

VV.AA., *Libertad, igualdad y pluralismo en educación. Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM). Curso organizado por OIDEL Europa*, OIDEL Europa. Instituto de Estudios Educativos y Sociales, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Madrid, 2003, 325 pp.

La obra recoge el contenido de un Curso de Verano de la Universidad Complutense del año 2003. El curso, de igual título que el libro, estuvo promovido por la Organización Internacional para el Desarrollo del Derecho a la Educación (OIDEL), con sedes en Madrid, Bruselas y Ginebra y estatuto consultivo ante la ONU, UNESCO y Consejo de Europa. El curso buscaba consolidar el papel de la educación en el progreso personal y la cohesión social.

El enfoque generalista de las jornadas de estudio se plasmó en cinco bloques que estructuran el libro y son: I. Estado, Sociedad y Educación; II. Educación, Libertad e Igualdad; III. La Educación como Fuente de Libertades y Valores Cívicos; IV. Financiación, Pluralismo y Calidad de Enseñanza, y V. La Educación en el Futuro de Europa. Observamos, en cuanto a las formas, una proporcionalidad en la atención prestada a los bloques. Éstos, a su vez, constaban de dos o tres ponencias con enfoques complementarios. Algunos de los asuntos, más susceptibles de diversas perspectivas, fueron abordados –dando cabida a la conflictividad subyacente– dentro de mesas redondas. Éstas, al tiempo que reflejaban las principales tendencias e iniciativas políticas, añadieron viveza al curso y sirvieron de contraste de pareceres a la hora de sacar conclusiones.

El cuadro de ponentes reúne a un grupo cualificado de expertos –en disciplinas jurídicas, económicas y en Ciencias de la Educación, fundamentalmente– y de gestores con responsabilidades en materia educativa. Concretamente participan en este volumen: Groof, Ortega y Díaz-Ambroja, Martínez López-Muñiz, Marzal, Gómez Montoro, Nasarre, Sánchez Cámara, José L. García Garrido, Ferrer Ortiz, Díez de Baldeón García, Otero Novas, Galindo-Rueda, Risueño Gómez, Sancho Gargallo, Mira Lema y Díaz Hochleitner.

De la selección de temas baste indicar que se ajusta a la propia *complejidad del asunto* estudiado. En la educación concurren diversos elementos. Uno de ellos es una *rica historia*, modulada por las peculiaridades culturales, y de ella hace una acertada síntesis –«per summa capita»– el prof. Groof. Podríamos decir que la educación, en Occidente, inicialmente se mueve en el ámbito privado y local (familia, Iglesia y Municipio), luego, en la Edad Moderna, adquiere interés público y su control es asumido por el poder central que la usa para consolidarse –en pugna con la autoridad eclesial– (*idem*, pp. 26 y ss. y 48-49). Más recientemente, superado este marco, y como medio de *desarrollo*, derecho básico en la Carta Africana de los Derechos Humanos (*idem*, p. 53), la

educación entra en el orden supranacional. Así se explica, por ejemplo, la labor de la UNESCO y la reacción de la Unión Europea al respecto.

En la educación están implicados *diversos agentes* con sus propios cometidos e intereses no siempre fáciles de armonizar. Destaca la *familia* que, en tanto en cuanto ostenta la función natural de generar *personas* (algo más que dar la vida biológica), tiene la prioridad. Conclusión que se extrae tanto del Derecho nacional (art. 27.3 de la Constitución) cuanto del internacional, como recuerda el terminante art. 10.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) que reclama para la familia «elemento natural y fundamental de la sociedad, la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su constitución y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo» (cf. Gómez Montoro, p. 111).

Además, de la familia depende la eficacia y buen fin del proceso educativo. Como dice García Garrido a ella debe estar abierta la *escuela*, pues es factor determinante para evitar el fracaso escolar, y en su favor –en el de su realidad y cometidos–, como pedía el Pacto Internacional, deben apostar los poderes públicos (pp. 144, 146 y ss. y 149-150). A continuación conviene mencionar, por su impacto creciente, los *medios de comunicación social* cuya misión no es sólo la de informar y divertir. A ellos se les pide, por su poderoso influjo en la formación de la persona –Galindo-Rueda menciona «el valor educativo del ocio» (p. 262)–, un mayor compromiso social en la transmisión de valores (cf. García Garrido, pp. 153-155).

