

La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros docentes*

por Juan GARCÍA GUTIÉRREZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. Los derechos culturales como derechos humanos

En este trabajo abordaremos un aspecto comúnmente olvidado del derecho a la educación, como es su dimensión o naturaleza cultural. Todos recordamos, durante la reciente campaña electoral en 2008, el llamativo anuncio de la Presidenta de la Comunidad de Madrid, Dña. Esperanza Aguirre, quien durante un acto de campaña (en Lleida, Cataluña) propuso la creación de un “colegio público catalán” en Madrid con nombre “Presidente Tarradellas” [1]. La sensibilidad por las diferencias culturales se encuentra también en el seno de la UE, donde recientemente se ha elaborado un Libro Verde sobre los retos y las oportunidades de la inmigración y la movilidad en los sistemas educativos en la UE [2]. Vemos así, a partir de estos dos ejemplos,

el alcance y las implicaciones que los derechos culturales pueden tener para la enseñanza. El progresivo interés por los “derechos culturales (DC)”, así como el desarrollo de los llamados “derechos de las minorías” y otros grupos especialmente vulnerables, han ayudado a desarrollar una novedosa reflexión sobre el derecho a la educación precisamente desde su índole cultural (Fernández, 2004).

Los DC, al igual que los derechos civiles y políticos, o los económicos y sociales, constituyen una categoría específica de los derechos humanos. Por lo tanto, cuentan con su misma protección y reconocimiento (Metcalf, 2000). Sin embargo, y a pesar de los recientes desarrollos jurídicos y doctrinales, bien podemos seguir considerándolos como “una categoría subdesarrollada de los dere-

* Este artículo recibió el Premio “Ricardo Marín Ibáñez”, convocado por la **revista española de pedagogía** en el VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (Madrid, 2008). Agradezco a la Fundación San Pablo de Ayuda al Estudio, muy especialmente a D. Julián Vara, la beca recibida durante el curso 2007-2008, que me permitió la realización de este estudio.

chos humanos” (Meyer-Bisch, 1993). Las razones de este “subdesarrollo” son de diversa índole. Principalmente, los Estados albergan sospechas sobre las consecuencias que acarrearía el reconocimiento de las diferentes identidades culturales, vinculadas a menudo a minorías o poblaciones especialmente vulnerables, que bien pudieran favorecer tendencias secesionistas o poner en riesgo la unidad nacional. Pero también, se considera que la expresión “derechos culturales” adolece de vaguedad y dispersión ya que ni existe un catálogo suficientemente concreto de los así llamamos “derechos culturales”, ni existe un significado unívoco de éstos, al encontrarse vinculados a la noción de cultura e identidad cultural que se maneje (Symonides, 1998).

Por otra parte, cabría diferenciar en el campo de los DC entre aquellos derechos relacionados con determinados “procesos o acciones culturales” (preservación de la propia identidad y pertenencia cultural, tradiciones, etc.); y aquellos otros que hacen referencia a “productos culturales” (patrimonio cultural, bienes y servicios culturales). Así en este trabajo nos referiremos al primer grupo. Esto es, los DC que permiten la formación y transmisión de una determinada tradición e identidad cultural, y que tienen que ver principalmente con el acceso a la cultura, la educación, la información o el uso de la lengua.

1.1. La codificación de los derechos culturales en los instrumentos internacionales de derechos humanos: entre derechos individuales y colectivos

Los DC aparecen reconocidos tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (art. 27.1);

como, entre otros, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, vinculados a las minorías:

“En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma” (art. 27).

Por otra parte, en este punto también se incluyen los derechos religiosos (profesar y practicar la propia religión), reconociendo así la indudable dimensión cultural que conlleva el hecho y la práctica religiosa. Como vemos a través de estas dos expresiones, en la Declaración y el Pacto, desde el comienzo de su codificación se observan dos tendencias. Su reconocimiento como derechos individuales de la persona; y su afirmación como derechos

de la persona perteneciente a un grupo. En este sentido, para subrayar la dimensión comunitaria de los derechos culturales, cabe recordar también el art. 29.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se afirma que “toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad”.

Otros instrumentos importantes han sido la reciente Carta Cultural Iberoamericana (2007), y la Declaración de Friburgo (2007). Sin duda, este último, el documento más elaborado y definitivo hasta la fecha en materia de DC. En ella aparecen recogidas, en primer lugar, una serie de definiciones aclaratorias de las nociones de cultura, identidad cultural y comunidad cultural (art. 2), nociones que constituyen el eje central de los DC. Sin embargo, y a pesar de las adhesiones y consensos con que cuenta esta Declaración, y de tratarse de un documento auspiciado desde la UNESCO, no posee valor jurídico. No ocurre esto con la “Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales” (UNESCO, 2005), que partiendo de la “Declaración sobre la diversidad cultural” (UNESCO, 2001), establece una serie de recomendaciones y obligaciones para los Estados Parte en la Convención, así como un mecanismo de resolución de controversias.

Así, a través de estos instrumentos jurídicos citados se plasman dos tendencias en la consideración de los DC. Bien como derechos individuales de la persona,

bien como derechos de la persona perteneciente a una comunidad. Se subraya así su carácter individual o necesariamente comunitario, como ocurre en el caso de las minorías (y así oímos hablar de “fomentar el diálogo entre culturas”, o de “igual dignidad y respeto de todas la culturas”, cuando no, de “diálogo entre civilizaciones” [3]).

