



LA EDUCACIÓN COMO DERECHO CULTURAL

Alfred Fernández

Considerada como derecho humano, la educación ha sido situada habitualmente dentro de los derechos económicos, sociales y culturales (desc). Este encuadramiento se basa, en parte, en un hecho jurídico de la codificación internacional de los derechos humanos. El hecho en cuestión es que la descripción más amplia de este derecho viene recogida por el artículo 13 del Pacto internacional relativo a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Sin embargo este énfasis ha ocultado dimensiones importantes del derecho a la educación contempladas en el artículo 18 del Pacto internacional relativo a los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP). Pero mencionar estos dos textos sería insuficiente para valorar en su medida exacta el contenido del derecho a la educación¹. Desde la Declaración Universal de Derechos

1. Para mayor claridad exponemos sucintamente los principales instrumentos internacionales sobre el derecho a la educación:

A/ La Declaración Universal de Derechos Humanos proclama el derecho a la educación para todos y el hecho que la educación tiene por principal objetivo el desarrollo de la persona; reitera el deseo que esta educación promueva el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Recuerda también el derecho de los padres a elegir.

“Toda persona tiene derecho a la educación. [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. [...] Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de

Humanos de 1948 hasta la Declaración Universal de la Diversidad Cultural de 2001, más de una decena de instrumentos

darse a sus hijos". (Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos).

B/ El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales reafirma los mismos elementos.

"La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales [...]. Los Estados Partes... se comprometen a respetar la libertad de los padres... de escoger para sus hijos... escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas...". (Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).

C/ El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos menciona también la libertad de los padres en el marco más general del derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

"Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. [...] Los Estados Partes... se comprometen a respetar la libertad de los padres... para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones". (Artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos).

D/ En el marco europeo, el Protocolo Adicional n° 1 al Convenio para la Salvaguardia de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales reafirma el derecho a la instrucción así como la libertad de elección de los padres.

"A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de sus funciones que asumirá en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza, conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas". (Artículo 2 del Protocolo Adicional n° 1 al Convenio para la Salvaguardia de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales).

E/ También podemos referirnos, en este contexto, a la Resolución sobre la Libertad de Enseñanza en la Comunidad Europea de 1984, que a la vez que reconoce los elementos esenciales de los textos de las Naciones Unidas precisa que la libertad de educación y de instrucción estriba también en el derecho de crear un centro y de impartir en él una enseñanza. El texto hace hincapié además en la libertad de los padres, libertad que no debe traducirse para ellos en una obligación económica insoportable.

"El derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados miembros de hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluso en el aspecto económico, y de conceder a los centros las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión, y el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones iguales a las que disfrutaban los correspondientes centros pú-

internacionales se refieren a este derecho abarcándolo en sus múltiples facetas (A. Fernandez / S. Jenkner, 1995). En realidad, se puede decir sin temor a equivocarnos, que el derecho a la educación es a la vez derecho social, económico, civil, político y cultural.

En este texto vamos a limitarnos a estudiar el derecho a la educación como derecho cultural, dimensión ciertamente paradójica, porque, siendo evidente la relación entre educación y cultura, el carácter cultural del derecho a la educación ha sido muy poco teorizado². En realidad es circunstancia común a todos los dere-

blicos, sin discriminación respecto a las entidades titulares, los padres, los alumnos o el personal; sin embargo, esto no impide que se pida a las escuelas creadas por la iniciativa privada una determinada aportación personal que refleje su propia responsabilidad y tienda a fortalecer su independencia” (I.9).

En Europa cabe tener especialmente en cuenta la cuestión de las minorías. Para las minorías étnicas y lingüísticas, el derecho a la educación es el medio esencial para mantener y reforzar su identidad cultural. El derecho a la educación plantea para las minorías la cuestión del derecho a recibir una enseñanza de su lengua materna y/o en su lengua materna. Esta cuestión, que no tiene una respuesta explícita en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, ha sido tratada por otros instrumentos como por ejemplo la Declaración del Consejo de Europa sobre los Derechos de la Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas o Lingüísticas: “*Los Estados adoptarán medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno*”. (Artículo 4. 3).