Dentro de los sujetos hoy se insiste, con razón, en la necesaria participación de la *sociedad civil* para promocionar la educación. Es más, si se habla, en el marco de una democracia real, del ejercicio de la ciudadanía hay que recordar que «people exercise rights taking part in the activities of collective bodies, often in the context of a philosophy which has been provided with an institutionalised setting» (Groof, p. 53). Y estas organizaciones, a causa de sus actividades –como la educación–, caen de lleno en la *esfera de lo público* definida como el «escenario común en el que se realiza la ciudadanía» (Sáez Ortega). Por eso, y por las subvenciones (Groof, p. 43), resulta borrosa, en el campo educativo, la distinción entre lo privado y lo público. Sobre todo, añadiríamos que, la circunstancia de hallarnos ante un asunto público –*servicio esencial* para la sociedad (cf. Martínez López Muñoz, p. 85)–, no implica un régimen monopolístico –en manos de los poderes públicos– de la actividad docente. Como dice el proyecto de resolución del Coloquio de París (OIDEI, 15 de junio de 2002), «Les garanties constitutionnelles de la liberté d'enseignement dans l'Union européenne», «la liberté d'enseignement ne prive pas seulement l'État d'une faculté d'endoctrinement et par l'enseignement, la liberté d'enseignement invite aussi les citoyens actifs et les organisations non gouvernementales

à participer concrètement à la responsabilité de l'enseignement et de la formation» (p. 58). Esta idea aflora frecuentemente a lo largo del libro (por ejemplo, pp. 54-55, 73, 78 y 296) y se puede ver desarrollada en T. SALAS FERNÁNDEZ, «Educación, Estado, iniciativa social», en FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN PABLO-CEU, V. Congreso. *Católicos y vida pública. ¿Qué cultura?*, volumen 2, Fundación Santa María, Madrid, 2004, p. 531-538.

Ahondando en la rica materia educativa, identificamos la convergencia de varios aspectos que configuran un *derecho de especial densidad*. «The right on education is clearly a cross-sectorial right: at the same time civil, political, economic, social and cultural» (Groof, p. 22). En respuesta a este hecho, la intervención de Gómez Montoro se titula «El concepto pluridimensional del derecho a la educación».

Por todo lo que está en juego en la educación, no basta un papel pasivo del *Estado* sino que, como pide García Garrido, «habría que reconsiderar el valor educacional que los antiguos griegos otorgaban a la ley, a toda ley, en cuanto instrumento de perfeccionamiento personal y social» (p. 155) lo que, con otras palabras, subraya Groof, fijándose en un contexto democrático, «the instrumental role the law play in the democratic development of the state and its ethical implications; the promotion of the individual» (p. 20). Ésta es, por encima incluso de reclamaciones individuales fácilmente manipulables, la función específica de los poderes públicos: «la mejora real de las sociedades por las que trabajan» (García Garrido, p. 156).

Los poderes públicos «no tienen más razón de ser ni otra justificación que servir a la sociedad civil» (Martínez López-Muñiz, p. 78), que es, por otra parte quién los sostiene. Por la misma lógica, el Ordenamiento jurídico a través del cual se ejerce y racionaliza el poder público ha de velar por el derecho a la educación (en libertad). Por ello, desde los siglos XIX y XX, numerosas constituciones europeas y de otras partes del mundo, así como el Derecho Internacional de los Derechos Humanos (Groof, pp. 21 y ss.), establecen el carácter de *presupuesto ineludible*, para cualquier acción de gobierno, del respeto al derecho a la educación (en libertad).

No es gratuita esta insistencia, pues, desgraciadamente, el principio básico de la libertad humana –en este terreno– ha sido muchas veces atacado y es la raíz del *totalitarismo*. «Esta actitud es la de aquellos políticos que, además de gestionar los intereses colectivos de su pueblo, [...] se consideran en el derecho, e incluso en el sagrado deber de ahorrar desde el poder las conciencias, los intereses y las actitudes de sus conciudadanos» (Otero Novas, pp. 206 y ss.). Esta amenaza fue ya denunciada por Stuart Mill: «me opondré tanto como el que más a que toda una gran parte de la educación del pueblo se ponga en manos del Estado. Todo cuanto se ha dicho sobre la importancia de la individualidad

de carácter y la diversidad de opiniones y conductas, implica una diversidad de educación de la misma indecible importancia. Una educación general del Estado es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales» (*Sobre la libertad*, Alianza, Madrid, 1997, p. 201).