Estamos de acuerdo con el profesor A. L. Martínez-Pujalte (1999, 582) cuando sostiene que el deber de protección de las identidades culturales se fundamenta en la exigencia de respeto incondicionado al ser humano y a su esencial dimensión comunitaria. Para él, la protección de las identidades resulta sólo exigida por la dignidad de los seres humanos que viven esas identidades; no siendo un derecho de las culturas en sí mismas. Así, las culturas o las “formas de vida”, desgajadas de los seres humanos que las viven, serían meras abstracciones, sin interés alguno desde el punto de vista moral. Sin embargo, esta afirmación que desde una perspectiva jurídica pudiera admitirse, en educación conlleva alguna dificultad, ya que precisamente lo que se transmite, en muchos casos, son “abstracciones”, de manera que cada cual pueda individualizarlas orientando la construcción de su propia identidad cultural. En este sentido, cabría preguntarse no tanto, “hasta qué punto debemos respetar las identidades culturales”, como plantea Martínez-Pujalte, (1999, 581); cuanto hasta qué punto pueden protegerse los DC de una persona sin hacerlo desde una perspectiva comunitaria.

1.2. Los derechos culturales y los derechos de las minorías

La afirmación de los DC como derechos colectivos aparece vinculada jurídicamente a la noción de pueblo. Se trata de uno de sus elementos constitutivos. Pese a la dificultad de lograr una definición universalmente aceptada, debido a la gran variedad de situaciones en las que se encuentran las minorías [4], la doctrina (Eide, 2000; Mariño, 2000, 63 y ss.) ha señalado una serie de elementos tanto objetivos como subjetivos para definir a las minorías (en tanto que pueblos). Así, entre los elementos objetivos, se afirman la posesión de caracteres religiosos, lingüísticos, o étnico-culturales, o una combinación de los anteriores; mientras que entre los subjetivos se cuenta la voluntad del conjunto de los miembros del grupo de persistir en sus diferencias respecto al resto de la población con la que conviven y preservar así la existencia y la identidad del grupo como tal. Además, esta identidad cultural del grupo debe ser objeto de protección especial frente a políticas de asimilación, medidas discriminatorias o negadoras del pluralismo [5].

Actualmente existe el riesgo de identificar los DC con derechos de las minorías; incluso tomarse como expresiones equivalentes (y considerar como cultural lo que en realidad constituye una reivindicación de otro tipo: política, ideológica o sexual, por ejemplo). Caer en este error, implica privar a las personas pertenecientes a la minoría de sus propios DC, suplantándolos por los intereses del grupo. Como hemos dicho hasta ahora, los

DC son derechos de las personas, y no únicamente derechos de un colectivo, como las minorías.

Por su parte, siendo la educación un fenómeno que genera y transmite una determinada identidad cultural, no es de extrañar que sea precisamente en éste campo donde aparecen con más fuerza las tensiones y conflictos identitarios. Sin embargo, el reconocimiento de los derechos culturales y el reconocimiento de derechos culturales a las minorías significa ya, de hecho, una toma de posición respecto al fenómeno de que en las sociedades actuales convivan personas con identidades culturales diversas, lo que se ha dado en llamar “multiculturalismo”[6].

2. El derecho a la educación como derecho cultural

El derecho a la educación es considerado por diversos autores (Nowak, 1991; Commans, 1995; Spring, 2000; Tomasevski, 2002 y 2003) como un “derecho transversal”, y como un “derecho habilitador”. Esto es, la educación recorre todas las “generaciones” de derechos humanos y constituye, así mismo, un instrumento indispensable para la realización de otros derechos humanos. La educación habilita al hombre tanto para construir su propia identidad cultural, como para participar en una cultura determinada. De igual manera que el hombre humaniza los espacios a través de la cultura, la educación posibilita al individuo para “habitar humanamente” la propia cultura. Esto es, la educación va más allá de una mera

transmisión cultural (aculturación o etnoculturación, o socialización). En este sentido, la educación se ha explicado desde diversas metáforas, como la iniciación (Peters, 1977), como actividad interpretativa (García Amilburu, 2002).

El contenido del derecho a la educación desde la lógica de los derechos culturales podríamos sintetizarlo en los siguientes elementos: el desarrollo de la propia identidad personal; las necesidades básicas del aprendizaje; cursar la enseñanza en la propia lengua; y por último, la posibilidad de establecer un ideario o proyecto educativo particular en los centros docentes (que por extensión, trataremos en el siguiente punto). También, vamos a mencionar otros elementos que, si bien no forman parte de ese contenido central, son también expresión de su índole cultural. Se trata de nuevos espacios pedagógicos y curriculares a los que se atribuye la función de transmitir una determinada identidad cívico-nacional o cosmopolita (educación cívica, educación para los derechos humanos), así como el respeto a la diversidad (educación multicultural). Por otra parte, también es necesario tener presente el papel que han jugado tradicionalmente materias como la historia, la lengua y la literatura (y en general las llamadas “humanidades”) en la tarea de transmitir una determinada identidad cultural colectiva [7].

2.1. *El desarrollo de la propia identidad personal*

El carácter social de la persona la lleva a sostenerse en un entramado de

relaciones comunitarias y personales desde su nacimiento. El ser humano nace y necesita ser acogido en un determinado “universo simbólico”. Así, será desde esos espacios simbólicos que las nuevas generaciones comienzan a (re)crear su propia identidad personal en las primeras estructuras de acogida: la familia y la escuela. Así, el “pleno desarrollo de la personalidad humana”, al que hacen referencia los principales instrumentos internacionales de derechos humanos y nuestra Constitución (art. 27.2) es, ante todo, el desarrollo de una determinada identidad personal.

