

AMANTES DE LA LIBERTAD HUMANA HASTA EL RIESGO, NO ÁVIDOS CONTROLADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Ana LLANO

Profesora Contratada Doctora de Filosofía del Derecho
Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política I
anallano@der.ucm.es

RESUMEN

En el contexto de un nihilismo amenazador para la razón, considero que pensar en los derechos humanos etsi Deus daretur sería más razonable y permitiría afrontar más adecuadamente muchos retos. Respecto a la libertad de educación, necesitamos discutir públicamente la naturaleza de la educación como bien jurídico y de la libertad de enseñanza, el sentido del pluralismo y la tolerancia y el papel del Estado. Una democracia viva exige el respeto y la promoción de identidades exigentes.

Palabras clave: ambigüedad de los derechos humanos, libertad de educación, subsidiaridad, pluralismo, laicidad, identidad.

ABSTRACT

In the context of a nihilism which is a grave threat to reason, I ponder that thinking of human rights etsi Deus daretur would be more reasonable and allow to face more appropriately many challenges. As for the educational liberty, we need more public discourse about the nature of the education as a juridical good and of the freedom of teaching, about the sense of pluralism and toleration, and about the roll of the State. A vigorous and lively democracy requires respect for and promotion of strong identities.

Key words: ambiguity of human rights, freedom of education, subsidiarity, pluralism, laity, identity.

ZUSAMENFASSUNG

Im Kontext eines Nihilismus, der die Vernunft bedroht, betrachte ich es für vernünftig, die Menschenrechte zu denken, etsi Deus daretur. Dies wäre vernünftiger und würde es erlauben, mancher Herausforderung angemessener zu begegnen. Bezogen auf die Freiheit der Erziehung bedarf es einer öffentlichen Auseinandersetzung über das Wesen der Erziehung als einem Rechtsgut und über die Freiheit der Erziehung, über den Sinn des Pluralismus und der Toleranz sowie über die Rolle des Staates. Eine lebendige Demokratie erfordert Respekt und die Förderung von fordernden Identitäten.

Schlüsselwörter: Ambiguität der Menschenrechte, Erziehungsfreiheit, Subsidiarität, Pluralismus, Weltlichkeit, Identität

SUMARIO: NOTAS INTRODUCTORIAS.—I. ¿POR QUÉ NO ABRIRNOS A PENSAR EN LOS DERECHOS HUMANOS «*ETSI DEUS DARETUR*»?—II. LA POLÉMICA EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA.—1. En qué consiste la educación como exigencia básica o bien jurídico a proteger.—2. Cuál es la naturaleza de la libertad de enseñanza.—3. Qué entendemos por pluralismo y tolerancia.—4. El papel del Estado y su neutralidad como garantía de tales derechos fundamentales.

NOTAS INTRODUCTORIAS¹

Más de una vez se ha hablado de la paradoja² y la ambigüedad³ que aquejan a los derechos humanos. Responder a los desafíos que tales críticas implican exige, a mi juicio, una paciente labor marcada por el compromiso firme con la dignidad de la persona, por una actitud leal y crítica hacia la propia tradición y por la consiguiente disponibilidad al diálogo con los otros.

Se trata, en todo caso, de una tarea a la par teórica y práctica, sin confundir ni contraponer los ámbitos de la teoría y de la *praxis*, pues no hay *praxis* enteramente humana sin *theoria*, sin la *contemplatio* de la rica y heterogénea realidad. De hecho, frente a esa paradójica alianza entre la razón instrumental y la irracionalidad nihilista, que vienen a coincidir en la eliminación de la pregunta por el sentido y el fundamento, con el consiguiente oscurecimiento de la vida de la razón y del obrar humano entero, la empre-

¹ Este trabajo fue elaborado a partir de la ponencia que leí en el Convegno Internazionale «*Virtù e torti del diritto nelle società post-moderne: i diritti umani all'alba del terzo millennio*», celebrado el 17 de enero del 2006 en Treviso, para discutirlo en uno de los seminarios de Filosofía jurídica convocados por el Profesor Andrés Ollero en la URJC, éste, en concreto, en junio de 2006. La riqueza de sugerencias, objeciones y distintas aportaciones que tuvieron lugar en dicho seminario me animaron a publicarlo en español, revisado y notoriamente ampliado. Por lo demás, se enmarca en la trayectoria del grupo investigador UCM «Fundamentos histórico-filosóficos de la ciudadanía jurídica», del que formo parte.

² F. D'AGOSTINO, *Filosofía del diritto*, Torino, Giappichelli, 1993, pp. 186-187, subraya la paradoja de unos derechos irrenunciables e irrealizados al mismo tiempo; también habla de paradoja C. I. MASSINI CORREAS, *Los derechos humanos. Paradoja de nuestro tiempo*. Santiago de Chile, Alfabetas impresores, 1989. En parte, por razones de naturaleza política, como han puesto de relieve K. JASPERS, *L'inaffidabilità dei diritti dell'uomo*. In *Verità e verifica. Filosofare per la prassi*, Brescia, 1986, y N. BOBBIO, *Presente e avvenire dei diritti dell'uomo*. In *L'età dei diritti*, Torino, 1990, pp. 17 y ss. Y en parte por la misma comprensión de los mismos en términos conflictivos, como muestra J. CIANCIARDO, *El conflictivismo de los derechos fundamentales*, Pamplona, EUNSA, 2000.

³ Cfr., entre otros, S. COTTA, *Diritto, persona, mondo umano*, Torino, Giappichelli, 1989, pp. 95 y ss.: «Attualità e ambiguità dei diritti fondamentali»; F. GENTILE, «La selva dei diritti dell'uomo», en *Intelligenza politica e ragion di stato*, Milano, Giuffrè, 1984; J. RATZINGER, *Una mirada a Europa*, Madrid, Rialp, 1993, pp. 78 y ss.; D. NEGRO PAVÓN, *Lo que Europa debe al cristianismo*, Madrid, Unión Editorial, 2004, p. 148.

sa de retomar la filosofía práctica, con los innumerables interrogantes que suscita, constituye uno de los hechos más emblemáticos de la investigación filosófica de las últimas décadas⁴.

Que la filosofía vuelva a entrar en el mundo del obrar significa ante todo poner en cuestión la *ratio* misma de la modernidad, no tanto por el aspecto científico de esta *ratio*, cuanto en el sentido en que la ciencia ha sido elevada a *sapientia*, o sea, a saber y horizonte de la totalidad del sentido. Recuperar, en efecto, la pregunta por el sentido del obrar, en sus motivos y en sus fines, conlleva hoy un interrogante más amplio y un impacto sobre el régimen general de la inteligencia de nuestra cultura, porque para integrar la praxis en la razón, hace falta modificar el equilibrio de la red de los saberes del paradigma de racionalidad y repensar la noción misma de científicidad más allá de la univocidad que se ha establecido (quizás más por culpa de los filósofos que de los científicos) en torno al saber físico-matemático. No parece, así, impropio pensar que quizás, las razones de la *praxis* están introduciendo en esta mitad de nuestro siglo, la segunda revolución especulativa tras la primera introducida en el inicio de la aparición de la ciencia posteuclídea⁵.

Desde esta perspectiva, es incuestionable la urgencia de técnicas constitucionales adecuadas que permitan una interpretación y aplicación de las normas relativas a los derechos fundamentales y una determinación del contenido esencial y límites de los derechos fundamentales mismos, que favorezcan su realización efectiva a favor de los más débiles y necesitados e impidan su manipulación ideológica⁶. Es, asimismo, oportuno que los sujetos políticos concretos de cada momento adopten los compromisos

⁴ Como afirmara V. POSSENTI, *La buona società. Sulla ricostruzione della filosofia politica*, Vita e Pensiero, Milano, 1983, p. 13: «el entero campo de la filosofía práctica... exige una obra reconstructora, si no se quiere abandonar al irracionalismo y, en última instancia, al nihilismo, todo el campo de la praxis humana. Situación bien grave a la que con gran voluntad trata de poner remedio la racionalidad instrumental y organizadora del sistema científico técnico, pero sin los resultados esperados». Ya antes, refiriéndose a la filosofía política en concreto, señalaba en p. 12 que «el eterno resurgir del problema de los fines, la pregunta por el significado y la naturaleza de la política y la cuestión de si ésta es una actividad dotada de sentido constituyen núcleos problemáticos en los que la importante tarea de la ciencia política debe ceder el paso a reflexiones y a un saber de otro orden... pues no hay nunca política sin filosofía política explícita o implícita».

⁵ Cfr. A. PAVAN, Presentación del libro *La razionalità pratica. Modelli e problemi*, E. BERTI (ed.), Torino, Marietti, 1989, pp. 10-11.

⁶ Me han parecido interesantes las sugerencias al respecto de J. CIANCIARDO, *El conflictivismo...*, *op. cit.*, principalmente pp. 177 y ss., que dialoga y valora muy positivamente la obra de Robert Alexy, sin dejar de percibir sus límites.

que crean convenientes y traten de negociar las condiciones efectivas de realización de los derechos, en aquello que tengan de negociable, según la inteligencia dialéctica de lo común y lo distinto, atendiendo a las circunstancias y a la lógica de lo útil y de lo posible.

Pero ello no quita importancia al debate sobre la naturaleza y el fundamento de los derechos humanos, si bien, como es sabido, no hay acuerdo al respecto⁷. A mi juicio, es cuando menos dudoso que el compromiso práctico con una causa pueda ser duradero, serio y general, si el fundamento de tal causa es controvertido⁸. Eso sí, creo que es preciso precaverse frente al riesgo de una «extralimitación» de la teoría y del cálculo geométrico⁹. Si la teo-

⁷ Es bien conocida la posición relativista y pragmática de Bobbio, que llama a una lucha por la garantía y realización de los derechos fundamentales, dejando teorías y fundamentos metafísicos a un lado, y se contenta con una justificación meramente empírica y consensual de los mismos. Cfr., entre otros lugares, N. BOBBIO, «Pro o contro un'etica laica», en *Il Mulino*, núm. 33, 1984, p. 170: «il tema del fondamento... è tanto teoreticamente apasionante quanto praticamente irrilevante», o *Presente e avvenire dei diritti dell'uomo*, en *L'età dei diritti*, Torino, 1990, p. 20: «con l'argomento del consenso si sostituisce la prova dell'intersoggettività a quella ritenuta impossibile o estremamente incerta dell'oggettività. Certo, si tratta di un fondamento storico e come tale non assoluto: ma è l'unico fondamento, quello storico del consenso, che può essere fattualmente provato»; así como la justificación de «los contenidos mínimos del derecho natural» de Hart, en «consideraciones más simples y menos filosóficas», lejos de toda fundamentación supraempírica de los mismos: H. L. A. HART, *El concepto de Derecho*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1977, trad. de G. Carrió, p. 238. Desde una órbita distinta, también J. MARITAIN, *El Hombre y el Estado*, Madrid, Encuentro-Fundación Humanismo y Democracia, 1983, traducción de J. M. Palacios, pp. 93 y ss., considero posible, e incluso aconsejable, llegar a algunas reglas prácticas comunes poniendo entre paréntesis la cuestión de su fundamentación que, siendo indispensable, ponía de relieve el desacuerdo radical reinante, y en su memorial para la segunda Conferencia internacional de la UNESCO estimó que «la afirmación de un mismo conjunto de convicciones que dirijan a la acción», aun siendo «poco, sin duda, es el último reducto del acuerdo de las mentes» y «lo bastante —creyó el pensador francés— como para emprender una gran obra».