Sobre el derecho a la educación en los instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos puede encontrarse una amplia bibliografía en nuestro artículo: “*Le droit à être (homme). Le droit à l’éducation comme droit culturel*”, in A. FERNANDEZ / R. TROCMÉ (2003), *Vers une culture des droits de l’homme*, Diversités, Genève, pp. 367-391. Ha hecho un buen resumen de la problemática J. L. MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ (1999), “*Le droit à l’éducation dans les instruments internationaux*”, in *Revue de droit africain*, número 10, Bruxelles, pp. 141-162.

2. Para la relación entre educación y cultura véase el artículo precedente, sobre todo la primera parte. Sobre los derechos económicos sociales y culturales puede consultarse el excelente trabajo de B. DE CASTRO CID (1993), *Los*

chos culturales como ha puesto de manifiesto P. Meyer-Bisch (1993). Situados como apostilla, sin duda de inspiración marxista, a los derechos sociales, los derechos culturales se han reducido a menudo a derechos a disfrutar de manifestaciones culturales. Así la política cultural –que suele inspirarse de la legislación– se ha limitado, en la mayoría de los países, a la protección del patrimonio o a la subvención de las actividades artísticas y, cuando más, a la protección de las culturas minoritarias.

LOS DERECHOS CULTURALES COMO DERECHOS DE IDENTIDAD

Meyer-Bisch ha puesto de relieve la fecundidad del análisis cultural de los derechos humanos comprendidos como derechos a “ser”, derechos relativos a la identidad del ser humano (1993, 2002).

La culturalidad de los derechos humanos ha sufrido de la ambigüedad, o mejor, de la polisemia de la cultura. Polisemia paralela a la de la noción de naturaleza con la que forma una pareja estructurante de la ciencia moderna y de la ontología moderna. Desde Dilthey, por lo menos, la distinción entre ciencias naturales y ciencias del espíritu ha conformado el destino del conocimiento occidental y por ende –no por casualidad nos encontramos en la modernidad– el destino de la naturaleza y del hombre.

Naturaleza y espíritu, naturaleza e historia, naturaleza y cultura aparecen como dos mundos radicalmente separados: el primero es el mundo de la necesidad, de la regularidad y de la ciencia, el segundo, el mundo de la libertad. El hombre es esencialmente libertad y precisamente por ello creador de cultura. El hombre inventa un mundo, no está sometido a la necesidad de las leyes de la naturaleza. División que se inspira en el dualismo cartesiano y que es

preciso comprender para comprender los derechos culturales en toda su profundidad.

Esta división, tanto epistemológica como ontológica, plantea, en el contexto de los derechos humanos, un obstáculo de envergadura. Las corrientes del pensamiento herederos de la tradición occidental de la ley natural, intentan fundar la universalidad de los derechos humanos y su validez, por consiguiente, en la noción de naturaleza humana. La reivindicación de los derechos culturales puede aparecer entonces como un rechazo de la base ontológica de los derechos humanos.

Es evidente que la ambigüedad de la noción de naturaleza no facilita las cosas, porque está claro que un buen número de iusnaturalistas clásicos, pero también modernos no conciben la naturaleza humana como algo fijo, ni desconocen el valor fundante de la libertad. Siguiendo a los medievales, para los que la naturaleza es “principio de operaciones”, la naturaleza humana es concebida en términos muy próximos de la culturalidad.