El totalitarismo además de chocar frontalmente con la libertad en la educación, socava los fundamentos del Estado democrático. Éste tiene en la persona y la defensa de sus derechos la razón de ser. Aquí los derechos fundamentales se cercenan de raíz porque se manipula la educación que es «a *pre-condition* for human rights» (Groof, p. 23). Además, en la medida en que los poderes públicos manipulan la conciencia individual y afectan a la autodeterminación de la persona (libertad), le incapacitan, tanto a ella como a la sociedad, para controlar y tomar la iniciativa en el ejercicio del poder (*idem*, p. 51).

El libro recensionado hace justicia, como vemos, a cuanto rodea la educación, incluida su *financiación*, que se deriva de la labor promocional del Estado y de su lucha por la *igualdad* de oportunidades (art. 9.2 de la Constitución), con aportaciones valiosas. El art. 27 de la Constitución arranca reconociendo a todos el derecho a la educación. Con ello el derecho a la educación queda configurado en un derecho *prestacional*, «es decir, como una facultad que se concreta en la posibilidad de exigir del poder público un determinado bien o servicio» (Gómez Montoro, p. 108).

La actividad prestacional abarca más que la mera financiación económica. A ella concretamente no se refiere la Constitución –aunque la financiación sea un mecanismo privilegiado para «ayudar a los centros docentes» (art. 27.9 de la Constitución)– que, en cambio, sí concreta otros instrumentos, por ejemplo, la «planificación y promoción mencionados en el número 5 del mismo precepto, así como el mandato, en su apartado 9º, de las correspondientes ayudas públicas a los Centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca» (STC 86/1985).

Una constante en los Estados, a partir de los siglos XIX y XX y el proceso paulatino de *nacionalización* de la educación, es la convicción de que su desarrollo social y económico está en relación directa con proporcionar, de modo generalizado, un nivel mínimo de educación a sus ciudadanos. Ya la Revolución francesa insistió en el *derecho a la instrucción* que ahora se convierte también en la enseñanza *obligatoria* (Groof, pp. 28-29). «El derecho a la educación es, sin duda, uno de los logros más relevantes del Estado social que, al facilitar el acceso de todos a la educación, se ha convertido en un decisivo factor de integración y de igualdad de oportunidades» (Gómez Montoro, p. 109).

En Europa, la plena escolarización va de la mano de los sistemas de instrucción pública, lo que no puede condicionar la aplicación de la libertad de enseñanza (*idem*, pp. 110-111). Tampoco puede mermarla el carácter presta-

cional del derecho a la educación, pues, éste se puede satisfacer tanto ofreciendo plazas públicas como facilitando, mediante las oportunas ayudas, el acceso a las plazas privadas (*idem*, p. 117). Es cierto que los fondos públicos «no están para financiar los “caprichos” privados, pero no lo es menos que en un Estado democrático y social quienes los administran no pueden ignorar las preferencias sociales, máxime cuando vienen constitucionalmente avaladas y protegidas de la manera más reforzada: como un verdadero derecho fundamental» (*idem*, p. 119).

«Los objetivos de equidad y cohesión social promueven la lógica de promover experiencias educativas lo más igualitarias posible, pero éstos se oponen en cierto modo a los principios de libertad, sobre todo si consideramos que no todas las familias coinciden con el concepto de una “buena educación”» (Galindo-Rueda, p. 247). Precisamente el ingrediente, básico, de *libertad* en la educación, es lo que ha determinado, junto a los de la eficiencia en el gasto público –todo monopolio hace que baje la calidad del servicio (Groof, pp. 38 y 44-45)–, la *introducción de mecanismos «de mercado»* en la provisión de servicios educativos. A pesar de algunos problemas que las páginas del libro no eluden, «la idea fundamental de los mercados, promoviendo la competencia entre escuelas, permitiendo la elección libre de centros, etc., tiene un poderoso atractivo intelectual en un contexto en el que resulta difícil encontrar recursos adicionales con que mejorar las prestaciones educativas de una sociedad y resulta preciso encontrar una forma (si es que existe) de mejorar la productividad de los recursos existentes en la actualidad» (Galindo-Rueda, p. 259).