⁸ Sin ánimo alguno de exhaustividad, cfr. los trabajos que recoge J. BALLESTEROS (ed.), *Derechos humanos. Concepto, fundamento, sujetos*, Madrid, Tecnos, 1992; y los criterios de fondo opuestos que inspiran las distintas corrientes, según las panorámicas que ofrecen J. RODRÍGUEZ TOUBES, *La razón de los derechos. Perspectivas actuales sobre la fundamentación de los derechos humanos*, Madrid, Tecnos, 1995, y C. I. MASSINI, *Los derechos humanos en el pensamiento actual*, 2.ª ed., Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1994.

⁹ Pese al conocido *dictum* marxista, F. CARPINTERO, «Mos italicus, mos gallicus y el Humanismo jurídico racionalista», *Ius Commune*, VI, 1977, y «Nuestros prejuicios acerca del Derecho natural», *Persona y Derecho*, núm. 27, 1992, pp. 72 y ss., y D. NEGRO PAVÓN, *La tradición liberal y el Estado*, Madrid, Unión Editorial, 1995, pp. 34-36, coinciden en afirmar el progresivo prevalecer de la teoría sobre el razonamiento práctico prudencial a lo largo del humanismo y renacimiento y, de modo definitivo, con el iusracionalismo moderno, y el triunfo, con la revolución francesa, de las ideas abstractas, de las ideas generales, de la ideocracia en detrimento de la libertad política. Sobre el prevalecer de la razón geométrica en la ciencia jurídica moderna y la teoría del Derecho contemporánea, cfr. F. GENTILE, *El ordenamiento jurídico, entre la virtualidad y la realidad*, Madrid, Marcial Pons, 2001.

ría de los derechos naturales elaborada por los españoles del Siglo de Oro tuvo una incidencia decisiva y no fue mera ideología, fue porque supuso un esfuerzo por responder a una problemática real y concreta, la que el descubrimiento del Nuevo Mundo y el contacto con los pueblos indígenas suscitó¹⁰.

En este trabajo, he querido partir de algunas afirmaciones relativas a la fundamentación de los derechos humanos sobre las que considero urgente discutir públicamente. Su carácter evidentemente polémico, la tendencia a ideologizar el discurso por parte de unos y otros y la cerrazón que tantas veces impide un debate sereno y abierto sobre tales cuestiones últimas, no me parecen razones suficientes para expulsarlas sin más de la plaza pública. Constituyen, eso sí, un desafío para la razón, especialmente en el contexto nihilista y relativista en que nos movemos. En la segunda parte, me he detenido en la problemática de la libertad de educación y he destacado cuatro temas sobre los que conviene dialogar a fondo para encontrar puntos de acuerdo y hacer posible un nuevo pacto por la educación. La naturaleza de la educación y de la libertad de enseñanza, el sentido del pluralismo y de la tolerancia y el papel del Estado en este campo, guardan estrecha relación con la exigencia, cada vez más sentida, de reconocer, respetar y promover el surgimiento de identidades individuales y colectivas exigentes, como condición de una democracia viva. Exigencia a la que un liberalismo aferrado a los dogmas del individualismo, la neutralidad y el indiferentismo, es incapaz de responder, y que arraiga en un yo traspasado por el deseo de felicidad, cuya experiencia es fuente de certezas y de un ejercicio inalienable de libertad, de cultura.

I. ¿POR QUÉ NO ABRIRNOS A PENSAR EN LOS DERECHOS HUMANOS «*ETSI DEUS DARETUR*»?

No deja de sorprender que se considere los derechos humanos como «el único verdadero absoluto ético» de un tiempo como el nuestro¹¹. Un tiempo

¹⁰ Cfr. A. DUFOUR, «El discurso y el acontecimiento», en *El iusnaturalismo actual*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1996, editado por C. I. Massini, pp. 65-78. F. CARPINTERO, *Derecho y ontología jurídica*, Madrid, Actas, 1993, p. 65, reclama esta atención a los «problemas urgentes y graves» que hoy tenemos, que «la ideología de los derechos, con su esencial carácter defensivo y, por ello, unilateral, no es capaz de abordar», por su «talante individualista y egoísta». A. E. PÉREZ LUÑO, *Derechos humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Madrid, Tecnos, 1990, propone una teoría intersubjetiva de los derechos en la que el concepto de necesidad básica es la clave, como pone de relieve E. BEA, «Los derechos humanos», en J. DE LUCAS y otros, *Leciones de introducción al Derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1990, pp. 236-237.

¹¹ F. D'AGOSTINO, *Filosofía del diritto*, op. cit., p. 123.

marcado por la proclamación de la muerte del sujeto —por el afán de «auto-conservación, cuando ya no hay ningún “sí mismo” que conservar», decía Horkheimer¹²— y por un antijuridicismo que identifica Derecho y violencia contraponiéndolo a la libertad. Una libertad total signo de una naturaleza que ya no es armonía, sino ca-osmos, en expresión eficaz de Deleuze, o una libertad creadora de un sujeto absoluto que, alzándose contra la naturaleza, entra necesariamente en un conflicto insuperable con los otros, según Sartre¹³.

En efecto, si los derechos humanos nos recuerdan que no vivimos en un mundo privado de sentido, sino que la existencia humana transcurre iluminada por un *logos* inscrito en el corazón de cada ser humano, lo cual posibilita el diálogo, abundan las posiciones que niegan la universalidad de tales derechos sobre la base de la ininteligibilidad e incomunicabilidad de la experiencia humana, la negación de una naturaleza común a todos los hombres y una libertad desligada de la verdad.

¿Cabe repensar el Derecho en términos que lo hagan comprensible para el sentido común y más amables para el hombre de la calle?, ¿no exige tal tarea el redescubrimiento del yo, del ser humano por y para el cual *ius constitutum est*?

La deconstrucción de la tradición humanista clásico-cristiana-moderna, por obra principalmente del enciclopedismo y los métodos genealógico y estructuralista, ha provocado una crisis educativa sin precedentes¹⁴. Ha llevado a la abolición del mismo yo como protagonista de la historia y de toda dimensión de significado. Sin memoria, no hay identidad: presuponer ésta, como si tal obra demoleadora no hubiera tenido lugar, constituye una grave falta de realismo.

Todo trabajo teórico o sobre los derechos fundamentales que no haga cuentas con esta pérdida de conciencia del yo, con su inconsistencia y su ignorancia acerca de la grandeza de su corazón, es cuando menos inútil y con frecuencia peligroso¹⁵. La categoría de memoria, de tradición —liberada de los

¹² M. HORKHEIMER, *Anhelo de justicia, teoría crítica y religión*, Barcelona, Trotta, 2000, p. 182.

¹³ Cfr. G. DELEUZE, *Différence et répétition*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, conclusión; J. P. SARTRE, *La liberté cartésienne*. In *Situations I: Essais Critiques*, Paris, Gallimard, 1947, pp. 332-334; ID., *L'être et le néant*, Paris, Gallimard, 1943, p. 13; ID., *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Ángel, 1962, pp. 25 y ss.

¹⁴ M. BORGHESI, *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*, Madrid, Encuentro, 2005, p. 27.

¹⁵ Fue muy interesante, en este sentido, la conferencia de M. A. GLENDON, «The Dignitarian Vision of Human Rights under assault» en el Convegno Internazionale «Virtù e Torti...», cit. La autora ha ilustrado bien la claridad de pensamiento que guió a Charles Malik

posibles matices tradicionalistas¹⁶— resulta decisiva para todo compromiso serio y sincero de fundamentar, interpretar y realizar los derechos humanos.

Frente al irracionalismo imperante y a la tendencia a reducir grandes palabras como democracia, derechos humanos o dignidad de la persona a expresión de productos occidentales que pretenden imponerse al resto del mundo sin fundamento, han saltado las alarmas¹⁷. Habermas reconoce la conveniencia de un diálogo entre neoilustración y tradiciones religiosas vivas como patrimonio de sentido¹⁸. Rorty, si bien confiere primacía a la democracia sobre la filosofía, no puede evitar un cierto sentimiento de humillación ante el pragmatismo de Dewey¹⁹. Una teoría de la justicia

en la elaboración de la *Declaración Universal de los derechos del hombre*, quien desde el primer momento planteó la cuestión previa y subyacente: cuando tratamos de los derechos humanos, debemos preguntarnos qué es el hombre. Cfr. M. A. GLENDON, «Foundations of Human Rights: The Unfinished Business», *44 American Journal of Jurisprudence*, 1 (1999); ID., «The Rule of Law in the Universal Declaration of Human Rights», *2 North Western Journal of International Human Rights*, 67, 2004; *Essays on Law, Culture and Human Rights*, Sapientia Press, 2005. Sobre el escaso alcance real y la progresiva trivialización del principio de dignidad de la persona en la jurisprudencia del TC español, cfr. P. SERNA, «Dignidad de la persona: un estudio jurisprudencial», *Persona y Derecho*, núm. 4, 1999, pp. 139-195.