Este desarrollo de la propia identidad cultural apela tanto a la índole cultural como a la dimensión de libertad que atraviesa también el derecho a la educación. En efecto, la consideración de la libertad de elección como constitutiva al derecho a la educación (Villamor Manero, 2005) conlleva el reconocimiento de que no existe una única manera de educar o educarse; significa reconocer que la educación se nutre del pluralismo social, moral, filosófico, religioso y pedagógico de las sociedades, de sus tradiciones y progresos científicos. Como hemos dicho, el desarrollo de la propia personalidad es el desarrollo de una determinada identidad cultural; identidad que no puede imponerse desde ningún poder público, ni privado en las sociedades democráticas. Conviene advertir que el concepto de desarrollo de la identidad personal significa apostar, como bien señalara M. Mehedi (1999), por la dimensión personal de la educación, otorgándole primacía sobre las fina-

lidades sociales o comunitarias. Además, esta primacía de la persona debe constituir un parapeto contra las tendencias de una educación exclusivamente al servicio de un cuerpo social, por no decir de una ideología. En efecto, algunas veces bajo el “pretexto cultural” se confunde el necesario desarrollo de la dimensión social de la persona, con situar a la persona al servicio de finalidades colectivas.

2.2. *Cursar la enseñanza en la propia lengua*

Cuando en un mismo Estado coexisten varias comunidades culturales (expresadas en comunidades religiosas o lingüísticas, por ejemplo) suelen aparecer problemas en el ámbito de la enseñanza. En educación, la lengua no es sólo un instrumento o herramienta para el aprendizaje (lengua vehicular), sino que su uso en la enseñanza constituye una afirmación y reconocimiento de la identidad cultural individual y colectiva. Así, tanto el aprendizaje como la utilización de la propia lengua (lengua materna) son el instrumento más importante desde el que desarrollar y afirmar la propia identidad cultural. Pero también constituyen un espacio especialmente sensible a los intereses y manipulaciones políticas.

En general, cuando se reivindica la utilización de una determinada lengua en la enseñanza, lo que se pretende es usar la propia lengua materna como lengua vehicular. Estas suelen ser a su vez las demandas que aparecen en Estados plurilingües por parte de las minorías. Para dichos grupos, la utilización de la propia

lengua constituye una forma de “supervivencia cultural” (pero también de reivindicación política). En este sentido, la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa (OSCE) ha afirmado que el hecho de que el primer idioma se califique como “lengua materna”, constituye un instrumento vigoroso de autoidentificación cargado de simbolismo, además de un conjunto de códigos y valores culturales que afectan y reflejan a quien habla a su nivel más básico de identidad y de naturaleza social. Además, recomienda que “siempre que sea posible, la lengua de la minoría debe utilizarse como medio de instrucción, y la lengua del Estado debe introducirse gradualmente, dándole a la lengua materna el espacio y el tiempo necesario para establecerse firmemente en la mente del niño, a fin de facilitar el aprendizaje cognitivo en cualquiera de los idiomas (OSCE, 1996)”.

Por otra parte, existen ciertas limitaciones en el ámbito de los derechos lingüísticos que también afectan a las minorías. En concreto, la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960) afirma que el derecho a emplear y enseñar el propio idioma no puede ejercerse de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional. Además el nivel de enseñanza [de las escuelas creadas por la minoría] no tiene que ser inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades

competentes; y por último, que la asistencia a tales escuelas sea facultativa (art. 5.1.c).

En nuestro contexto Constitucional, A. Embid Irujo (1983, 190) señala que (tanto por vía jurisprudencial como reglamentaria) recibir la instrucción en la lengua oficial del Estado forma parte del contenido del derecho a la educación. Sin embargo, el derecho a la educación no incluye el derecho a recibir enseñanza en la lengua que se desee en el centro de la propia elección como afirman sucesivamente las STC 195/1989 de 27 de noviembre; la STC 19/1990 de 12 de febrero; y la STC 337/1994. En este mismo sentido se pronunció el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en el “caso relativo a ciertos aspectos del régimen lingüístico de la enseñanza en Bélgica” de 23 de julio de 1968:

“(...) la primera frase del artículo 2 no fuerza a los Estados contratantes a ninguna de las prestaciones de apertura o subvención de escuelas y reconocimiento oficial del certificado de estudios. Tampoco garantiza el derecho de cada uno a recibir una instrucción conforme a sus preferencias culturales o lingüísticas. Éstas no estarían protegidas por la segunda frase del artículo 2, que se limita a ordenar el respeto de las «convicciones religiosas y filosóficas»”.

En efecto, el propio Tribunal Europeo hace notar que el estudio de los trabajos preparatorios prueba, además, que «los órganos europeos no pensaron en cuestio-

nes lingüísticas», sino «simplemente en conflictos en materia ideológica y confesional». Por consiguiente, las preferencias culturales y lingüísticas de los padres no figuran entre las «convicciones religiosas y filosóficas». Apelar a las convicciones no deja de ser una forma de resolver el problema de la elección desde una posición liberal de la justicia. Sin embargo, la cuestión lingüística integra elementos (tales como la identidad cultural, el patriotismo, la pertenencia a una comunidad, etc.) que, como veremos, aparecen invisibles desde posiciones netamente liberales (McConnell, 1999; Taylor, 2003; Loewe, 2007).