Sin entrar en una discusión metafísica que desborda ampliamente el objetivo que nos proponemos en este trabajo, entendemos que el hombre es un ser cuyo “modo de ser y de existir” es la cultura. El hombre se cumple en un desarrollo cultural que nace esencialmente de su libertad. En este sentido R. Guardini, filósofo personalista que ha dedicado páginas espléndidas a la relación entre naturaleza y cultura, ha dicho que “la existencia del hombre no llega a su cumplimiento por el desarrollo de una ‘naturaleza’ sino en el curso de una historia”. “¿Qué significa cultura? –se pregunta Guardini– El término se opone en primer lugar a naturaleza. Esta designa la totalidad de lo dado inmediatamente, ya como innato en el hombre, ya como constituyendo su medio... Por oposición cultura quiere decir todo lo que el hombre hace de lo dado natural, conociendo, decidiendo, actuando, creando sobre el ser de las cosas que le rodean, sobre sus semejantes, sobre sí mismo” (1967, p. 151). Es interesante el enfoque de la corriente de pensamiento personalista, porque preservando la universalidad

de los valores éticos ha otorgado a la dimensión cultural del ser humano una atención particular. Concebido el hombre como proyecto, se “realiza” por la praxis. “La cultura –ha dicho otro eminentemente representante de esta corriente– como modo de existencia en el mundo específico y al mismo tiempo esencial del hombre, se constituye en la praxis humana sobre la base de una admiración desinteresada frente a los actos humanos y a las obras humanas conocidas en base a la comunión interior con la verdad, el bien y la belleza” (K. Wojtyla, 1977, p. 521). “Por medio de la ‘praxis’... el hombre se realiza a sí mismo y al mismo tiempo hace más humana la realidad externa. Solo la ‘praxis’ así concebida proporciona el fundamento para considerar la cultura como la realidad connatural al hombre” (K. Wojtyla, 1977, p. 520).

LA “CULTURALIDAD” DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Si la cultura es el “modo de ser” del hombre, la educación es, antes que nada, con la bella metáfora del informe Delors, “aprender a ser” (J. Delors, 1996). No es casualidad la cita del informe Delors, más bien pone de relieve que nuestro texto se enmarca en un proceso de reflexión y de creación de normas sobre la educación que ha literalmente eclosionado en los últimos diez años. Al informe Delors han seguido, los informes de M. Mehedi a la Subcomisión de Promoción y Protección de Derechos Humanos (1998, 1999), la Observación general al artículo 13 del PIDESC (1999), los informes de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, el proceso Educación para Todos de la UNESCO (2000) y la Declaración sobre la Diversidad Cultural (2001).

Otros autores estudian con detalle esta evolución, sobre todo el profesor F. Coomans, nosotros nos limitaremos aquí, como se ha anunciado, a la dimensión cultural. Dimensión que puede llevar, como esperamos, a una reconsideración radical del enfoque del derecho a la educación. Conviene hacer notar aquí que dentro de

la evolución mencionada mas arriba un hecho es decisivo: se trata de la concepción de la educación “rights-based approach” (Informe EPT, 2002, K. Tomasevski, 2002). Esto significa que actualmente se intentan planificar las políticas educativas partiendo del hecho que la educación es un derecho fundamental de la persona y que, en consecuencia, a la persona humana le es “debida” la educación para su pleno desarrollo. La educación es derecho a la identidad y “empowerment right”, derecho posibilitador de derechos.

Volviendo a la dimensión cultural del derecho a la educación conviene inspirarse, para estudiar la articulación entre educación, persona y cultura, de las ideas expuestas por G. Dalla Fratre en su teoría pedagógica de la comunidad. La ventaja de la teoría de este autor es que manteniendo una concepción cultural de la persona no incurre en una disolución o deconstrucción del sujeto en la cultura. Para Dalla Fratre “la condición humana, esto es, la naturaleza humana tomada en su existencia y en su concreto ejercicio, desvela, a través la unicidad del individuo (su irrepetibilidad/irreductibilidad) en compresencia y en relación con los otros, la exigencia de una relación intersubjetiva como constitutiva de la existencia misma de la persona (la pluralidad)” (1991, p. 20). Así la persona “como sujeto orientado a la *realización de sí*” se realiza siempre con otras personas. “La comunidad, –podríamos decir la cultura– es la red vital de relaciones activada por la persona que se connota como el espacio que ésta necesita para su realización. Si la persona desde este punto de vista puede definirse como una *organización de necesidad y posibilidad*, la comunidad es la condición primera de esta realización. Sin ella no es posible la realización misma de la persona” (1991, p. 21).