¹⁶ Para una adecuada inteligencia de las categorías de tradición y memoria, cfr. M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, op. cit., pp. 23-36: «Tradición y educación», pp. 83-96: «Educar en la memoria»; A. FORNARI, «Identidad exigente, memoria histórica y “tradicionalidad”», *Aquinas, Rivista Internazionale di Filosofia*, Roma, 2001; M. A. GLENDON, «Tradition and Creativity in Culture and Law», *First Things*, noviembre de 1992, p. 13. Uno de los desafíos mayores que tenemos entre manos es, precisamente, el de integrar el complejo y rico legado que se nos ha entregado según esa actitud que R. BRAGUE, *Europa: la vía romana*, Madrid, Gredos, 1995, ha denominado «secundariedad» como típica de Roma en su acogida agradecida, crítica y renovadora de la cultura griega que le precedió. Actitud que, practicada también por el cristianismo para con las tradiciones judía y greco-latina, cabe considerar el sello de identidad de Europa. Cfr. M. ORIOL SALGADO y A. LLANO TORRES, «Verdad y libertad: el núcleo de la cuestión europea», Comunicación en el Congreso «Católicos y Vida Pública», publicada en las *Europa: sé tú misma*, tomo II, Madrid, Fundación Universitaria San Pablo-CEU, 2005.

¹⁷ Sobre la universalidad de los derechos humanos y la urgencia de defender a la par la solidaridad de la raza humana, insiste M. A. GLENDON, *Rights talk: The Impoverishment of Political Discourse*, New York, Free Press, 1993; ID. (ed.), *Intergenerational Solidarity, Welfare and Human Ecology*, Pontifical Academy of Social Sciences, 2004. Sobre las virtudes e injusticias de los derechos humanos fue muy clarificadora la ponencia de P. CAROZZA, «Trafficking in Human Rights in the Postmodern Age» en el Convegno Internazionale «Virtù e Torti...», cit.

¹⁸ Cfr. J. HABERMAS, «Fede e sapere», en *Il futuro della natura umana. I rischi della genetica liberale*, Torino, Einaudi, 2002, y su interesante *Debate sobre los fundamentos morales prepolíticos del Estado liberal* con J. RATZINGER el 19 de enero de 2004 en la Academia Católica de Baviera, Múnich, recientemente publicado por Encuentro con el título *Dialéctica de la secularización*.

¹⁹ R. RORTY, «La priorità della democrazia sulla filosofia», en VVAA, *Filosofia '86*, A cura di G. Vattimo, Roma-Bari, 1987, pp. 23 y ss.; ID., *Consecuencias del pragmatismo*, Madrid, Tecnos, 1996, pp. 56-57.

como la de Rawls, y de la fraternidad que presupone, no se puede sostener sin una referencia al fundamento ontológico de la dignidad de la persona²⁰. Todo parece indicar la urgencia de «una nueva síntesis de los derechos humanos» —en palabras de Weiler—²¹.

Considero que los derechos humanos, concebidos al modo conflictivista y relativista dominante, fácilmente devienen una puerta más abierta al nihilismo. Entiendo por nihilismo la pérdida del nexo entre el yo y la realidad²², una renuncia a esas exigencias originarias de belleza, justicia, verdad y felicidad que constituyen la energía que mueve al hombre en su obrar y el criterio a la par inmanente y dado que le permite aprender y crecer en su relación con lo real, es decir, hacer una experiencia íntegramente humana, no reducida a mera *empíria*, sino penetrada de *logos*²³. Esa estación en

²⁰ Como indica F. D'AGOSTINO, *Filosofía del derecho*, op. cit., pp. 118 y ss.

²¹ J. H. WEILER, *Una Europa cristiana*, Madrid, Encuentro, 2004, pp. 78-79. En el intento sincero de responder a este desafío, debemos recordar con J. RATZINGER, *L'Europa di Benedetto nella crisi delle culture*, Siena, Cantagalli, 2005, pp. 57-59, che: «il cristianesimo, fin dal principio, ha compreso se stesso come la religione del *Logos*, come la religione secondo ragione. Non ha individuato i suoi precursori in primo luogo nelle altre religioni, ma in quell'illuminismo filosofico che ha sgombrato la strada dalle tradizioni per volgersi alla ricerca della verità e verso il bene, verso l'unico Dio che sta al di sopra di tutti gli dèi. In quanto religione dei perseguitati, in quanto religione universale, al di là dei diversi Stati e popoli, ha negato allo Stato il diritto di considerare la religione come una parte dell'ordinamento statale, postulando così la libertà della fede. Ha sempre definito gli uomini, tutti gli uomini senza distinzione, creature di Dio e immagine di Dio, proclamandone in termini di principio, seppure nei limiti imprescindibili degli ordinamenti sociali, la stessa dignità. In questo senso l'illuminismo è di origine cristiana ed è nato non a caso proprio ed esclusivamente nell'ambito della fede cristiana. Laddove il cristianesimo, contro la sua natura, era purtroppo diventato tradizione e religione di Stato. [...] Ed è stato ed è merito dell'illuminismo aver riproposto questi valori originali del cristianesimo e aver ridato alla ragione la sua propria voce. Il Concilio Vaticano II, nella costituzione sulla Chiesa nel mondo contemporaneo, ha nuovamente evidenziato questa profonda corrispondenza tra cristianesimo ed illuminismo, cercando di arrivare ad una vera conciliazione tra Chiesa e modernità, che è il grande patrimonio da tutelare da entrambe le parti».

²² Si bien importa advertir que el nihilismo contemporáneo no es unívoco. En efecto, M. BORGHESI, «La nueva evangelización de la cultura». Conferencia de clausura del IV Congreso Católicos y Vida Pública, en *Desafíos globales: la doctrina social de la Iglesia hoy*, tomo II, Madrid, Fundación Santa María, 2003, pp. 1059-1079, distingue tres formas de nihilismo y resalta la importancia de abrirse a un diálogo fructífero con ese nihilismo insatisfecho, detectable en algunos contemporáneos, que lleva consigo una herida abierta que clama por una respuesta frente al absurdo de la muerte y la contradicción del mal. Cfr. M. BORGHESI, *Secularizzazione e nichilismo. Cristianesimo e cultura contemporanea*, Siena, Cantagalli, 2005.

²³ Sobre este concepto de experiencia, cfr. M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, op. cit., pp. 125-139; L. GIUSSANI, *El sentido religioso*, Madrid, Encuentro, 1987, pp. 16 y ss.; ID., *Educación es un riesgo*, Madrid, Encuentro, pp. 101 y ss.; A. SCOLA, *Un pensiero sorgivo: realtà, ragione e fede nel pensiero di Luigi Giussani*, Paris, UNESCO, 1999, pp. 15-30; K. WOJTY-

la que, frustrada la ilusión ilustrada de una auto-nomía absoluta, el hombre se encuentra sumido en la confusión y la soledad que provoca en él la ausencia de referencias, la a-nomía.

Esta negación de la realidad y del yo nos dejan inermes en manos del poder, sea el que sea, lo que afecta, cómo no, a la política y al derecho. Sin ontología el Derecho pierde su capacidad de ordenar las relaciones humanas y degenera en imposición en el mejor de los casos de la mayoría. Carencia material del conflictivismo a la que se suma su asunción de una mentalidad disyuntiva, derivada de las exigencias básicas de la epistemología moderna, que conduce a una multiplicación de las falsas opciones (derecho de información o derecho al honor, libertad de la mujer o vida del concebido no nacido, libertad de empresa o justicia social, ecología o desarrollo...). No hay matices ni complementariedad²⁴. A tal peligro no escapan el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, como en seguida veremos.

No bastan las reglas del juego democrático, ni técnica alguna, por importantes que sean, para que los derechos fundamentales muestren toda la fuerza de resistencia frente al poder de que hacen gala. La eficacia real de los derechos humanos como factor humanizador depende, en última instancia, de la disponibilidad a librar una batalla por la religiosidad en la que se funda la libertad²⁵, siempre que se logre aclarar en qué consiste tal

LA, *El hombre y su destino*, Madrid, Palabra, 1998, pp. 45 y ss. En nuestro tiempo enfermo de incertidumbre, nos urge redescubrir la experiencia como fuente de conocimiento, de certezas. Aguda como siempre, decía H. ARENDT, *La condición humana*, Madrid, Paidós, 1998, pp. 304-305: «lo que se perdió en la época moderna no fue la aptitud para la verdad, para la realidad... sino la certeza que antes la acompañaba», esa certeza inmediata que produce la evidencia indiscutible de ciertos factores de la realidad que no podemos negar sin violencia. Recientemente ha insistido en ello C. I. MASSINI, *Constructivismo ético y justicia procedimental en John Rawls*, México, UNAM, 2004, pp. 49 y ss. Cfr la tesis de F. LAMAS, *La experiencia jurídica*, Buenos Aires, Instituto de Estudios Filosóficos, 1991.

²⁴ J. CIANCIARDO, *El conflictivismo en los derechos fundamentales*, op. cit.

²⁵ Este nexo entre religiosidad y libertad es subrayado por L. GIUSSANI, *El sentido religioso*, op. cit., pp. 113-116; ID., *Por qué la Iglesia*, tomo 2, *El signo eficaz de lo divino en la historia*, Madrid, Encuentro, 1993, p. 51, quien insiste en que la dependencia de Dios es la libertad del hombre con respecto a los demás hombres y el error terrible de la civilización occidental es haber olvidado y renegado de esto: en nombre de su propia autonomía, el hombre occidental ha acabado siendo esclavo de cualquier poder. Y todo el desarrollo astuto de los instrumentos de la civilización incrementa esta esclavitud. La solución es una batalla para salvar, no una batalla para detener la astucia de la civilización, sino la batalla por redescubrir y testimoniar la dependencia del hombre con respecto a Dios. Lo cual ha sido a lo largo de todos los tiempos el verdadero significado de la lucha humana, la lucha entre la afirmación de lo humano y su instrumentalización por parte del poder. La esencia de lo humano es la libertad, su relación con el infinito. Sobre todo en Occidente, el hombre que se siente hombre tiene que librar esta batalla entre la religiosidad auténtica y el poder. El límite del poder es la religiosidad verdadera. El límite de cualquier poder, civil, político o eclesiástico.

religiosidad, evidenciando su carácter de dimensión natural, estructural o constitutiva del yo, propia de la existencia humana en cuanto tal, evitando su reducción ideológica²⁶.

Aclararé primero el porqué de comenzar con esa «última instancia», para luego explicar qué entiendo por libertad y por religiosidad.