2.3. El desarrollo de las necesidades básicas de aprendizaje

Las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) constituye una noción que se consolida en la década de los noventa con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990), cuya Declaración llevaba por título, precisamente, “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura y escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (art. 1). Además apunta algo importante

desde la lógica de los derechos culturales, y es que su alcance y su satisfacción son vinculados a la propia cultura.

La siguiente Conferencia internacional, reunida en Dakar en 2000 para examinar los logros y proponer objetivos en el horizonte del 2015, reitera el derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga las NBA, “en la acepción más noble y más plena del término”, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser (art. 3). Así se reitera lo ya expresado por la UNESCO a través del Informe Delors en 1996, donde se sistematizaban los aprendizajes básicos para el s. XXI en torno a estos mismos cuatro pilares.

Por su parte, la Relatora Especial para el Derecho a la Educación las identifica con la educación básica, constituyendo así una “obligación de resultado” que compromete al Estado en su satisfacción (Tomasevski, 2002; 2003). Lo más relevante y novedoso de esta noción, a parte del consenso generado en el ámbito internacional, ha sido la capacidad para expresar claramente el conjunto de aprendizajes considerados básicos desde el horizonte de la dignidad humana.

2.4. Otros desarrollos de la dimensión cultural del derecho a la educación

a) El caso de la educación cívico-política

La educación cívica constituye una de las formas clásicas a través de la cual los Estados han tratado de inculcar en sus ciudadanos una determinada identi-

dad nacional (sentimientos de pertenencia y de identificación con la propia nación). Así, el núcleo central de la educación cívica lo constituye el aprendizaje de un determinado *ethos*; es decir, de unas determinadas costumbres, normas, criterios valorativos, símbolos compartidos en el seno de una determinada comunidad política. La educación cívica constituye así una opción pedagógica desde la que se fomentan una serie de conocimientos, lazos afectivos y de pertenencia hacia una determinada comunidad política [8]. El sistema político determina en este caso, tanto el tipo de ciudadano como de enseñanza que habrá de dársele. Actualmente, en los Estados democráticos es considerada un elemento fundamental de la propia “supervivencia” del sistema democrático, y artífice de la cultura de los derechos humanos. Por otra parte, el auge actual de la educación cívica tiene que ver con la creencia que este tipo de formación colaboraría en la prevención y la solución de conflictos y problemas sociales (Ibáñez-Martín, 2006). Por otra parte, también es cierto que la educación cívica constituye uno de los ámbitos pedagógicos más controvertidos (Gil Cantero y Jover Olmeda, 2003), y ello por tratarse de un espacio pedagógico mixto (ético-político) donde lo político necesariamente se traduce en términos educativos. Uno de los riesgos de este proceso es derivar la educación cívica en adoctrinamiento ideológico o bien en una suerte de formación moral camuflada al servicio del grupo político dominante.

b) *El caso de la educación multicultural o intercultural*

Como sucede en el caso de la educación cívica, la educación multicultural se asocia a un conjunto amplio de “finalidades educativas” (“educación para...”) orientando la acción educativa hacia la satisfacción de necesidades sociales. Por ello no es extraño que actualmente, tanto una como la otra, puedan aparecer en las políticas educativas diversas denominaciones: educación el desarrollo, la paz, la cooperación internacional, etc. [9]. En concreto, la aparición de la educación multicultural o intercultural es relativamente reciente. Tiene su origen en la constatación de la diversidad cultural existente en las escuelas. Esta diversidad cultural suele expresarse a través de la existencia de uno o más grupos minoritarios en los centros docentes, donde además suelen aparecer problemas de integración y fracaso escolar. Así, la educación multicultural es propiamente una expresión de la dimensión cultural del derecho a la educación, en tanto que favorece tanto la convivencia de personas de culturas diversas preservando la diversidad cultural; a la vez que facilita el derecho de toda persona a expresar y conservar su propia identidad cultural, así como a acceder y participar en la cultura (incluso en una distinta de la materna).

3. La particularidad del ideario educativo en los centros docentes

Por su relevancia vamos a tratar de manera independiente otro de los elementos que conforman la dimensión cul-

tural del derecho a la educación: el ideario educativo de los centros docentes. Esta expresión, usada para referirse a las señas de identidad de los centros docentes, aparece con la LOECE (Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el estatuto de los centros docentes, art. 34.1). Sin embargo, y aunque se trata de expresiones equivalentes según el Tribunal Constitucional, la LODE (Ley Orgánica 8/1995 reguladora del derecho a la educación) generalizara el uso de la expresión “carácter propio” (traducción francesa de “*caractère propre*” que introdujese la Ley Debré de 1959).

En el ideario educativo es necesario distinguir entre una esfera jurídico-política y una esfera pedagógica. En efecto, jurídicamente se trata de un derecho reconocido a los titulares de los centros privados donde, a través de un documento público, se expresa la particularidad del centro. Desde una perspectiva pedagógica, el ideario educativo necesariamente tiene que suscitar la adhesión a una serie de ideas y prácticas educativas cotidianas, que desde la coherencia sean expresión de lo enunciado jurídicamente. Además, es en estas prácticas cotidianas donde se genera y recrea la particular, propia y genuina “cultura escolar”, el *ethos del centro* que tanta influencia tendrá en el proceso de adquisición de una determinada identidad colectiva.