De esta antropología surge una concepción cultural de la persona que funda una relación entre naturaleza y cultura fecunda: necesidad y posibilidad se articulan para constituir el existente humano. Rof Carballo ha usado una metáfora que podría ser utilizada aquí, aunque sea en un sentido bien distinto al de Rof, con

pertinencia. El hombre está constituido de trama y urdimbre (1997), sobre la trama biológica (naturaleza), la libertad teje una urdimbre (la cultura). Oculta bajo la urdimbre, la trama viene casi a desaparecer para componer el tejido que es la existencia humana.

Esta antropología permite una recta comprensión de los derechos culturales como derechos a “ser” y no solamente como derechos a “poseer” bienes culturales. Los derechos culturales son así “el conjunto de derechos cuyo objeto es la protección y la valorización de la identidad, siendo esta concebida como el reconocimiento de una singularidad, que hace referencia a la comunicación entre lo particular y lo universal. Si todos los derechos humanos son derechos ‘del otro’, esto es verdad de modo particular en los derechos culturales que son una apertura al otro por la cultura” (P. Meyer-Bisch, 2002, p. 216).

De esta manera podríamos definir los derechos culturales como “el conjunto de derechos que garantizan el acceso a los recursos necesarios a los procesos de identificación” (P. Meyer-Bisch, 2002, p. 216).

EL DERECHO CULTURAL A LA EDUCACIÓN EN LA REFLEXIÓN DE LOS ÓRGANOS DE PROTECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS

Para estudiar el carácter “cultural” del derecho a la educación nada nos parece más apropiado que referirse al último instrumento adoptado por la comunidad internacional. Se trata de la Declaración universal sobre la diversidad cultural antes mencionada. El artículo 5 de esta Declaración, que encierra un somero catálogo de los derechos culturales, afirma que “toda persona debe poder beneficiarse de una educación y formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural”.

Los términos empleados merecen reflexión porque es la primera vez que una norma internacional de este rango —no se olvide

que se trata de una Declaración— hace referencia explícita a la calidad de la educación. Es también la primera vez que se insiste en el respeto “pleno” de la identidad. Siendo los derechos culturales los que garantizan el acceso a la propia identidad es importante que en este catálogo de derechos se mencione de este modo la identidad. Vale la pena recalcarlo porque a fuerza de insistir en el derecho de “acceso” (derecho económico y social), se puede fácilmente reducir la educación a una prestación mínima que poco tenga que ver con el respeto de un derecho fundamental. Derecho fundamental del que depende la identidad, es decir la existencia misma del sujeto de derechos en cuanto tal. Es preciso hacer notar igualmente, para una comprensión exacta del alcance de lo dicho, que esta norma es de 2001, es decir se sitúa en una evolución precisa del derecho internacional de los derechos humanos. Esta evolución se caracteriza, al menos, por tres hechos importantes: 1) el reconocimiento de la interdependencia de los derechos humanos (Declaración de Viena, 1993), 2) la aparición de los derechos categoriales: minorías, pueblos indígenas y niños (Declaración de derechos de las personas pertenecientes a minorías, 1993 y Convenio 169 de la OIT, 1986) y 3) la consideración positiva de la diversidad (Informe Nuestra Diversidad creadora, 1995)³.

El derecho a la educación ha evolucionado bajo el impulso de este triple hecho de manera clara y la formulación de la Declaración sobre la diversidad cultural sintetiza una trayectoria conceptual que va del derecho social y económico (puesto escolar) al derecho cultural (identidad) pasando por los derechos civiles y

3. Hemos estudiado con más detalle esta evolución en nuestro artículo “De la idea a la cultura de los derechos humanos. Los derechos humanos en el siglo XXI” (2002), en *Anuario de Derechos Humanos*, Universidad Complutense, Madrid, pp. 217-239. Para la historia de esta nueva visión de la diversidad puede consultarse el documento de la UNESCO Proyecto de Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001), Conferencia General, doc. 31 C/44.

políticos (libertad de elección y creación de centros). El derecho a la educación es, efectivamente y a la vez, las tres cosas pero es la dimensión cultural la que justifica las otras. Es porque de la educación depende la identidad —el existir propiamente humano— que tiene que preverse una prestación estatal, una dotación, y esta prestación tiene que respetar las libertades de los actores para permitir la identificación libre. Como derecho cultural la educación aparece, ante todo, como el instrumento de la auto-donación de sentido, como el lugar del “aprender a ser”.