Last but non least... Si son muchas las batallas loables y necesarias que se pueden librar por la causa de la libertad y me empeño en subrayar la que urge en última instancia, es por dos razones. Una primera tiene que ver con la historia de la cultura occidental y nuestro modo de concebirnos²⁷: «Parte de lo que hoy somos, en lo bueno y en lo malo, se remonta a Descartes, pero lo que no somos y podríamos haber sido, eso que en parte somos y hacia lo que, quizás, podríamos caminar, está en Vico y en Comenio», afirma Luciana Lepri²⁸. Pero, ¿qué nos enseñan sobre nuestra identidad dos autores que, en plena modernidad, no cedieron a la «moda» imperante y todas sus censuras?: ante todo, «un profundo sentir religioso tan radicado en su ánimo que nada de lo humano ni de lo que pertenece al mundo físico les parece comprensible y menos aún explicable fuera de una relación con la trascendencia», que llenó de perplejidad a Descartes, que no quería ir más allá de la filosofía. En efecto, «esta genuina e intrínseca religiosidad evidencia, por contraste, el posible riesgo de la filosofía cartesiana... sobre todo, la que con palabras actuales podríamos definir como

²⁶ Cfr. el capítulo V de L. GIUSSANI, *El sentido religioso, op. cit.*, pp. 61 y ss., que concluye subrayando que el hombre se plantea la pregunta por el significado de la existencia «por el mismo hecho de vivir... Y no sólo se la plantea, sino que también se la responde al afirmar siempre algo “último”: porque el mismo hecho de vivir cinco minutos está afirmando la existencia de un quid por el cual en el fondo vale la pena vivir aquellos cinco minutos. Es el mecanismo estructural de la razón, es una implicación inevitable... la razón, al ponerse en movimiento, afirma algo “último”, una realidad última en la que todo consiste, un destino último, un sentido de todo. Por eso siempre damos una respuesta a las preguntas que nos constituyen: consciente y explícitamente o práctica e inconscientemente», p. 75.

²⁷ Cfr. C. DAWSON, *La religión y el origen de la cultura occidental*, Madrid, Encuentro, 1995. En la introducción, pp. 7-21, destaca que lo que dio a Europa cierto sentido de comunidad fue una fe viva, no una organización unitaria, ni la existencia de una única fuente uniforme de cultura. Frente a la barbarie, como realidad subyacente que podía irrumpir con su fuerza devastadora en cuanto la autoridad moral de la civilización perdiera su dominio, la religión constituyó un principio vital de continuidad y conservación, y una fuente de nueva vida espiritual, y M. BORGHESI, *Postmodernidad y cristianismo. ¿Una radical mutación antropológica?*, Madrid, Encuentro, 1997, pp. 48 y ss.

²⁸ Cfr. L. LEPRI (ed.), *Identità culturale e valori universali: Comenio e Vico*, Rome, Nova Spes-Armando, 1998, p. 10, de su introducción: «Sul perché di un invito a parlare di Comenio e Vico».

la tentación de autosuficiencia, autorreferencialidad, autolegitimación del sujeto humano»²⁹.

De hecho, «la síntesis de la crítica viquiana al iusnaturalismo se concentra en la acusación de haber ignorado la Providencia. Formalmente hablando, no falta... la referencia a Dios, pero de lo que habla Vico es de una relación intrínseca con la trascendencia, en acto desde el interior del actuar humano mismo. Sólo la referencia de la mente a lo verdadero metafísico constituye fundamento y principio de unidad entre el elemento permanente y el elemento cambiante del derecho. El valor ético-jurídico perenne y la condición empírica del hombre permanecen yuxtapuestos e incommunicados en la teoría iusnaturalista porque le falta la idea de una relación de la mente con lo verdadero eterno, operativo como «*vis veri*» desde dentro de las condiciones históricas concretas, de necesidad y de conflicto, capaz de producir progresivas figuras históricas del “orden”. Dejado a un lado todo conocimiento de Dios, dice la *Scienza Nuova*... la motivación que puede empujar al hombre, sobre el que pesa su fragilidad, sólo, débil y necesitado de todo, a entrar en la vida social no es sino la “utilidad”... Más allá de intenciones y declaraciones en contra, la lógica objetiva de la fundamentación jurídica groziana y pufendorfiana viene a apoyarse en el criterio de lo útil en su sentido utilitarista»³⁰. Por ello, secularización de la conciencia

²⁹ *Ibid.*, pp. 13-14. Si bien —puntualiza la Lepri— no eran esas ciertamente las intenciones de Descartes, «el prevalecer de la dimensión formal, aséptica, indiferente y avalorativa de la razón sobre la razón entendida como totalidad capaz no sólo de promover acontecimientos sino de darles un sentido ha encontrado en el cartesianismo un soporte notable. El prevalecer de la racionalidad formal, la de las ciencias exactas y de las tecnologías, lleva a algunos estudiosos a afirmar que «la Razón de Occidente está rota: hay una parte de ella que es distinta de sí misma, que no puede fundarse sobre su dimensión de mero conocimiento instrumental» (G. ACONE, *L'ultima frontiera dell'educazione*, Brescia, 1986, pp. 13 y ss.), p. 14. Una de las consecuencias más graves consiste en que «los conceptos de justicia, igualdad, felicidad, tolerancia, todos los conceptos en suma que en los siglos precedentes se creían sancionados por la razón, han perdido sus raíces intelectuales. Siguen siendo objetivos y fines... pero les falta toda confirmación por parte de la razón, entendida en el sentido moderno del término», p. 15.

³⁰ Cfr. F. BOTTURI, «Vico e la filosofia prattica moderna», en L. LEPRI (ed.), *Identità...*, *op. cit.*, pp. 56-57. Más adelante, al abordar la crítica viquiana al utilitarismo moderno y el interés del napolitano por el fundamento de la socialidad humana, acaba concluyendo que «lo que le permite a Vico pensar con coherencia la síntesis de trascendentalidad axiológica e historicidad comunicativa es, en última instancia, la apertura metafísica de la mente... la relación con la verdad metafísica es la condición última de posibilidad para que la mente capte la verdad de las cosas. Los hombres pueden comunicarse porque “antes” le es dada al hombre la comunicación de la luz metafísica», p. 71. J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia*, *op. cit.*, p. 153, señala que «la vinculación con la metafísica y la vinculación con la historia se condicionan mutuamente y forman un todo», principios que, juntos, «constituyen la apología del cristianismo como “religio vera”».

ética no significa irreligiosidad, sino que «la jurisprudencia “benigna” explícita críticamente, en forma ya no poética, el fundamento metafísico de la regla de justicia. Y, por tanto, la presencia de la religión y de una filosofía religiosa son condición para que la sociedad evolucionada no pierda el sentido de la justicia y del derecho y con ellos la posibilidad misma de ser sociedad humana y no más bien nueva “barbarie”»³¹.

La segunda razón que me lleva a hacer hincapié en la urgencia de redescubrir el nexo entre derechos humanos y dimensión religiosa de la persona puede sintetizarse en términos tomistas: «el primer principio en el orden operativo, del que se ocupa la razón práctica, es el último fin» (Suma Teológica, I-II, q. 90, a. 2), cuya fórmula es: «el bien ha de hacerse y perseguirse y el mal ha de evitarse» (I-II, q. 94, a. 2), tesis que trasluce la importancia decisiva de la referencia al fin del hombre, cuyo conocimiento y deseo es lo que más distingue la actividad de la razón práctica de la propia de la razón especulativa y de la técnica o instrumental. Sin fundar la existencia y normatividad del *telos* humano, del bien de la vida humana considerada como un todo, es imposible ofrecer una idea adecuada de la *praxis*. En efecto, una de las claves de la filosofía práctica tomista es el carácter radicalmente dinámico de su ontología, en cuanto que la naturaleza en los entes creados significa primordialmente un *appetitum naturale*, una tensión como hecho ontológico, no psicológico. La esencia de la naturaleza humana es el deseo de felicidad —I, q. 94, a. 1; I, q. 19, a. 10—. El amor propio es la forma de amor primaria que fundamenta y posibilita toda forma de amor, hasta constituir su criterio o medida —I-II, q. 2, a. 7, ad 2; II-II, q. 25, a. 4; q. 26, a. 4, resp. y ad 3—. Se puede vislumbrar fácilmente la envergadura de las consecuencias morales y jurídicas que de aquí se desprenden.

Por lo que respecta a nuestra libertad, no consiste en la ausencia de vínculos, en esa engañosa e ilusoria autonomía que nos vuelve individuos

³¹ *Ibid.*, p. 65. Toda su doctrina del sentido común —señala Botturi— es una confirmación de lo dicho, pues «los contenidos del sentido común indican esas reglas de conducta esenciales para la constitución de la “humanitas”, del vivir como hombres», p. 65. «El sentido común viquiano es así un conjunto de disposiciones elementales y espontáneas aptas para ordenar el obrar humano: es “criterio” interno a la “sabiduría vulgar” del que las naciones son dotadas “para definir lo cierto sobre el derecho natural de los pueblos”», p. 66. O. DE BERTOLIS y F. TODESCAN, *Tommaso d’Aquino*, Padova, CEDAM, 2003, p. 9, señalan que históricamente no se ha demostrado la no pertinencia del problema teológico en relación con el jurídico, para lo cual remiten a P. PRODI, *Una storia della giustizia. Dal pluralismo dei fori al moderno dualismo tra coscienza e diritto*, Bologna, 2000. R. HITTINGER, *The first grace: rediscovering the Natural Law in a Post-Christian World*, ISI Books, 2003, se muestra muy crítico con cierta comprensión del derecho natural desligada de su fundamento teológico y reducido a mera herramienta persuasiva para razonamientos morales».

solos, incomunicados y esclavos, sino en la capacidad de emprender, de asumir riesgos y responsabilidades, de relación con la realidad entera³². Me niego, como Chesterton en su *Ortodoxia*, a concebir o tolerar utopía alguna que nos impida ejercer la libertad más valiosa: la libertad de vincularnos.

En cuanto a la religiosidad auténtica, lejos de toda reducción piadosa o moralista, de todo fideísmo y racionalismo, sobre los cuales triunfa fácilmente Nietzsche, consiste en la afirmación del atractivo que tienen las cosas, en la conciencia vivida de la relación con el Misterio al que aquéllas remiten: una actitud de confianza que, lejos de alienarnos, exalta nuestra humanidad³³.