Por otra parte, el hecho de que el ideario educativo haya sido caracterizado como “derecho autónomo” (STC 5/1981, Fj 8, párr. 3) en contra de las pretensiones de

parte de la doctrina de considerarlo como un “derecho instrumental” del derecho de los padres a elegir el tipo de educación de religiosa y moral que desean para sus hijos, significa que el ideario puede abarcar a todos los elementos del contenido de la educación que ofrece un centro (y no únicamente aquellos referidos a cuestiones religiosas y morales); reforzando así el planteamiento cultural del derecho a establecer un ideario educativo, que exponemos. En este sentido, los idearios educativos no constituirían únicamente una expresión de las convicciones religiosas o no de sus titulares, sino que se trata de documentos que pueden llegar a expresar, a través de sus diversos elementos, una determinada identidad colectiva.

3.1. El ideario de los centros docentes desde la libertad de enseñanza

La escuela constituye una institución cultural esencial para la supervivencia de las comunidades (especialmente de las “minorías”). Tradicionalmente, la sociedad le ha encomendado la misión de transmitir a las nuevas generaciones el acervo cultural, moral, científico y espiritual acumulado a lo largo del tiempo. Además, algunas de estas escuelas pueden acentuar determinadas convicciones o identidades culturales. Este “algo más” educativo es lo que propiciaría la distinción entre una enseñanza para todos, pública; y enseñanza particular, que recibirá el nombre de privada.

Desde una perspectiva liberal, cada uno es libre para conducirse según su propia concepción del bien, o llevar a cabo su

propio estilo de vida. Sin embargo, esas opciones personales no deben “contaminar” las instituciones públicas. De ahí que se subraye la neutralidad de las instituciones públicas; en el sentido de que éstas deberían ser tan independientes como fuera posible de las doctrinas filosóficas y religiosas encontradas y conflictivas que los ciudadanos abrazan (Rawls, 2004, 40). Esto implica que las escuelas llamadas públicas (titularidad de las Administraciones) funcionen de manera independiente de las convicciones de los agentes que las integran. Así las escuelas públicas no podrían tener un ideario, que no fuera el “ideario constitucional” (Peces-Barba, 2003), ya que como señala el propio J. Rawls (2004, 93) no hay, pues, razón alguna por la que cualquier ciudadano, o asociación de ciudadanos, debiera tener derecho a usar el poder político estatal para decidir cuestiones constitucionales esenciales según las directrices de la doctrina comprensiva de esa propia persona o de esa asociación. Además, desde esta visión podrían quedar comprometidas las subvenciones o ayudas que recibirían los centros privados.

En suma, el liberalismo prohíbe al Estado prescribir una particular concepción de la vida a sus ciudadanos a través de la educación. Así, las convicciones personales (*doctrinas comprensivas*, en palabras de Rawls) quedarían fuera de las instituciones públicas. En compensación, el Estado ni prohíbe ni impide a los particulares un particular ejercicio de la libertad de expresión como es la libertad para la creación de un centro docente a

partir de sus propias convicciones educativas (morales, filosóficas, religiosas o pedagógicas). El Estado no puede desentenderse de las convicciones de sus ciudadanos, sin embargo se revela “insolvente” para sufragar la educación que cada cual quiera ofrecer a sus hijos. De ahí, la igualdad con la que el Estado trataría a sus ciudadanos. Se trata, pues, de una concepción “neutral” o puramente formal del derecho a la educación (en concreto de uno de sus elementos nucleares, como es la libertad de enseñanza), desde la lógica de los derechos individuales.

3.2. El ideario educativo desde la lógica de los derechos culturales

A pesar de las diversas investigaciones realizadas sobre el ideario educativo, no se ha estudiado suficientemente sus conexiones con la índole cultural del derecho a la educación. Esto se debe, como ya hemos apuntado, a que el estudio del ideario se ha vinculado más a la libertad de creación de centros y de elección por parte de los padres, que al derecho a una educación que respete y contribuya a un libre y pleno desarrollo de la propia identidad cultural, en el sentido indicado por la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) y la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de expresiones culturales (UNESCO, 2005).

Conviene recordar cómo la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960) ya reconocía específicamente a los miembros de minorías

nacionales el derecho a establecer y mantener escuelas y (...) a emplear y enseñar su propio idioma (art. 5.1.c). Así, la Convención es pionera en el reconocimiento de la educación, y en concreto la fundación de un centro docente como un acto de afirmación identitario. Desde esta perspectiva, las críticas a los centros con ideario se han centrado en dos aspectos. Por un lado, en que este tipo de centros no estimula la integración de las minorías en una sociedad abierta, plural y democrática, sino más bien todo lo contrario; y por otro lado, que es “pedagógicamente sospechoso” que en estos centros, por definición, se centren en la transmisión de una visión particular de la vida. Se supone que en una sociedad democrática liberal, la educación debe favorecer en los niños el conocimiento, de la forma más objetiva posible, las diversas opciones existentes en una sociedad plural, respetando y estimulando la autonomía del niño (Snik y Jong, 1995, 396; Dagovitz, 2004).

Estas críticas no valoran suficientemente la importancia y la necesidad educativa de las identidades colectivas, en tanto que elemento necesario que contribuye decisivamente al desarrollo de la propia identidad personal (Ericsson, 2000). En efecto, como ha destacado el profesor D. Reyero (2001, 105) la familia, la cultura, la religión, el lenguaje o la ciudadanía nacional como expresión de nuestro sentimiento de pertenencia son convencionales, mientras que el principio que lo anima, es decir, la propia necesidad de pertenencia, es inherente al hombre e innegable. Además, para poder

desarrollar la libertad es necesaria una noción de vida buena que no puede sino nacer y crecer en el seno de una comunidad (Reyero, 2003, 471).