M. Mehedi en su segundo informe a la Subcomisión de Promoción y de Protección de Derechos Humanos ha explicado en detalle cómo la educación se sitúa en el origen de la identidad. Dice así:

«a) Existe una amplia convergencia en los instrumentos internacionales relativos al derecho a la educación en torno al hecho de que el objetivo principal de la educación consiste en el desarrollo de la personalidad del educando.

b) Ese desarrollo personal está íntimamente ligado a otras finalidades, que ocupan un segundo lugar sin ser secundarias, finalidades que engloban la calidad de los vínculos sociales indispensables al desarrollo de la persona y que son fruto de éste.

c) La relación íntima entre objetivos personales y sociales puede describirse a través del concepto de identidad cultural; esa identidad cultural se recibe de una tradición y constituye simultáneamente un espacio dinámico de libertad y de creatividad.

d) El ejercicio del derecho a la educación implica, por consiguiente, el respeto, la protección y el desarrollo de la identidad cultural de toda persona. En el documento de base presentado durante el día de debate general organizado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el 30 de noviembre de 1998 Patrice Meyer-Bisch subraya lo siguiente:

El derecho a la educación ocupa de modo evidente un lugar central entre los derechos culturales puesto que es el derecho que asegura el respeto, la protección y el desarrollo del derecho a la identidad. Este derecho hace posible y realista el respeto de los demás derechos culturales, de los demás derechos del hombre en general. Ocupa el principio mismo de todo desarrollo, individual y colectivo, y es el primer indi-

cador de una política o de un programa de desarrollo» (M. Mehedi, 1999, par. 29)⁴.

La Relatora sobre el derecho a la educación de la Comisión de derechos humanos lo ha sistematizado de manera precisa en su informe de 2002, sosteniendo que la concretización del derecho a la educación es un proceso continuo que pasa ordinariamente por cuatro fases:

1. Reconocimiento de la educación como derecho.
2. Segregación de ciertas categorías: mujeres, indígenas, etc.
3. Paso de la segregación a la asimilación por la vía de la integración.
4. Adaptación a la diversidad (K. Tomasevski, 2002, par. 28).

Es el paso de la fase tres a la cuatro la que determina la dimensión cultural. En la fase 3 «las categorías recientemente admitidas en las escuelas ordinarias deben adaptarse, abandonar su lengua materna o su religión o su residencia habitual en el caso de pensionados. Las chicas podrán así ser admitidas en escuelas cuyos programas han sido concebidos para chicos... La asimilación implica la imposición de la uniformidad, la integración reconoce la diversidad, pero solamente como una desviación con respecto a la “norma” (K. Tomasevski, 2002, par. 28). Sólo en la fase 4 ya no es el alumno el que debe adaptarse al sistema educativo existente “es el sistema educativo quien debe estar en conformidad con el interés superior del niño” (K. Tomasevski, 2002, par. 28).

Las características que debe reunir la educación según la Observación general del Comité de derechos económicos, sociales y culturales son igualmente útiles para comprender la dimensión cultural del derecho a la educación. Como es sabido estas características, comunes por lo demás a los derechos económicos sociales y culturales, son cuatro: dotación, accesibilidad, acepta-

4. Este informe, poco conocido, es quizá el estudio más completo sobre el contenido del derecho a la educación realizado en el seno de Naciones Unidas. Presenta además una amplia bibliografía sobre la temática.

bilidad, y adaptabilidad (1999). Las dos últimas se refieren más directamente a la culturalidad.