Sin el reconocimiento de la religiosidad del ser humano, de esta apertura de su razón y libertad a un infinito que anhela pero no puede darse a sí mismo³⁴, no es posible sostener con rigor y defender con firmeza la

³² Sobre la experiencia rica, compleja y dialéctica de la libertad, que no se agota en una mera capacidad de elegir, sino que incluye el deseo de una satisfacción total o autorrealización y, a su vez, se caracteriza por una esencial alteridad, tres dimensiones que se implican mutuamente, cfr. F. BOTTURI, «Formazione della coscienza morale: un problema di libertà», en VVAA, *Per una libertà responsabile*, a cura di G. L. Brena e R. Presilla, Messaggero, Padova, 2000, pp. 73-95. Desde el campo de la filosofía jurídica, cfr. J. M. TRIGEAUD, *Humanismo de la libertad y filosofía de la justicia*, Madrid, Reus, 1991, pp. 47 y ss.; F. CARPINTERO, *Una introducción a la ciencia jurídica*, Madrid, Civitas, 1989, pp. 226-245, y *Libertad y Derecho*, México, Escuela Libre de Derecho, 1999; S. COTTA, *Diritto, persona, mondo umano*, Torino, Giappichelli, 1989, pp. 285 y ss., e *Itinerari esistenziali del diritto*, Napoli, Morano, 1972, pp. 11-71, y D. NEGRO PAVÓN, «Necesidad de liberalismo», *Veintiuno*, núm. 14, 1992.

³³ Frente a la acumulación de dudas y al absurdo de la existencia, ya observaba en su tiempo F. BACON, *Aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y del reino humano*, Libro I, incluido en «La Gran Restauración», Madrid, Alianza, 1985, aforismo LXXVIII, que a la cultura no se llega sino por la misma vía que al reino de los cielos, haciéndose como niños. G. CAPOGRASSI, *Opere*, II, Milano, Giuffrè, 1959, p. 58, nota 1, recuerda que para Vico la exigencia de Dios es el germen de toda la vida del alma; y señala en p. 57 que siendo la certeza más elemental, es, sin embargo, a la vez lo más fácil de negar por el hombre; en pp. 112-113, nota 1, conecta la experiencia de la que está hecha la historia con el corazón inquieto de Fausto. Este, sustrayéndose al influjo de Mefistófeles que querría detenerlo, no descansa en lo finito, sino que —en palabras de E. MONTALE, «La agave en el escollo», en *Huesos de Sepia*, Madrid, Alberto Corazón Editor, 1975, p. 101— «no descansa jamás, porque todas las imágenes llevan escrito “más allá”. Cfr. R. SPAEMANN, «¿Por qué, si Dios no existe, no podemos pensar en absoluto?», *Nueva Revista*, núm. 102, noviembre-diciembre de 2005, pp. 116 y ss., versión española de Jose María Barrio Maestre.

³⁴ De la que encontramos huellas en los más lúcidos pensadores contemporáneos, como L. WITTGENSTEIN, *Movimenti di pensiero. Diari 1930-32/1936-37*, Macerata, 1999, p. 85; N. BOBBIO, «Le regole della tolleranza. Intervista a Norberto Bobbio, a cura di V. Possenti», en VVAA, *Il monoteísmo*, Milano, 2002, p. 33; ID., «Dialogo sul male assoluto. Augusto Del Noce/Norberto Bobbio», *Micromega*, núm. 1, 1990, p. 244; ID., «Religione e religiosità», *Micromega*, núm. 2, 2000, pp. 7-10 y 13; M. HORKHEIMER, *Anhelo de justicia: teoría crítica y religión*, op. cit., pp. 165 y ss., 189 y ss., 203 y ss., 209 y ss.; T. W. ADORNO, *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*, Torino, Einaudi, 1979, pp. 140-141; K. JASPERS, *Lo trágico. El lenguaje*, Málaga, Agora, 1995, pp. 42-43. Cfr., al respecto, M. BORGHESE, «La nueva evan-

inalienabilidad de los recursos comunes, de los derechos de la personalidad y de la libertad política como responsabilidad de todos³⁵. Ha llegado el momento de tomar en serio la propuesta de romper con la lógica moderna que supone, a modo de hipótesis metodológica, que Dios no existe, a la hora de tratar de cuestiones prácticas fundamentales. Ante todo porque es más razonable —más adecuado a la naturaleza de la razón observada en acción— abrirse a la categoría de lo posible que cerrarse a priori a ella³⁶. «Si queremos que algo como los derechos humanos tenga un vigor y una validez independiente de la voluntad de la sociedad —se ha repetido— debemos comportarnos en relación a ellos *etsi Deus daretur*»³⁷. «El intento de servirse de una razón estrictamente autónoma, que no quiere saber nada de la fe, para tirar —como quien dice— de sus propios cabellos para salir de la ciénaga de las incertidumbres en que ha caído, difícilmente logrará al final lo que se propone. Porque la razón humana no es autónoma, ni mucho menos. Vive siempre en conexiones históricas. Las conexiones históricas distorsionan su mirada. Por tanto, esa razón necesita también la ayuda histórica para sobrepasar sus barreras históricas. Yo pienso que el racionalismo neoescolástico ha fracasado, ese racionalismo que con una razón estrictamente independiente de la fe, con una certeza puramente racional, quiso reconstruir los *preambula fidei*. Y todos los intentos que vayan por el mismo camino sufrirán el mismo fracaso»³⁸.

gelización de la cultura», *Humanitas*, núm. 34, 2004, e «Il male, il dubbio, il mistero», *30 Giorni*, núm. 2, 2002, pp. 45-49.

³⁵ Cfr. J. BALLESTEROS, *Postmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid, Tecnos, 1997, pp. 146 y ss. No en vano, aunque fuera con el fin de rechazar el derecho natural por no científico, H. KELSEN, «La doctrina del Derecho natural ante el tribunal de la ciencia», en *¿Qué es Justicia?*, Barcelona, Ariel, 1991, p. 65, indicaba que, para ser consecuente, la doctrina del derecho natural debía asumir un carácter metafísico, religioso, y consideraba el iusnaturalismo racionalista evidentemente insostenible. M. ALBERT MÁRQUEZ, «La pérdida del absoluto en la cultura jurídica europea», *El Olivo*, XXIX, 61-62, 2005, pp. 7-18, muestra con lucidez el peligro de juridificar la vida entera o de sacralizar lo jurídico cuando en la base de la distinción entre Derecho y moral y de los derechos humanos se sitúa la pérdida del Absoluto en la vida real de los hombres y los pueblos, la ausencia de fundamento.

³⁶ Como insiste en toda su obra L. GIUSSANI, *La conciencia religiosa en el hombre contemporáneo*, Madrid, Encuentro, 1990, pp. 28-29; ID., *El sentido religioso*, op. cit., p. 64-68; ID., «Montale, la razón y el imprevisto» y «La voz que resiste en las tinieblas. En torno a unas poesías y una novela de Pär Lagerkvist», en *Mis lecturas*, Madrid, Encuentro, 2005, pp. 83-92 y pp. 135-150.

³⁷ R. SPAEMANN, «Ciudadanos religiosos y seculares en la democracia», Conferencia inaugural del Congreso Católicos y Vida Pública, 2005, publicada en *Alfa y Omega*, 24 de noviembre de 2005, núm. 474, p. 12.

³⁸ J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia*, Salamanca, Sígueme, 2005, p. 120.

Si la idea del Estado limitado resulta crucial para la sociedad libre, «al Estado limitado se le mantiene limitado a través de la reivindicación democrática de la aspiración trascendente del corazón humano»³⁹. Porque no otra es la fuente y el motor de toda la actividad humana, de la cultura. No hay dique más eficaz para frenar la tentación de la democracia moderna de erigirse en criterio absoluto pan-político de legitimación de todos los niveles de convivencia, y facilitar que se conciba como institución mediadora que coordina y promueve el surgimiento de identidades que la nutren y le dan vitalidad. El mejor correctivo de cualquier poder totalitario es la existencia y difusión de sujetos individuales y sobre todo sociales con una identidad clara, que se forma en la recepción crítica de la propia tradición y en el diálogo con los otros, a partir de las exigencias de verdad, justicia, belleza y felicidad que constituyen al hombre.

Frente a la llamada cultura constitucional nihilista, que parte de la inexistencia de una homogeneidad cultural para proceder, seguidamente, a destruirla⁴⁰, conviene redescubrir las nociones de *ethos* —es decir, costumbre que vive en la historia y de ella extrae su vitalidad, morada para el hombre—

³⁹ R. J. NEUHAUS, «La situación de lo católico en el Estado secular», Conferencia conclusiva del Congreso Católicos y Vida Pública, 2005, publicada en *Alfa y Omega*, 24 de noviembre de 2005, núm. 474, p. 21. Es muy interesante, al respecto, el texto que amablemente me ha dado a conocer el profesor Rafael Palomino Lozano: I. T. BENSON, «Notes towards a (re)definition of the “secular”». *U. Brit. Colum Law Review*, núm. 33, 1999-2000, pp. 519 y ss. Éste reenvía a D. WALSH, *The Growth of the Liberal Soul*, Missouri University Press, 1997, quien subraya la necesidad que tiene el liberalismo de mirar más favorablemente al fenómeno religioso. Una ayuda preciosa para aclarar el carácter intrínseco de la religiosidad del ser humano, que nace en la experiencia como exigencia de la razón y del afecto, no como algo exterior a ellos, se encuentra en el libro de G. VITTADINI (ed.), *La regione, esigenza di infinito*, Mondadori Università, 2007.

⁴⁰ C. RUIZ MIGUEL, «Libertad religiosa, constitución y cultura», Estudio preliminar de R. SÁNCHEZ FERRIZ y C. ELÍAS MÉNDEZ, *Nuevo reto para la escuela. Libertad religiosa y fenómeno migratorio*, Valencia, Minim, 2002, pp. 5-23, explica que, ante la expansión del nihilismo, la pérdida de referentes y la desintegración de las sociedades europeas, la Constitución es entendida como meramente procedimental o como sustantiva, con sus riesgos respectivos. En todo caso, piensa, «o existe una moral compartida, una homogeneidad espiritual, o no es posible solucionar pacíficamente los problemas, quedando abierto el camino de la disolución», p. 17. «Las Constituciones... religiosamente nihilistas tratan de suplir el déficit de homogeneidad producido por la cultura nihilista: a falta de una cultura autónoma y previa a la Constitución que constituya el sustrato de la homogeneidad al Estado, será necesaria una cultura creada a posteriori por la Constitución», p. 20. Como ejemplo de este «Estado de cultura» o «de valores» alude al art. 1 de la Constitución Española —en el que se afirma que el Estado social y democrático de Derecho en que se constituye España «propugna como valores superiores de su Ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político»— y, añade, «esta activa configuración de valores y de cultura se llevará a cabo, fundamentalmente, en el ámbito de la educación», p. 21, con lo que «en la base del... actual Estado de valores y cultura, no está sólo el aparato coactivo sino también el persuasivo», pp. 21-22.

y de *ethnos* —es decir, pueblo que encuentra su propia unidad sobre todo en aquel *ethos*— con todas sus implicaciones y las dificultades que plantean⁴¹.