El ideario educativo, en tanto que expresión institucional de una determinada identidad colectiva nacional, religiosa, etc. cumple con la función educativa de individualizar esas identidades colectivas. Así, la elaboración del ideario educativo es un momento en el que la comunidad examina su propia identidad y (re)elabora sus rasgos o elementos distintivos. Cuanto más exhaustivo fuere el examen sobre la propia identidad, cuanto más claros aparecen los elementos que dan cohesión y unidad al grupo, tanto mejor se pueden transmitir y expresar al resto de la sociedad. Así en función de los elementos que definen la identidad (religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural), del grado de pertenencia y lealtad que son capaces de generar en los miembros del grupo, y del apego esas tradiciones y patrimonio cultural, podemos encontrar diversidad de instituciones docentes vinculadas a uno o varios aspectos identitarios.

El ideario educativo posibilita que un centro docente, aun proyectado en el futuro, no pierda su vinculación a la tradición en la que se integra. Así, en el ideario se plasman aquellos aspectos que definen la identidad del grupo; pero sobre aquellos que por su valía deben perdurar en el tiempo. Por tanto, y como expresión de esa reflexión sobre la identidad colectiva de la propia comunidad, el ideario consti-

tuye un instrumento esencial para dotar de sentido la acción educativa.

Siendo las fuentes clásicas de identificación la religión y la nación (sin necesariamente ser excluyentes entre sí), ambas han dado origen a sus propios establecimientos docentes que, con desarrollos y movimientos particulares, han llegado hasta nosotros configurando en las sociedades desarrolladas sistemas educativos mixtos, donde conviven las instituciones docentes confesionales (principalmente privadas), con aquellas otras cuya titularidad la ostentan las Administraciones Públicas. Por último, y quizá como reacción a las anteriores formas de expresión identitaria, cabría señalar la aparición de otro tipo de identidades en las que la vinculación ideológica jugaría un papel preeminente. El centro de gravedad, en este tipo de "identidades políticas" lo formaría la noción de ideología, siendo la pertenencia al Partido y no a una religión, o a una nación lo que cohesionaba a los miembros entre sí diferenciándolos del resto de la sociedad.

4. El ideario educativo como instrumento individualizador en la enseñanza

Una de las conclusiones generales que nos gustaría subrayar desde nuestro trabajo sobre el ideario educativo, es la limitación de la perspectiva liberal para analizar realidades educativas que implican la pertenencia a una comunidad. En efecto, desde la lógica de la libertad de enseñanza el ideario educativo posibilita la elección individual a partir de un con-

junto de convicciones religiosas, morales y/o filosóficas y pedagógicas que expresan la particularidad educativa de un centro frente a otros. Sin embargo, en educación, en tanto que necesaria transmisión de una determinada identidad colectiva, tales convicciones adquieren una dimensión comunitaria que no encuentran una correcta articulación desde las posiciones netamente liberales. Así, resulta pedagógicamente necesaria la lógica de los derechos culturales, resulta necesaria la mediación del ideario educativo, para no reducir o limitar la afirmación educativa de una determinada identidad colectiva a un conjunto de convicciones privadas.

Desde una mirada liberal se tiende a reducir y expulsar las convicciones personales de las instituciones públicas; “¿cómo pueden ciudadanos profundamente divididos por doctrinas religiosas, filosóficas y morales mantener una sociedad justa y estable?”, se preguntará J. Rawls (1996, 40). Sin embargo, precisamente esas expresiones culturales o religiosas, en su pluralidad, constituyen una riqueza y un patrimonio de la humanidad, como indican los diversos instrumentos jurídicos internacionales citados; además de ser, como hemos indicado, fundamentales para la propia formación de la identidad personal.

A través de la educación ponemos en marcha un proceso de individualización donde la identidad cultural (la abstracción), entendida como el conjunto de referencias culturales por el cual una persona, se define, se constituye, se comunica y

entiende ser reconocida en su dignidad (art. 2.b, Declaración de Friburgo), pasa a convertirse, efectivamente, en una identidad personal. Es en este punto donde radica el valor educativo de las identidades colectivas, y donde radica la virtualidad pedagógica del ideario educativo.

En conclusión, podemos afirmar que el valor pedagógico del ideario no reside únicamente en dar a conocer la identidad, la particularidad de un determinado centro privado frente a otros (perspectiva liberal). Su valía pedagógica radica, precisamente, en su capacidad para generar un proyecto e individualizar una determinada identidad colectiva a través de la acción educativa. El ideario educativo constituye un valioso instrumento de mediación entre el pasado y el futuro, orientando la acción educativa en la brecha del momento presente.

Dirección del autor: Juan García Gutiérrez, Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Edificio de Humanidades, Paseo Senda del Rey 7, 28040 Madrid. juangarcia@edu.uned.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.II.2009

Notas

- [1] “Esperanza Aguirre anuncia la creación de un colegio catalán en Madrid” (El Mundo, 12.2.2008); “Madrid tendrá un colegio bilingüe castellano-catalán” (El País, 12.2.2008); “La comunidad dice que podría haber colegios públicos de vasco o gallego” (El Mundo, 15.2.2008). Un aspecto interesante, aunque no objeto de este trabajo, es la interacción entre derechos culturales y libertad religiosa en el ámbito educativo (como muestran, de manera recurrente, los medios de comunicación con el “caso del velo”, o con las polémicas aparecidas por los belenes escolares o la presencia de crucifijos en los centros docentes públicos).

