidad Europea 1984	81
BIBLIOGRAFIA GENERAL	85
BIBLIOGRAFIA SELECTIVA	87
OTRAS PUBLICACIONES DEL EXCMO. SR. DON JESUS LO- PEZ MEDEL	89
DISCURSO DE CONTESTACION DEL Excmo. Sr. D. MANUEL FRAGA IRIBARNE	95
1. SALUTACION	97
2. JESUS LOPEZ MEDEL, EL HOMBRE	98
2.1. El jurisperito	100
2.2. El jurisprudente	101
2.3. Honores	102
3. LA OBRA DE JESUS LOPEZ MEDEL	102
3.1. Aportaciones a la Ciencia Jurídica	103
3.2. Aportaciones a la Filosofía del Derecho	104

3.3. El derecho a la educación en perspectiva interdisciplinar	104
4. EL DISCURSO DE INGRESO	105
4.1. Principios de una educación europea	106
4.2. La educación, tarea germinal	107
4.3. La educación, asunto fundamental	109
5. BIENVENIDA A LA ACADEMIA DE DOCTORES	111