Hace ya tiempo que el poeta norteamericano Eliot alertaba frente a todo intento de construir la cultura y señalaba que la politización de la cultura, que hace de ella un instrumento político o un bien que el Estado debe promover, y su conversión en la finalidad de un sistema educativo crecientemente centralizado, constituyen una amenaza grave para la vida cultural, al implicar una política tendencialmente totalitaria en materia educativa⁴².

En todo caso, tomar en serio una constitución exige tener presente toda la parte sumergida de la que ella es expresión externa, pues toda constitución presupone no sólo un pacto social sino también un orden social que ella refuerza, consolida, orienta y desarrolla. Y si la ausencia de una ética de la ciudadanía debilita el pacto social al reducir el soporte de la constitución material, es preciso reconocer que aquélla «no se improvisa», «no puede surgir de la nada, ni fundarse sobre sí misma, sino que debe apoyarse en una vida ética consolidada a través de la praxis»⁴³. Conviene tener presente que «en democracia, la política la hacen los ciudadanos y por ello no puede ser enseñada»⁴⁴.

Y, frente a toda pretensión de autolegitimación por parte del Estado, hay que recordar la tesis clave de Böckenförde según la cual el actual Esta-

⁴¹ Como reclaman, entre otros, P. GROSSI, *Prima lezione di diritto*, Rome-Bari, Laterza, 2004, p. 21; A. CRUZ PRADOS, *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*, Pamplona, EUNSA, 1998, pp. 106 y ss., 192 y ss.; D. NEGRO PAVÓN, *Lo que Europa debe al cristianismo*, op. cit., pp. 2, 4, 61, 71; o el actual Papa, J. RATZINGER, *Iglesia, ecumenismo y política*, Madrid, BAC, 1987, pp. 236 y ss., 254-258; ID., *Una mirada a Europa*, op. cit., pp. 33-63, 130 y ss. Sobre el concepto de *ethos*, cfr. M. GRANELL, *La vecindad humana*, Madrid, Revista de Occidente, 1969, cap. XII, referencia que conozco gracias al profesor Manuel Oriol Salgado. Sobre el concepto de pueblo, V. POSSENTI, *Las sociedades liberales en la encrucijada: rasgos de la filosofía de las sociedades*, Barcelona, Ediciones Internacionales Universitarias, 1997, pp. 59-77, 79-105; L. GIUSSANI, *El yo, el poder y las obras*, Madrid, Encuentro, 2000, pp. 11-46, 91 y ss., 151 y ss., 198 y ss.; F. VIOLA, «Popolo», en *Dizionario delle idee politiche*, a cura di E. BERTI y G. CAMPANINI, Rome, Ave, 1993, pp. 651-656.

⁴² T. S. ELIOT, *La unidad de la cultura europea. Notas para una definición de la cultura*, Madrid, Instituto de Estudios Europeos-Encuentro, 2003, p. 38: «si en este ensayo se llega a alguna conclusión definitiva es seguramente ésta: que la cultura es algo que no podemos alcanzar deliberadamente», p. 181: «la cultura es algo que tiene que crecer. No puede construirse un árbol, sólo plantarlo, cuidarlo y esperar a que madure a su debido tiempo; y cuando ha crecido no hay que quejarse si de una bellota ha salido un roble y no un olmo», pp. 131 y ss., sobre la relación de la cultura con la política y el sistema educativo.

⁴³ F. VIOLA, *Identità e comunità. Il senso morale della politica*, Milano, Vita e Pensiero, 1999, pp. 106, 108; pp. 93 y ss., sobre el concepto de constitución.

⁴⁴ ID., *Identità e comunità*, op. cit., p. 58, sobre lo cual remite a G. CORSO, «Educare alla politica? Il dubbio di Socrate», en E. SGROI (ed.), *L'educazione alla politica. Azione collettiva e scuole di formazione in Italia*, Catanzaro, Meridiana Libri, 1993, pp. 55-74.

do liberal y secularizado vive de unos supuestos que él mismo no puede garantizar⁴⁵. Y, en esta línea, devolver el Derecho a la sociedad, como condición de un orden político libre, abandonando la concepción normativista y tecnológica de la estatalidad que se sirve de la ley para actuar sobre aquélla y contra ella, pues, al prescribir conductas en vez de proteger las libertades, las constriñe y vacía de sentido⁴⁶.

II. LA POLÉMICA EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA

La complejidad y ambigüedad calculada del art. 27 CE han sido puestas de relieve una y otra vez por los estudiosos⁴⁷.

Una inteligencia integradora de su contenido exige, en mi opinión, no disociar ni contraponer los bienes denominados derecho a la educación y libertad de enseñanza, ni limitarse a equilibrarlos dando por descontada su naturaleza de intereses en conflicto, como si se tratara del interés «público» del Estado en la programación de la enseñanza obligatoria para asegurar a todos el acceso a una educación en condiciones de igualdad y del interés «privado» del individuo en decidir sin intromisiones qué educación dar

⁴⁵ E.-W. BÖCKENFÖRDE, *Staat-Gesellschaft-Kirche*, Friburgo, 1982, p. 67; ID., *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*, Madrid, Trotta, 2000, pp. 98 y ss., sobre presupuestos socioculturales, político-estructurales y éticos de la democracia como forma de Estado y de gobierno. F. VIOLA, *Identità e comunità*, *op. cit.*, p. 156, recuerda que nuestras teorías de los derechos fundamentales derivan de la tradición del derecho natural y de concepciones específicamente cristianas, de las que siguen en cierto modo dependiendo, pues actúan como su savia vital. Una concepción secular de la justicia que renuncie a sus orígenes religiosos se cierra a toda posibilidad de sacar de ellos nuevo impulso para ulteriores progresos.

⁴⁶ Cfr. D. NEGRO PAVÓN, *La tradición liberal y el Estado*, Madrid, Unión Editorial, 1995, pp. 19-61. «Para que el derecho sea efectivamente el lenguaje de una interacción encaminada a la integración —indica F. VIOLA, *Identità e comunità*, *op. cit.*, p. 129—, hay que abandonar su concepción estatalista. Una regla impuesta desde lo alto no favorece ciertamente la comunicación entre diversos... Cuando la coactividad se convierte en el rasgo esencial del Derecho, éste pierde toda capacidad comunicativa e interactiva».

⁴⁷ En una monografía reciente muy interesante, si bien inspirada en criterios que no comparto, J. MARTÍNEZ PISÓN, *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Madrid, Dykinson, 2003, pp. 123 y ss., recoge las opiniones que elogian el mérito del consenso logrado y otras menos favorables que hablan de derechos antagónicos y de «cheque en blanco» que deja el sistema educativo en manos de las mayorías parlamentarias. Y muestra los orígenes ilustrados de la institucionalización de la educación y el puesto de los derechos educativos en la historia constitucional española.

o recibir⁴⁸. Esta contraposición entre lo privado y lo público, que arrastramos desde la aparición del Estado moderno, origen común de las tradiciones liberal y socialista, es irremediable una vez sentada la dicotomía hombre natural-ciudadano artificio como punto de partida: se entiende así la oscilación entre libertad e igualdad, entre liberalismo y socialismo, que no son sino concepciones encerradas en una misma jaula⁴⁹.

España cuenta, en materia de educación, con una regulación constitucional desde hace veinticinco años, con una jurisprudencia del TC bastante clarificadora del contenido y sentido de la misma⁵⁰ y con algunas leyes no sólo inestables y partidistas, sino impregnadas de un mismo constructivismo de fondo⁵¹, de una mentalidad para la cual, de acuerdo con un reciente

⁴⁸ Esta comprensión de la relación entre los derechos sociales y las libertades como conflictiva es una implicación de la dicotomía público-privado típicamente moderna, sobre la que se ha detenido, entre otros, F. GENTILE, *Intelligenza politica e ragion di stato*, Milano, Giuffrè, 1984. Desde tal perspectiva, la política deja de ser la inteligencia dialéctica de lo que conviene a la comunidad, y pasa a convertirse en el ejercicio por naturaleza arbitrario del poder, sufrido como inconveniente necesario por los individuos en la medida en que, al carecer de un fin o razón común, exigen la presencia de un Estado que se impone como principio de toda obligatoriedad. Hace ya tiempo J. HERVADA, «Derecho natural, democracia y cultura». Conferencia pronunciada el 2 de noviembre de 1978, disponible en www.arvo.net, en especial el apartado 3.º: «Democracia y libertad de enseñanza», se refería —en el apartado 4.º: «La iniciativa privada»— a la «notable falta de imaginación y de inventiva» del pensamiento político actual que, «pese a los deseos de modernizar sus concepciones y sus opciones, son epígonos de una dialéctica histórica, inaugurada en el siglo XVIII y hoy estéril y caduca: o individualismo o colectivismo, o iniciativa privada o iniciativa estatal», «una dialéctica en la que la gran víctima es la libre acción ciudadana en beneficio del interés general o bien común».

⁴⁹ Cfr. F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., pp. 100 y ss.; N. BOBBIO, *Estudio de Historia de la Filosofía: de Hobbes a Gramsci*, Madrid, Debate, 1985, pp. 96-97.

⁵⁰ Una exposición serena con intención integradora del articulado de nuestra Constitución de 1978 relativo a los derechos educativos y de las dos sentencias más significativas al respecto, la STC de 13 de febrero de 1981 y la de 27 de junio de 1985, es la de A. J. GÓMEZ MONTORO, «Los derechos educativos: 25 años de experiencia constitucional», en *Revista española de pedagogía*, año LXI, septiembre-diciembre de 2003, pp. 397-413, que en pp. 402-403 y 411, insiste en que desde el punto de vista constitucional hay instrumentos para resolver correctamente las tensiones existentes y que el resultado de las bases puestas por la CE y de los criterios aportados por el TC ha sido una convivencia de centros estatales y no estatales menos problemática de lo que algunos podrían o querrían pensar. Para un análisis completo de la jurisprudencia al respecto, D. GARCÍA-PARDO, *La libertad de enseñanza en la jurisprudencia del Tribunal Supremo*, Madrid, 1998, y el comentario al art. 27 CE de A. FERNÁNDEZ MIRANDA y A. J. SÁNCHEZ NAVARRO en O. ÁLZAGA (dir.), *Comentarios a la Constitución Española de 1978*, vol. III, Madrid, EDERSA, 1996. Sobre los textos jurídicos internacionales, cfr. A. FERNÁNDEZ y S. JENKNER, *Déclarations et conventions internationales sur le droit à l'éducation et à la liberté d'enseignement*, Info-3, Francfort, Verlag, 1995.