El *cheque escolar* ha merecido la mayor atención por parte de investigadores, políticos y del conjunto de la sociedad. También en la obra se analizan sus características y resultados. Entre éstos destaca que devuelve el protagonismo al sujeto de la educación –de ella depende la formación de *su conciencia*–. «De ahí que siempre –y no sólo ahora que tanto se enfatiza–, la educación haya debido centrarse en el aprendizaje a realizar por el alumno, por el educando, el cual por sí, o por sus padres o legítimos representantes, debe poder elegir el qué, el cómo y con quién, por más que otras consideraciones que luego haremos puedan limitar esta libertad» (Martínez López-Muñiz, p. 80). Desde un enfoque más económico, la ventaja de la financiación directa de los estudiantes deriva de que propicia la libre elección del alumno, la competencia entre centros, la innovación pedagógica, la calidad y la sintonía con las demandas sociales (Risueño Gómez, p. 272, y Groof, p. 40).

En general, podemos decir que, si se articula y aplica correctamente el sistema de financiación directa, el balance es bueno. Es la opinión que se desprende de muchas de las páginas de este volumen –pp. 33 y ss., 191 y 259-261–,

pero que defiende con la mayor elocuencia Otero Novas (pp. 231-234). Otras alternativas –como la desgravación fiscal– o, centradas en la *financiación de los centros* –plurales en su pedagogía o filosofía de vida–, a través de contratos, etc., también se abordan. En cualquier caso, y para que no se resienta la libertad y la igualdad, se ha de preservar la *equiparación de recursos* para los centros, sea cual sea su titularidad, si reúnen los requisitos establecidos para cubrir su importante función social (Gómez Montoro, p. 119). Esto desgraciadamente no ocurre en España. «Los centros privados dejan de ser una alternativa real a la educación estatal: los no concertados sin ninguna duda, porque el coste del puesto escolar recae por completo sobre los padres de los alumnos, y los concertados se convierten en una alternativa limitada, porque deben ajustarse a criterios que reducen su capacidad de actuación en cuestiones básicas como son la selección de los profesores y la admisión de los alumnos, e influyen en su carácter propio» (Ferrer Ortiz, p. 169).

El mismo principio es extensible a las *universidades privadas* que, en contra de la práctica seguida en el resto de Europa, no reciben en España ninguna financiación pública (Risueño Gómez, p. 277). Aunque sólo se establece la gratuidad de la *educación básica* (art. 27.4 de la Constitución), es decir, según lo previsto por el art. 9 la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, «la libertad del poder público en este terreno [de la financiación del resto de las enseñanzas que el legislador pueda programar] se ve limitada por el derecho general de igualdad, que impide tratos desiguales no justificados» (Gómez Montoro, p. 109).

Ante la imposibilidad de pasar revista a cada una de las diversas intervenciones, cuya lectura no se hará sin provecho, vamos a añadir a este escueto comentario *otras de las ideas que más destacan* en la obra. Ésta, al abordar los distintos apartados, lo hace desde el valor de la libertad –de enseñanza y conciencia–. Nosotros, con el mismo espíritu, nos detendremos para reflexionar en la importancia de la educación y el papel que está llamada a desempeñar en la actualidad (pluralismo). Aquí será conveniente fijarse en la neutralidad y sus implicaciones. El futuro de la educación en España, como se percibió por los organizadores del curso, se abre a la Unión Europea cuyas iniciativas deben mencionarse.

La *importancia de la educación* se la da su relación directa con el desarrollo personal y la integración social. «La educación promueve valores que dan cohesión a nuestras sociedades pero al mismo tiempo juega un papel crucial como fundamento del principio de una sociedad de individuos libres diversa en ideas y aspiraciones. Es esta combinación de elementos de cohesión y libertad la que subyace en cualquier noción de progreso en una sociedad democrática

y moderna» (Galindo-Rueda, p. 242). Se ha dicho que la educación es «the guardian of democracy» (Groff, p. 52), en cuanto que capacita a cada ciudadano para el ejercicio de sus derechos democráticos. Además de que, como señala el mismo autor, garantiza y hace posible otros derechos fundamentales, concretamente está asociada a las libertades ideológica, religiosa, de conciencia, de expresión y asociación (pp. 21 y 51-52).