- [2] En efecto y a pesar de no centrarse en los derechos culturales, en el documento se subraya cómo "la inmigración puede ser una experiencia educativa enriquecedora para todos: la diversidad lingüística y cultural puede aportar fabulosos recursos a los colegios. Puede ayudar a profundizar y reforzar las pedagogías, las capacidades y los propios conocimientos (párr. 4)". Libro verde Inmigración y Movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos en la UE. Bruselas 3.7.2008, Com (2008) 423 Final.
- [3] Es conveniente subrayar que en el campo de los derechos culturales en ningún momento se justifica ni legitima el relativismo cultural. Así "(...) nadie podrá invocar las disposiciones de la presente Convención para atentar contra los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y garantizados por el derecho internacional, o para limitar su ámbito de aplicación. UNESCO (2005) *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales* (art. 2, Principio rector 1)".
- [4] Vid. Jules DESCHÊNES, *Propuesta relativa a la definición del término minoría* (E/CN.4/Sub.2/1985/31, de 14 de mayo de 1985); Stanislav CHERNICHENKO, *Definición de minorías* (E/CN.4/Sub.2/AC.5/1996/WP.1); Asbjorn EIDE, *Clasificación de las minorías y diferenciación de sus derechos* (E/CN.4/Sub.2/AC.5/1996/WP.2). En los últimos años se ha registrado un mayor interés por las cuestiones que afectan a la protección de las minorías al agravarse las tensiones étnicas, raciales y religiosas, con el consiguiente peligro para la estructura económica, social y política de los Estados, así como para su integridad territorial. De hecho, en 2005 la Comisión de Derechos Humanos nombró un Experto Independiente sobre Minorías (RES 2005/79) con un mandato de dos años.
- [5] El derecho humano a tener una vida cultural propia, reconocido en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, a las personas miembros de una minoría, aún siendo individual se ejerce en común con los demás miembros de su grupo (CCPR/C/21/Rev.1/Add.5, Observación General N° 23: Los derechos de las minorías, art. 27). El Comité de DDHH ha considerado que "el solo hecho de que la igualdad de derechos se otorgue a todas las personas y de que todos sean iguales ante la ley no excluye la existencia de hecho de minorías en un país, ni el derecho que les corresponde a tener su propia vida cultural, practicar su propia religión o usar su propio idioma en común con los demás miembros de su grupo (Observaciones finales del Comité de Derechos Humanos, CCPR/C/79/Add.80, 4 de agosto de 1997)".
- [6] Ante un contexto multicultural también es necesario preguntarse, aunque no es objeto directo de nuestra reflexión, por los límites en que se desarrolla la diversidad cultural en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva puede consultarse, entre otros, el trabajo del prof. JOVER OLMEDA, G. (2005) Los límites de la diversidad cultural en educación, en de PUELLES BENÍTEZ, M. (coord.) *Educación, igualdad y diversidad cultural* (Madrid, Biblioteca Nueva) pp. 187-206.
- [7] Por ejemplo, el Consejo de Europa, con respecto a la enseñanza de la historia, se ha centrado en la eliminación de los estereotipos y prejuicios en los libros de historia y sobre las posibilidades del pensamiento crítico a través de la historia. SPILIOPOULOU ÅKERMARK, A. *Commentary on Education under the Framework Convention for the Protection of National Minorities* (ACFC/25DOC(2006) 002), p. 11.
- [8] Actualmente, la globalización económica e interdependencia política lleva a plantear de nuevo el ideal cosmopolita (NUSSBAUM, 1999 y 2001), y subrayar la importancia de la educación en materia de derechos humanos desde la perspectiva del "deber de fraternidad" (GARCÍA GUTIÉRREZ, 2008).
- [9] No vamos a entrar en la especificidad pedagógica que cada materia de las citadas tiene; sólo nos interesa subrayar su carácter al servicio de finalidades sociales. Sobre la identidad de cada uno de estos espacios pedagógicos puede profundizarse en: GIL CANTERO, F. (2008) Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso, *Teoría de la Educación*, 20, pp. 25-44; Ciudadanía y educación (número extraordinario), *Revista de Educación*, 2003; Educación para la Paz (monográfico), *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 6, 2003.; Los derechos humanos y la educación (monográfico), *revista española de pedagogía*, 211, 1998.

Bibliografía

- COMMANS, F. (1995) Clarifying the Core Elements of the Right to Education, en COOMANS, F. et. al. (eds.) *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights* (Utrecht, Stichting Studies) pp. 11-26.
- DAGOVITZ, A. (2004) When choice does not matter: political liberalism, religion and the faith school debate, *Journal of Philosophy of Education*, 38:2, pp. 165-180.
- EIDE, A. (2000) *Comentario acerca de la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías*