⁵¹ El Ministerio de Educación y Ciencia, en su *Diseño Curricular Base (DCB)*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1989, p. 31, reconoce el constructivismo como marco de los principios psicopedagógicos que subyacen al mismo. Para una crítica de la Ley Orgánica General del Sistema de Educación 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE), cfr. F. ROMO

informe del constructivismo en el *Anuario 2000* de la *Nacional Society for the Study of Education*: «No tiene que haber ninguna noción de solución correcta, ningún *standard* externo de lo verdadero y lo falso. En la medida que una solución de un estudiante a un problema logra un objetivo viable, merece crédito. Tampoco los objetivos educativos más relevantes deben ser puestos desde fuera, sino que deben ser encontrados por el estudiante... El profesor constructivista debe arreglárselas sin concepto alguno de verdad objetiva o falsedad»⁵². Más de uno alerta al respecto: aun concediendo que fuera posible educar así, el resultado sería que cada generación sabría menos que la anterior. Si atendemos a los datos del último informe de la OECD⁵³, en España tenemos razones sobradas para preocuparnos.

En estos años de democracia, la cuestión se ha visto enturbiada por la tendencia a controlar más que secundar y favorecer la presencia de sujetos educativos que se muestren a la altura del desafío ante el que nos hallamos: «la hora presente —se ha escrito— sitúa a la institución escolar ante una paradoja: por un lado, la cultura que ella transmite, fundada en la idea de la abolición del yo, es solidaria con el nihilismo imperante, con la mercantilización integral de la vida. Por otro, se le pide reaccionar ante la degradación, forjar modelos positivos, responder a las emergencias sociales mediante cursos sobre droga, medio ambiente, educación sexual, vial, de la salud, etc. Se pide a la escuela una conciencia ética, humanista, en el momento mismo en que se convierte en lugar de sepultura de aquella tradición. Esta aporía señala los términos en que se plantea el problema educativo hoy: se trata del redescubrimiento del yo como objetivo prioritario»⁵⁴.

ADANERO, *El constructivismo como planteamiento educativo: sus presupuestos epistemológicos y su utilización en las reformas de educación*, Madrid, Universidad San Pablo-CEU, 2004, IV. 8: «El constructivismo y las reformas en la educación», si bien es importante tener en cuenta que, como señala el autor, los principios inspiradores de la LOGSE (la epistemología de Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría de los esquemas cognitivos de Norman y la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos de Vygotski) «no se cambiaron, en el intento de reformar la LOGSE con la Ley de Calidad (LOCE) del gobierno del Partido Popular», en el año 2002. Algunos cambios, afirma más adelante, «índudablemente habrían favorecido la calidad del sistema, como la introducción de la cultura religiosa no confesional para todos los alumnos, medida aceptada en la mayor parte del mundo occidental excepto en algún caso como en el sistema laicista francés... Sin embargo, las reformas que hacía la LOCE no tocaban el planteamiento constructivista que la LOGSE había consagrado como dominante en el sistema educativo español y la concepción epistemológica y antropológica que lleva implícitas».

⁵² Cfr. C. GLENN, «Fanatical Secularism», *Education Next*, Winter, 2003, en www.educationnext.org.

⁵³ *Education at Glance*, OECD, 2006.

⁵⁴ M. BORGHESI, *El sujeto ausente*, op. cit., pp. 56-57.

Advertir la urgencia de un nuevo pacto por la educación exige, a mi juicio, la disponibilidad y el coraje de recuestionarnos sobre todo cuatro puntos esenciales:

1. En qué consiste la educación como exigencia básica o bien jurídico a proteger

Considero importante advertir que el titular de este bien no es el Estado, ni el individuo aislado e independiente, sino la persona como unidad dual individuo-comunidad: el yo, cuya vida personal es radical y constitutivamente relacional y cuya vida social está en aquella firmemente enraizada⁵⁵. De esta manera, se puede entender la educación como un bien público y relacional a prestar tanto por instituciones estatales como no estatales, sin que la paridad entre ambas deba implicar sujeción a una misma disciplina normativa⁵⁶.

«La unidad del objeto» funda la «estrecha conexión» entre los distintos bienes que componen el contenido pluridimensional de la educación (STC 86/1985, FJ 3.º), cuyo fin es «el pleno desarrollo de la personalidad» (art. 27.3 CE), como se lee en el art. 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, es significativa la reticencia hacia las expresiones «dignidad humana y el pleno desarrollo de la personalidad», atribuidas a «una retórica iusnaturalista de problemática interpretación y realización», que lleva a algunos a afirmar que «en una época en la que no cabe un recurso a la evidencia, a verdades absolutas o argumentos de objetividad incontestables», es más adecuado «algún tipo de fundamentación débil y, por ello, siempre vulnerable y revisable según las circunstancias» y apelar «al compromiso de las naciones para favorecer el progreso social e instaurar mejores condiciones de vida dentro de una libertad mayor»⁵⁷.

No veo por qué ha de resultar más claro y realizable el contenido de los términos «progreso» y «libertad» que el de las nociones como «dignidad»

⁵⁵ Sobre las polaridades constitutivas de la persona, cfr. A. SCOLA, G. MARENGO y J. PRADES, *La persona umana. Antropología teológica*, Milano, Jaca Book, 2000, pp. 152-183; sobre la importancia de la polaridad individuo-comunidad para la comprensión del Derecho, cfr. A. LLANO TORRES, *Derecho, persona, comunidad política. La categoría relación jurídica*, Madrid, Dykinson, 2000.

⁵⁶ Cfr. G. VITTADINI y M. BAREA (dir.), *La economía del non profit. Libre expresión de la sociedad civil*, Madrid, Encuentro, 1999, pp. 221 y ss.

⁵⁷ Cfr. J. MARTÍNEZ PISÓN, *El derecho a la educación*, op. cit., pp. 64-67.

y «desarrollo de la personalidad humana». En todo caso, si la educación es una cuestión de libertad, es principalmente porque consiste en un encuentro entre libertades que permite introducirse en la realidad y su significado: el criterio para distinguir entre educación y manipulación, entre comunicación e ideología, es el de la mayor o menor correspondencia entre lo que se transmite y la realidad, que la razón y la libertad del educando habrá de verificar, sin ser sustituido o controlado, sino continuamente provocado por la identidad del educador⁵⁸. Asumir este riesgo de la libertad y no ceder a la tentación de dirigir y controlar, aunque sea con las mejores intenciones, es el desafío ante el que se encuentra todo adulto —padre, gobernante, empresario o profesor—⁵⁹.

2. Cuál es la naturaleza de la libertad de enseñanza

No estamos ante una mera «libertad de» —según la concepción negativa y abstencionista del primer liberalismo— que requiera ser complementada por una «libertad para» —según el sentido más positivo que le confiere el socialismo posterior—, ni sólo ante uno de los llamados derechos de libertad, civiles o políticos, que se verá corregido y complementado por los derechos de prestación o económicos, sociales y culturales, según el

⁵⁸ Frente al rol emancipatorio de toda tradición, religión y autoridad, que la pedagogía de moda atribuye a los educadores, C. GLENN, «Fanatical Secularism», *op. cit.*, reclama una educación narrativa. Heredar una tradición y ser enseñados dentro de una tradición no evita el cuestionarse, sino que provee del contenido que hace fructífero el preguntarse. No otro es el ideal griego de *paideia* —«una introducción seria y ordenada en una herencia intelectual, imaginativa, moral y emocional», en palabras de M. Oakeshott—. La emancipación está entre los elementos de una buena educación y puede ayudar a preparar el camino para el ejercicio de la libertad, pero no hace por sí misma libre a un hombre o una mujer. La educación que sostiene la libertad individual y una sociedad libre es introducción en una cultura como contexto de significados y limitaciones que hacen posible el ejercicio de una libertad real. Por eso las reformas estructurales que sostienen la diversidad y la libre elección no son suficientes; deben ir acompañadas por la voluntad de afrontar la mucho más difícil cuestión de los objetivos, los significados y el contenido de una buena educación. Sólo la recuperación de las cosas permanentes, de los más altos logros de la humanidad puede servir de base para una educación que valga la pena. Son conocidos, al respecto, los libros de C. S. LEWIS, *La abolición del hombre*, Madrid, Encuentro, 1998, y C. DERRICK, *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*, Madrid, Encuentro, 1997.

⁵⁹ El libro de L. GIUSSANI, *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*, Madrid, Ediciones Encuentro, 2006, prologado por N. Lobkowicz, está cargado de ricas sugerencias y no será leído sin provecho por aquel que comparta la preocupación por educar y ser educado.

modo en que suelen ser interpretados⁶⁰. Creo que no se trata tanto de armonizar las exigencias de la libertad y de la igualdad, como suele afirmarse, cuanto de redescubrir que las libertades históricas concretas no son pretensiones o deseos insaciables de un arbitrio absoluto, sin medida, sino que nacen dentro de un contexto, vinculadas a un objeto y circunstancias concretas, encarnadas, como un ajustamiento entre personas y entre personas y cosas⁶¹.