En palabras del Comité aceptabilidad significa que “la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres” (1999, par. 6).

Para el Comité adaptabilidad significa que “la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados” (1999, par. 6).

Puede verse que, tanto la noción de aceptabilidad, como la de adaptabilidad, suponen centrar la educación en las necesidades del educando, en su interés superior. Este interés no puede ser determinado más que por educando mismo o por aquellos que por su situación de inmadurez le sustituyen, es decir, los padres. Podría haberse pensado en delegar también en el Estado o los poderes públicos, pero la opción fue rechazada en la redacción de los textos por la experiencia de los estados totalitarios⁵.

EDUCAR PARA UNA SOCIEDAD LIBRE: EL PAPEL DE LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN

Según esto para que la educación respete los derechos culturales de la persona, o mejor, sea manifestación de sus derechos culturales es necesario que ésta determine lo que necesita y que el sistema educativo responda a esta expectativa. No quiere decir esto que la educación sea dejada, por así decir, “al capricho” del educando, es evidente que los poderes públicos tienen una fun-

5. Para la historia del artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos, puede verse el Informe mundial sobre la educación (2000) de la UNESCO que dedica una parte a un análisis sintético interesante.

ción esencial en la determinación de las reglas generales y de los objetivos fundamentales de la educación, pero su función está efectivamente limitada por las libertades de los educandos. En un texto bien conocido: “La escuela a medida”, uno de los fundadores de la Escuela Nueva, E. Claparède, ya a comienzos del siglo XX, explicaba el verdadero sentido de una educación centrada en el alumno: “una escuela adaptada a la mentalidad de cada uno, una escuela que se acomode tan bien a las formas de los espíritus como un traje o un zapato a medida lo son a las del cuerpo o de los pies” (1953, p. 74).

Pero además, la libertad de los educandos viene limitada por los objetivos fundamentales de la educación enunciados por ejemplo en el artículo 26 de la Declaración universal o en el artículo 13 del Pacto de Derechos económicos, sociales y culturales. La Observación general al artículo 13 los resume así: “la educación debe orientarse al desarrollo del sentido de la dignidad de la personalidad humana, debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre y debe favorecer la comprensión entre todos los grupos étnicos, y entre las naciones y los grupos raciales y religiosos. De todos esos objetivos de la educación que son comunes al párrafo 2 del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y al párrafo 1 del artículo 13 del Pacto, acaso el fundamental sea el que afirma que *la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana* (1999, par. 4).

En realidad hay que decir que esta “limitación” planteada por los instrumentos internacionales de derechos humanos más bien refuerza la importancia de la libertad en el contexto de la educación. Quizá por ello la Observación general extiende el concepto de libertad académica a todos los niveles educativos e incluso a los alumnos: “a la luz de los numerosos informes de los Estados Partes examinados por el Comité, la opinión de éste es que sólo se puede disfrutar del derecho a la educación si va acompañado de la libertad académica del cuerpo docente y de los alumnos...

Como, según la experiencia del Comité, el cuerpo docente y los alumnos de enseñanza superior son especialmente vulnerables a las presiones políticas y de otro tipo que ponen en peligro la libertad académica, en las observaciones siguientes se presta especial atención a las instituciones de la enseñanza superior, pero el Comité desea hacer hincapié en que el cuerpo docente y los alumnos de todo el sector de la educación tienen derecho a la libertad académica (1999, par. 38). La libertad académica del alumno en este sentido podría identificarse con la libertad de enseñanza en la acepción clásica del derecho occidental que G. Burdeau definió en su día como la “libertad de escoger maestro”.

En el informe antes citado, M. Mehedi afirma con respecto a este tema: “Como el primer objetivo de la educación es el desarrollo de la persona humana, no debe ser de la competencia exclusiva del Estado. La formación en la libertad y en la responsabilidad sólo puede tener lugar en un sistema escolar basado en la libertad y la responsabilidad de todos los agentes y es difícil que una escuela estrictamente estatal pueda favorecer la participación de todos en la responsabilidad educativa”.