No es sólo un tópico subrayar la permanente actualidad de la educación en la vida social y como objeto de estudio de las Ciencias sociales. Al menos así cabe pensarlo desde el Renacimiento y sobre todo con la Ilustración. Pero el interés por la educación *aumenta en tiempos de cambio* e inestabilidad, justo como los que nos han tocado vivir y que, para simplificar, enmarcamos dentro del fenómeno más característico de este momento: la *globalización* que se asienta en la denominada «sociedad de la información» o también, expresando un deseo y una necesidad, «sociedad del conocimiento» (cf. Sancho Gargallo, p. 290). De la importancia, en todos los órdenes, de la educación y del conocimiento tomó conciencia, por primera vez en la *Unión Europea*, el Consejo Europeo de Lisboa de 2000. Y, entre nosotros, González de Cardedal, en un libro reciente (*Educación y Educadores. El primer problema moral de Europa*, Madrid, 2004), insiste en que éste es uno de los principales problemas de España, en buena medida a causa de las deficiencias que se detectan.

Sobre la educación se proyectan por igual las carencias y las aspiraciones –la educación como *instrumento de transformación* (Otero Novas, pp. 210 y ss.)– de cada sociedad. «El que la escuela sea –junto con la familia– el lugar más adecuado para formar a las nuevas generaciones y transmitirles una serie de valores, puede explicar el empeño de algunos en controlarla, porque así aspiran a controlar la sociedad. Pero es una pretensión inadmisibile, contraria a la libertad...» (Ferrer Ortiz, p. 187). Rechazando la tentación de abuso que rodea a la educación, las nuevas circunstancias requieren revisar y, eventualmente, recomponer todos los factores que intervienen en ella. Tal labor, delicada y de enormes consecuencias, ha de venir precedida de una serena y amplia reflexión. El mérito y la oportunidad de la obra que comentamos es, nada menos, que la de hacer frente a esta necesidad, a esta urgencia, con una sólida y esclarecedora aportación de conjunto.

Detengámonos brevemente en lo que implica la época de la *globalización* de cara a la educación. El fenómeno de la mundialización fue ya percibido por Ortega, a principios del siglo xx, en su *La rebelión de las masas*. La mundialización lo que él llamaba el «crecimiento de la vida», es decir, que «el contenido de la vida en el hombre de tipo medio» pasó a ser «todo el planeta». En la etapa actual se ha acentuado la movilidad –de personas e ideas–. Nuestra sociedad es más cosmopolita que las anteriores, por ello «junto con las identidades de

enraizamiento, cuenta cada vez más con lo que cabría denominar identidades de instalación» (Ortega Díaz-Ambrona, p. 70).

En esta situación es mucha la responsabilidad de los agentes implicados en la formación. Es misión suya «enseñar a las jóvenes generaciones la compatibilidad entre distintas identidades de apego» (*idem*, p. 71). Toda educación que lo sea de verdad requiere asentarse en algunos valores: transmite a las nuevas generaciones, no sólo un repertorio de conocimientos, sino principalmente, unas sensibilidades, unos modos de ser, unas cosmovisiones pobladas de identidades colectivas (cf. *idem*, p. 65). La educación se inspira en un *modelo de ser persona* (Otero Novas, p. 210) y su éxito, en los resultados, depende de proponerlo con eficacia y que, una vez alcanzado, la vida sea mejor, más plena y feliz. Ahora menos que nunca la labor formativa puede consistir en el *relativismo*, lo que sería su suicidio, la tarea educativa será la de propiciar la tolerancia que siempre parte del cultivo de los propios valores y del respeto hacia los de los demás (cf. Sánchez Cámara, pp. 137 y ss.).

Como dice Díez Hochleitner, «los que vienen de fuera, bienvenidos sean y se integren, no para imponerles nada sino para que se enriquezca su cultura. O son ciudadanos españoles y, en consecuencia europeos, o son extranjeros. Si quieren ser conciudadanos tendrán que respetar y asumir nuestros referentes básicos. Nuestra raíz cristiana quiere decir universalidad, la cual encaja muy bien ante la globalización inexorable en marcha» (p. 312). Para posibilitar una auténtica integración, una ciudadanía, es imprescindible mantener la igualdad social (condición común de partida y expectativas de promoción social) (Nassarre, pp. 125-126 y 130). Ésta sería, entre otras, una de las reglas de juego, de contenido material, que le corresponde fijar y defender al Estado (cf. Ortega y Díaz-Ambrona, p. 71, y Martínez López-Muñiz, p. 85).