- as nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas, E/CN.4/Sub.2/AC.5/2000/WP.1, 27 de abril de 2000.
- EMBID IRUJO, A. (1983) *Las libertades en la enseñanza* (Madrid, Tecnos).
- ERIKSON, E. H. (2000) *El ciclo vital completado* (Barcelona, Paidós).
- FERNÁNDEZ, A. (2004) La educación como derecho cultural, *Persona y Derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 50, pp. 259-276.
- GARCÍA AMILBURU, M. (2001) *La educación actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2008) La educación para los derechos humanos desde la perspectiva del “deber de fraternidad”, *Respuesta de la ONG New Humanity al questionnaire del Human Rights Council Advisory Committee – Draft Declaration on Human Rights education and training* (Ginebra, Grupo de redacción sobre educación y formación en materia de derechos humanos), documento multicopiado.
- GIL CANTERO, F. y JOVER OLMEDA, G. (2003) La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 109-129.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2006) La educación para la ciudadanía y el bálsamo de fierabrás, en NAVAL, C. y HERRERO, M. (eds.) *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (Madrid, Encuentro) pp.154-180.
- LOEWE, D. (2007) Teorías de justicia igualitaria y derechos culturales diferenciados, *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 36, pp. 275-302.
- MCCONNELL, M. W. (1999) No olvidemos las pequeñas unidades, en NUSSBAUM, M. (dir.) *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía cosmopolita”* (Barcelona, Paidós) pp. 97-103.
- MARIÑO MENÉNDEZ, F. M. (2000) Protección de las minorías y de sus miembros en el Derecho internacional y en Europa, en RODRÍGUEZ, M^o E. y TORNOS, A. (eds.) *Derechos culturales y derechos humanos de los inmigrantes* (Madrid, Universidad Pontificia Comillas).
- MARTÍNEZ-PUJALTE, A. L. (1999) ¿Debemos respetar las identidades culturales?, en *Estudios jurídicos en homenaje al profesor Vidal Guitarte*, Tomo II (Castellón, Diputación de Castellón) pp. 579-586.
- MEHEDI, M. (1999) *Contenido del derecho a la educación*, E/CN.4/Sub.2/1999/10, de 8 de julio de 1999.
- METCALFE, E. (2000) *Are cultural rights human rights? A cosmopolitan conception of cultural rights* (Oxford, Oxford University Press).
- MEYER-BISCH, P. (1993) Les droits culturels forment-ils une catégorie spécifique des droits de l'homme?, en *Les droits culturels: une catégorie sous-développée des droits de l'homme* (Fribourg, Editions Universitaires).
- NOWAK, M. (1991) The right to education —its meaning, significance and limitations—, *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 4, pp. 418-425.
- NUSSBAUM, M. (1999) *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”* (Barcelona, Paidós).
- NUSSBAUM, M. (2001) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma liberal en educación* (Barcelona, Andrés Bello).
- OSCE (1996) *Recomendaciones de La Haya relativas a los derechos culturales de las minorías nacionales y nota explicativa* (La Haya, Alto Comisionado para las Minorías Nacionales).
- PETERS, R. S. (1977) *Filosofía de la educación* (México, FCE).
- PECES-BARBA, G. (2003) La enseñanza pública tiene ideario, *El País*, 29 de septiembre.
- RAWLS, J. (2004) *El liberalismo político* (Barcelona, Crítica).
- REYERO, D. (2001) El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo, **revista española de pedagogía**, LIX:218, pp. 105-120.
- REYERO, D. (2003) La libertad y su incidencia en la educación, **revista española de pedagogía**, LXI: 226, pp. 461-488.
- SNIK, G. y DE JOHG, J. (1995) Liberalism and denominational schools, *Journal of Moral Education*, 24:4, pp. 395-407.
- SPRING, J. (2000) *The Universal Right to Education: Justification, Definition, and Guidelines* (Philadelphia, Lawrence Erlbaum Associates).

SYMONIDES, J. (1998) Derechos culturales: una categoría descuidada de derechos humanos, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 158, pp. 1-21.

TAYLOR, CH. (2003) La política del reconocimiento, en TAYLOR, CH. *Multiculturalismo y la "política del reconocimiento"* (Madrid, FCE) pp. 43-107.

TOMASEVSKI, K. (2002) *Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación*, E/CN.4/2002/60, de 7 de enero; y E/CN.4/2003/9, de 16 de enero de 2003.

VILLAMOR MANERO, P. (2005) *La libertad de elección en educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional* (Madrid, Universidad Complutense).

Resumen:

La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros docentes

En este trabajo se aborda un aspecto comúnmente olvidado del derecho a la educación, como es su dimensión o naturaleza cultural. En primer lugar, se analizan los derechos culturales como derechos humanos y el alcance de su codificación positiva en el ámbito educativo, prestando una especial atención a los derechos de las minorías. En segundo lugar, nos aproximamos al contenido del derecho a la educación en tanto que derecho cultural. En este sentido se desarrollan los siguientes puntos: el desarrollo de la propia identidad personal; cursar la enseñanza en la propia lengua; el desarrollo de las necesidades básicas de aprendizaje; y otros elementos como las humanidades o la educación cívica o multicultural. Por último, nos centramos en analizar la particularidad del ideario educativo desde la perspectiva cultural.

sDescriptor: Derecho a la educación, derechos culturales, necesidades básicas de aprendizaje, derechos lingüísticos; ideario educativo.

Summary:

The cultural dimension of the right to education and the school's ethos

This paper addresses a commonly neglected aspect of the right to education, as is its nature or cultural dimension. First, we analyze the cultural rights as human rights and the scope of its positive codification in education, with special attention to minority rights. Secondly, we approach the content of the right to education as a cultural right. In this respect we focus on the following topics: the development of personal identity; learn in their own language, developing basic learning needs, and other elements such as the humanities and civic or multicultural education. Finally, we analyse from a cultural perspective the school's ethos (particular character and spirit).

Key Words: Right to education, cultural rights, basic learning needs, language rights, school's ethos.