Formulado en términos positivos, el rechazo del monopolio educativo del Estado implica la promoción del pluralismo educativo. Este pluralismo se refiere, desde luego, a “las convicciones religiosas y filosóficas” ya mencionadas, pero parece tener un alcance más amplio. Según P. Wachsmann, “[la libertad de enseñanza] no sólo debe entrañar la libertad de fundar un establecimiento privado de enseñanza sino también la posibilidad de impartir una enseñanza sustancialmente diferente de la dispensada por el Estado en su inspiración, su contenido y sus métodos” (M. Mehedi, 1999, par. 73).

LA DIVERSIDAD Y EL PLURALISMO GARANTÍA DE LAS LIBERTADES

Estas consideraciones nos llevan como de la mano al último punto: la importancia de la diversidad y el pluralismo. Esta importancia viene considerablemente reforzada por la visión de la educación como derecho cultural. Esto es así porque la diversidad es riqueza y fuente de posibilidades para los individuos y las sociedades. La mirada hacia la diversidad cambia actualmente. De amenaza se vuelve riqueza cuando se reflexiona sobre el hecho que la diversidad es constitutiva de toda sociedad y de la naturaleza en general. No existen dos personas idénticas, lo sabemos por la genética, pero es más evidente aún desde el punto de vista cultural. La educación debe por eso ser lo más personalizada o individualizada posible (aceptabilidad). En realidad es la diversidad la que garantiza eficazmente los derechos de la persona: “el respeto y el desarrollo de la diversidad de las personas, de los actores y de los valores son el fundamento clásico de las libertades en todos los campos de la sociedad. Por la función específica del campo cultural que puede definirse como una circulación de saberes... la diversidad cultural es el primer componente de todo desarrollo humano. Garantiza y agranda las posibilidades de elección, las capacidades de las que cada uno dispone, individualmente o en comunidad” (P. Meyer-Bisch, 2002, p. 215).

La diversidad hace referencia directa a la complejidad de los sistemas naturales o sociales, por eso implica una integración. La diversidad es (naturaleza) o debe ser (sociedad) organizada. “En los terrenos sociales, económicos y culturales la edificación, el mantenimiento y la adaptación del equilibrio entre diversidad y unidad pertenecen a la voluntad humana: se trata de evitar tanto la implosión que estaría ligada a una diversidad sin ligámenes como la estandarización reductora” (P. Meyer-Bisch, 2002, p. 214).

G. Garancini inscribe la necesidad del pluralismo y de la diversidad en la exigencia de la laicidad del Estado. La obligación de los poderes públicos es asegurar las condiciones que permiten a cada hombre o formación social, independientemente de su elección filosófica o religiosa o ética, de recorrer libremente el camino del propio desarrollo personal o social, cultural y político, respetando únicamente la misma libertad en los otros ciudadanos; el Estado laico no se abstendrá de intervenir, ni tampoco interviendrá contra uno a favor de otro ni “contra todos”, intervendrá *positivamente* para garantizar a todos y a cada uno el ejercicio libre del derecho a un autónomo desarrollo personal y social (G. Garancini, 1999, p. 22).

Al término de estas reflexiones el lector puede tener la impresión que las exigencias del derecho a la educación como derecho cultural son tales que los sistemas educativos actuales están muy lejos de satisfacerlas. Es verdad. Y es igualmente posible que la poca consideración de la temática de la identidad cultural en la educación haya producido enormes desafueros. Esta ausencia es debida a la concepción misma del sistema educativo a la escala del Estado-nación: la educación está íntimamente ligada al proceso de constitución del Estado moderno y refleja sus crisis y desvaríos. Así afirma Della Fratre que se puede legítimamente pensar que la ineficacia de los esfuerzos producidos hasta ahora y la radical insuficiencia de los resultados obtenidos en orden a la educación del hombre a sus responsabilidades (ahora “mundiales”) y a su presencia en lo social deban atribuirse a una concepción errónea de la sociedad o mejor del eje persona-sociedad-Estado (Dalla Fratre, 1991, p. 94). Las recientes tendencias en la teorización de los derechos humanos permiten entrever nuevas perspectivas. Pero no podrá asumirse consecuentemente la dimensión cultural del derecho a la educación sin una revisión de la gobernanza del sistema educativo. Esta revisión conlleva una nueva función de los poderes públicos en la gestión de los sistemas educativos nacionales, función en la que subsidiariedad y coordinación de los stakeholders son las palabras clave.