Las anteriores observaciones son importantes porque cuando, a partir de los conflictos religiosos del siglo xvi, se pretendió en Europa establecer el nuevo marco de convivencia civil cundió, entre los Estados nación, la tendencia a marginar la religión de la vida pública –cuando no a erradicarla de la sociedad–. La actitud defensiva frente a la religión queda bien reflejada en unas palabras de Kelsen: «quien en su voluntad y actuaciones políticas puede invocar la inspiración divina, el apoyo sobrenatural, puede tener el derecho de cerrar su oído a la voz de los hombres, y de imponer su voluntad –que es la del sumo bien– a un mundo de descreídos y de ciegos, porque quieren de otro modo». El *laicismo* es la opción ideológica excluyente que encarna esta postura. Por ello el laicismo no es neutral y significa, como política aplicada desde el gobierno, la instrumentalización de sus funciones y recursos para fines sectarios (cf. Sánchez Cámara, p. 141).

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación refleja aquel recelo y la propensión a establecer una enseñanza de modelo

único pretendidamente neutral (cf. Otero Novas, pp. 224-227, 222 y 220). Así hay que entender la insistencia en garantizar la *libertad de conciencia* de los alumnos, que Gómez Montoro, con apoyo en la sentencia del Tribunal Constitucional 5/1981, de 13 de febrero, armoniza con la libertad de enseñanza. «Es evidente que ni el ideario del centro ni ninguna otra aparente justificación pueden legitimar una lesión de dicha libertad; pero no lo es menos que su invocación no puede servir para oponerse a un ideario que fue libremente aceptado, sin desconocer, por otra parte, que, sin perjuicio de que los padres atiendan a la voluntad del menor en función de su edad y capacidades, es a ellos a quienes corresponde decidir la educación moral y religiosa que deseen para sus hijos» (p. 116).

El laicismo se ha cobijado tradicionalmente en la *escuela pública*. Por ello Ferrer Ortiz, disipando dudas y prejuicios, afirma que lo prioritario es atender a las familias en el justo ejercicio de su derecho –y deber ante sus hijos– de elegir la mejor formación para quienes tienen a su cargo (p. 197). En palabras de Martínez López-Muñiz, «el derecho a educarse en libertad es la base de todo» (p. 79). Cuando la elección de los padres, bien que se incline por una educación de criterios –de uno u otro signo– *homogéneos* o bien que lo haga por otra de base *pluralista*, no sea plenamente atendible, al menos, habrá que garantizar que la formación que reciban sus hijos no contrarie los principios educativos por los que optaron. Esta es la razón de ser de la nota de *neutralidad* que, en consecuencia, se constituye en el «sustitutivo menos malo de la falta de libertad» (Ferrer Ortiz, p. 182).

Tal neutralidad no representa una opción ideológica más –de tinte relativista (cf. *idem*, p. 180)– sino que, según la sentencia del Tribunal Constitucional de 5/1981, más bien se caracteriza por un esfuerzo de contención o abstención que evite el adoctrinamiento. Por ello, y al decir de la citada sentencia, la neutralidad «no impide la organización en los centros públicos de enseñanzas de seguimiento libre para hacer posible el derecho de los padres a elegir para sus hijos la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones». Éste derecho, como señala Gómez Montoro, goza de la *garantía* de los poderes públicos –algo más que proclamar un ámbito de inmunidad a favor de los padres– (p. 113).

Desde la Constitución de 1978, y en consonancia con su espíritu, la inclusión de la *asignatura de religión* en los planes de estudio se ha hecho con el carácter de seguimiento *voluntario*. Por ello caen por su base muchas de las críticas que se le dirigen y de las cuales se hace eco Díez de Baldeón. Al respecto hay que distinguir dos asuntos: el de la misma existencia de materias confesionales –pero de índole cultural y por tanto homologables con la escuela, cf. Sánchez Cámara, pp. 141-142–, que hace referencia a la *libertad*

(de enseñanza y religiosa), y la de lo que se ha llamado sus alternativas. Éstas encuentran su explicación en la *no discriminación* de los alumnos, opten o no por la asignatura confesional, y lo que es más fácil de entender –pues hasta en el contexto francés, laico militante, se está tomando conciencia de ello–, por lo *importante que*, para una formación integral de la persona, *es tener noticia de la religión* como constante humana y eje de las grandes culturas. La Ley de Calidad de la Educación, para responder a la ignorancia creciente en España sobre el hecho religioso, articuló un área de Sociedad, Cultura y Religión. Esta propuesta, desde muchos puntos de vista, podía significar una mejora del sistema educativo. Sobre el asunto da noticia y una primera valoración Ferrer Ortiz (pp. 169-174) y, para el *Informe Anual del Defensor del Pueblo* (presentado en el Congreso el 14 de junio de 2004), «no parece cuestionable» el modelo que para la enseñanza de religión eligió la Ley de Calidad de la Educación. No obstante, en esta materia, sus Decretos de desarrollo han sido dejados por el Gobierno en suspenso.