BIBLIOGRAFÍA

- E. CLAPAREDE (1953), *L'école sur mesure*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel/París.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI (1996), *La educación encierra un tesoro*, UNESCO/Santillana, Madrid.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES, *Observación general al artículo 13 del Pacto*, Doc. HHRI/GEN/1/Rev. 4., Ginebra.
- F. COOMANS (1995), "Clarifying the Core Elements of the Right to Education", in *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*, Netherlands Institute of Human Rights, Utrecht.
- G. DALLE FRATTE (1991), *Studio per una teoria pedagogica della comunità*, Armando Editore, Roma.
- Y. DAUDET Y. / K. SINGH (2001), *Le droit à l'éducation: analyse des instruments normatifs de l'UNESCO*, UNESCO, Paris.
- B. DE CASTRO CID (1993), *Los derechos económicos, sociales y culturales. Análisis a la luz de la teoría general de los derechos humanos*, Universidad de León, León.
- A FERNÁNDEZ / S. JENKNER (1995), *Declaraciones y Convenios internacionales sobre el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza*, Info 3 Verlag, Frankfurt.
- A. FERNÁNDEZ / J. D. NORDMANN (1998), *Droit à l'éducation: état des lieux et perspectives*, Nations Unies, Conseil Economique et Social. Doc E/C.12/1998/14.
- A. FERNÁNDEZ (2002), "De la idea a la cultura de los derechos humanos. Los derechos humanos en el siglo XXI", en *Anuario de Derechos Humanos*, Universidad Complutense, Madrid.
- (2003), "Le droit à être (homme). Le droit à l'éducation comme droit culturel", in A. Fernandez / R. Trocmé, *Vers une culture des droits de l'homme*, Diversités, Genève.
- G. GARANCINI (1999), "La libertà di scelta dei luoghi dell'instruzioni comme diritto di cittadinanza", in *Liberò Insegamento*, números 7-8, septiembre-octubre, ANINSEI, Roma.
- C. L. GLENN / J. DE GROOF (2002), *Finding the Rights Balance: Freedom and Accountability in Education*, Lemma, Utrecht.
- R. GUARDINI (1967), *Christianisme et culture*, Casterman, Tournai.

- J. L. MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ (1999), “Le droit à l’éducation dans les instruments internationaux”, in *Revue de droit africain*, número 10, Bruxelles.
- M. MEHEDI (1999), *El contenido del derecho a la educación*, Naciones Unidas, Doc E/CN. 4/Sub. 2/ 1999/10.
- P. MEYER-BISCH (1993), *Les droits culturels, une catégorie sous-développée des droits de l’homme*, Presses Universitaires, Fribourg.
- (2002), “Proposition et Recommentations”, in *Diversité et droits culturels*, Organisation Internationale de la Francophonie, Paris.
- J. ROF CARBALLO (1997), *Violencia y ternura*, Espasa-Calpe. Madrid.
- K. TOMASEVSKI (1999), Informe a la Comisión de Derechos Humanos, Doc E/CN. 4/1999/44.
- (2000), Informe a la Comisión de Derechos Humanos, Doc. E/CN. 4/2000/6.
- (2002), Informe a la Comisión de Derechos Humanos, Doc. E/CN. 4/2002/60.
- UNESCO (2001), *Proyecto de Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural*, Conferencia General, doc 31 C/44.
- UNESCO (2002), *Rapport mondial de suivi sur EPT*, UNESCO, París.
- K. WOJTYLA (1977), “Il problema del costituirsi della cultura attraverso la ‘praxis’ umana”, in *Rivista di Filosofia neo-scolastica*, número 3.