La reflexión anterior surgió al hilo de la misión que hoy corresponde a la educación, en un mundo abierto a nuevas y variadas influencias, y nos traslada al tema de la libertad. Porque la *libertad*, ideal al que se aspira, como «franquía para ser el que auténticamente somos» (Ortega y Gasset), demanda de los poderes públicos respeto, protección y promoción con los medios adecuados. Esta exigencia es enteramente aplicable a la educación como raíz de la libertad humana (cf. Groof, p. 23).

La *Unión Europea*, reacia a intervenir en estas materias, por sus objetivos inicialmente económicos, no puede desconocerlas si quiere ocupar un lugar relevante en la construcción del futuro. El Consejo de Lisboa aunque tímidamente fue más allá del tradicional reconocimiento de la *competencia* de los Estados miembros sobre educación dejando margen para que luego se concretase el método abierto de coordinación entre países (cf. Sancho Gargallo, pp. 292 y ss., y Mira Lema, pp. 298 y ss.). Precisamente uno de los grandes componentes del nuevo espacio europeo de la educación –la convergencia en la enseñanza superior o proceso de Bolonia– está pautando los cambios y adaptaciones de la Universidad española. También ha recibido el impulso comunitario –proceso de Brujas– la Formación Profesional y su reforma.

Sin embargo, como constata Díaz Hochleitner, aunque ahora se invita a la cooperación en la materia «no están previstas normas que obliguen a cierta convergencia en lo fundamental y compatible por todos, lo que es una gran limitación que tendrá que llegar a corregirse» (p. 306, y más en p. 309). La misma referencia de la Declaración de Lisboa refleja esta pobreza, sólo apunta al conocimiento como instrumento de desarrollo económico: «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo,

capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Es un dato innegable que la educación permite avances e innovaciones científicas que contribuyen a una mayor productividad (Galindo-Rueda, p. 242). Pero el párrafo es insuficiente y más tratándose de Europa, una realidad eminentemente cultural, de base espiritual. «La cultura es el fundamento de nuestra identidad. La identidad de Europa reposa sobre un modelo humanista de sociedad en el que no se separan los resultados económicos del progreso social y los derechos humanos» (Mira Lema, p. 298). Díaz Hochleitner ha precisado alguno de esos valores europeos: espíritu de servicio, contribución a la cohesión social, extender el respeto a la dignidad humana, asumir la responsabilidad civilizadora, etc. (pp. 310 y ss.).

Europa y los valores apuntados señalan el futuro de la educación en España. Es un acierto del libro dedicar su última parte a «La educación en el futuro de Europa». Con ello el libro confirma su aptitud para acercarnos a la realidad educativa, pero también resalta otra virtud, la de iluminar la senda que habrá que recorrer, en la medida en que anticipa las circunstancias del futuro y suscita elementos de reflexión con que afrontarlas.

JOSÉ M^a MARTÍ SÁNCHEZ

I) DERECHO PATRIMONIAL

LEITE MARINHO, Paula, *Os Bens Temporais da Paróquia. O Direito canónico e o Direito Português*, Coleção Cadernos Forum Canonicum nº 2, Universidade Católica Portuguesa. Centro de Estudos de Direito Canónico, Lisboa, 2004, 64 pp.

Desde el año 2003 el Instituto Superior de Direito Canónico de la Universidade Católica Portuguesa ha iniciado la publicación de una nueva serie de monografías que se añaden al Boletín Forum Canonicum y a su colección de monografías Lusitania Canonica. Con el nombre de Coleção Cadernos Forum Canonicum, el objetivo de la misma no es otro que el de publicar trabajos breves en los que se exponen algunos temas de actualidad que tienen relevancia para el derecho canónico y concordatario. La finalidad de los mismos no es realizar un estudio exhaustivo de la materia que analizan, sino que buscan proporcionar al lector una solución a problemas concretos a través de una lectura inmediata e incisiva, convirtiéndose de esta manera en guía para aquellas personas que en