No se trata de «una» libertad abstracta⁶², sino de un haz de libertades que el TC definió como «proyección de la libertad ideológica y religiosa y

⁶⁰ Tal orientación, por lo demás muy difundida, es la que refleja J. MARTÍNEZ PISÓN, *El derecho a la educación...*, op. cit., pp. 63 y ss., p. 112 y pp. 117 y ss. La distinción entre derechos de autonomía y de prestación, observa en p. 63, «proviene de la dogmática francesa», y remite a L. PRIETO SANCHÍS, *Estudios sobre derechos fundamentales*, Madrid, Debate, 1990. Desde una óptica diversa, en cambio, F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., pp. 46-47, señala que «la referencia común a la dignidad de la persona humana impide una rígida separación entre las distintas categorías de derechos y, sobre todo, entre derechos de libertad y demás derechos; al contrario, favorece las conexiones y las influencias mutuas», y que en general el discurso y la evolución de los derechos humanos obliga a considerar al hombre dentro de determinadas comunidades y contextos: «reclamar derechos significa sostener que otros tienen el deber de respetarlos y que los mismos derechos son un bien común, que mis derechos y los de los otros son un bien para toda la comunidad política. Tener derechos significa confrontarse con toda la trama de derechos y deberes que se teje dentro de una determinada comunidad. Los derechos no viven nunca aislados, sino que se insertan en una red cada vez más compleja de relaciones de tipo normativo», de modo que «la tutela de los derechos refuerza los vínculos comunitarios». Más adelante, se muestra perplejo por que haya socialistas, a quienes atribuye el logro de los derechos sociales, que se empeñen «en mostrar su heterogeneidad en relación con los derechos de libertad, es decir, los “verdaderos” derechos», afán que se explica, en parte, como supo ver ya Del Noce, por el hecho de que «la caída de la ideología marxista ha privado al socialismo de una robusta teoría de la sociedad y, así, le ha obligado a convertirse al laicismo individualista», p. 99, nota 15. Cfr. E. SANTORO, «Le antinomie della cittadinanza: libertà negativa, diritti sociali e autonomie individuali», en D. ZOLO, *La cittadinanza. Appartenenza, identità, diritti*, Rome-Bari, Laterza, 1994.

⁶¹ C. LEVI-STRAUSS, *L'ideologie marxista, comunista et totalitaire n'est qu'une ruse de l'histoire*, «entretien», con J.-M. BENOIST, en *Le Monde*, 21-22 de febrero de 1979, citado por J. VALLET DE GOYTISOLO, *Tres ensayos. Cuerpos intermedios. Representación política. Principio de subsidiariedad*, Madrid, Speiro, 1981, p. 27, observaba que «nada sería más dañino que tratar de definir las sociedades... en función de una especie de código de libertades abstractas». «El ejercicio de las libertades —sigue— no se hace en el vacío, sino en relación con los vínculos tradicionales que generalmente tienen raíces también tradicionales» y que «forman el tejido social». Sin embargo, «la evolución de nuestras grandes sociedades modernas tiende a pulverizar los cuadros intermedios y a desposeerlos en provecho de un poder centralizado y anónimo». Quedan aún «niveles de autenticidad», discernibles «donde las relaciones de los individuos reposan sobre bases concretas», por ejemplo, «en el nivel de la vida municipal», donde «no se trata de decidir en abstracto» y la vida colectiva «reposa sobre una percepción auténtica de la realidad y de su misma verdad».

⁶² Contra la que arremetió en su tiempo E. RENAN, *El porvenir de la ciencia (Pensamientos de 1848)*, Madrid, Doncel, 1976, cap. XVII, pp. 326-345: «Nuestro liberalismo francés,

del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos» (STC 5/1981, II.7), y que abarca auténticos derechos⁶³: el derecho a crear y dirigir centros educativos (STC 77/1985, II.20), el derecho a definir el ideario de tales centros (STC 5/1981, II, 8-10 y STC 77/1985, II, 7-10), el derecho de los padres a decidir qué educación quieren para sus hijos (STC 5/1981, II.7) y el derecho de los padres a elegir centro (STC 5/1981, II.8 y STC 77/1985, II.5) —derecho éste muy discutido—⁶⁴.

creyendo que todo lo explica por el despotismo, preocupado exclusivamente de la libertad, considerando al Gobierno y a los súbditos como enemigos naturales, es verdaderamente superficial. Convenzámonos de que no se trata de libertad, sino de hacer, de creer, de trabajar. Lo verdadero encuentra siempre bastante libertad para salir adelante». Y es que, como dijo Jouffroy, «hemos conquistado todas esas libertades, y nada hemos adelantado... No es mucho decir que las libertades públicas están ahora más garantizadas que cuando apareció el cristianismo, y, sin embargo, una idea grande encontraría hoy más obstáculos para extenderse que encontró el cristianismo naciente. Si Jesús apareciera hoy, lo llevarían a los tribunales, lo cual sería peor que crucificarle... Nunca se ha pensado con menos originalidad que desde que ha habido libertad para hacerlo. La idea verdadera y original no pide permiso para aparecer, y le importa poco que se reconozca o no su derecho, siempre encuentra bastante libertad, porque se crea toda la que necesita... Nuestra liberal y uniforme lista no aprovecha más que a los agitadores y a la originalidad chica, fatal porque hace desmerecer a lo grande, y que sirve muy poco para el verdadero progreso del espíritu humano. Gastamos fuerzas en defender nuestras libertades, sin pensar que esas libertades no son más que un medio sin otro valor que el de poder facilitar el advenimiento de las ideas verdaderas... Nos horroriza la cadena exterior, por no sé qué fanfarronada de liberalismo, y no comprendemos el gran atrevimiento del pensamiento... Francia no ha comprendido más que la libertad exterior, pero no la libertad del pensamiento... Ocupémonos en pensar algo más libre y sabiamente, y menos en la libertad de expresarlo. El hombre que tiene razón es siempre bastante libre».

⁶³ J. L. MARTÍNEZ LÓPEZ-MÚÑIZ, «El art. 27 de la Constitución: Análisis de su contenido. Doctrina jurisprudencial. Tratados internacionales suscritos por España», en *Aspectos jurídicos del sistema educativo*, Madrid, Consejo General del Poder Judicial, *Cuadernos de Derecho Judicial*, núm. XVII, 1993, pp. 19 y 21, subraya que los derechos educativos son derechos de libertad, insistencia ésta no inútil porque «el problema constitucional principal que probablemente sufre hoy el régimen jurídico de la enseñanza radica precisamente en un cierto descuido o reducción del valor primario e irrenunciable de la libertad en este campo, como precio que se supone necesario de la garantía de la otra dimensión constitucional del derecho de todos a la educación: su dimensión prestacional». «El fundamento de toda regulación de la educación digna de ser calificada de jurídica —conforme a la justicia— debe ser precisamente su tratamiento como objeto de una libertad básica y esencial del ser humano, como un derecho humano fundamental de libertad». Cfr. J. L. MARTÍNEZ LÓPEZ-MÚÑIZ y J. L. GONZÁLEZ QUIRÓS (eds.), *El sistema educativo en la España de los 2000*, Madrid, Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales, 2001; F. COOMANS, «Clarifying the Core Elements of the Right to Education», en F. COOMANS y F. VAN HOOFF, *The Right to Complain about Economic, Social and Cultural Rights*, Netherlands Institute of Human Rights, SIM, n. 18, Utrecht, 1995.

⁶⁴ No previsto explícitamente por la CE, según algunos resulta de una interpretación del art. 27.1 en conexión con el 27.3 y en relación con el art. 13.2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ATC 382/1996, FJ 4.º: «no hay dificultad alguna en admitir que el derecho de todos a la educación, en cuanto derecho de libertad... com-

La libertad de enseñanza aparece, así, como el modo humano concreto de responder al derecho a la educación, es decir, como responsabilidad personal y social para cubrir tal necesidad de aprender e introducirse en la realidad. Libertad netamente positiva que, para dar pleno cumplimiento al derecho a la educación, deberá solicitar la ayuda del Estado allí donde la iniciativa social no llegue⁶⁵.

prende la facultad de elegir el centro docente, incluyendo *prima facie* la de escoger un centro distinto de los creados por los poderes públicos», y STC 5/1981, FJ 8.º: si bien «el derecho de los padres... consagrado en el art. 27.3 CE es distinto del derecho a elegir centro docente que enuncia el art 13.3 del Pacto», «es obvio que la elección de centro docente sea un modo de elegir una determinada formación religiosa y moral»). Así, A. J. GÓMEZ MONTORO, «Los derechos educativos...», *op. cit.*, p. 404, que en p. 409, frente a contraposiciones y exclusiones, considera que «lo correcto sería adoptar las medidas para mejorar la calidad de la enseñanza pública (o de la privada, si fuera el caso) y, al mismo tiempo, garantizar una efectiva capacidad de elección con independencia de las posibilidades económicas de las familias». Que no es asunto pacífico se ve en la misma STC 5/1981, FJ 8.º, que indica que «la libertad de creación de centros docentes... ha de moverse en todos los casos dentro de límites más estrechos que los de la pura libertad de expresión» y, mucho más rotundamente, en el *Voto particular a la sentencia* de F. TOMÁS Y VALIENTE, donde enuncia el principio «a mayor financiación pública a centros docentes privados, mayor intervención del Estado o de los protagonistas de la comunidad escolar», trata de delimitar el alcance del derecho a establecer el ideario del centro, distingue entre educar y enseñar y apela a la neutralidad de la enseñanza, así como a la kelseniana educación para la democracia y al principio fundamental de la tolerancia. Igual que éste considera que el derecho de los padres reconocido por el art. 27.3 sólo será efectivo en lugares donde concurren centros privados con un ideario y centros públicos, J. MARTÍNEZ PISÓN, *El derecho a la educación, op. cit.*, p. 155, ve reductivo entender que el pluralismo educativo viene garantizado por la iniciativa privada.

⁶⁵ Según el principio de subsidiariedad rectamente entendido, y no como en los orígenes del constitucionalismo español, cuando se pretendió justamente lo contrario, como deja ver J. MARTÍNEZ PISÓN, *El derecho a la educación...*, *op. cit.*, pp. 81-82, al referirse a la reforma educativa deseada por los gobernantes de Cádiz y al *Informe Quintana*, «texto clave para la historia de la educación en el siglo XIX español», en el que «quedan reflejados los principios, las ideas y las tensiones que, en materia educativa, van a ser el denominador común de la doctrina y el enfrentamiento entre los diferentes sectores ideológicos y políticos de la España del siglo XIX y XX hasta la actualidad: el principio progresista de igualdad, por el que debe establecerse una instrucción pública, general, obligatoria y gratuita; y el principio de libertad, que es utilizado para justificar la creación de centros privados, o lo que es lo mismo, centros docentes de la Iglesia católica y de sus órdenes religiosas... No obstante, el Informe apuesta decididamente por la instrucción financiada y supervisada por el Estado. La enseñanza no estatal, durante todo el siglo XIX en manos de la Iglesia, sólo debía suplir las carencias de la instrucción estatal. Cuando el Estado no puede cumplir con su obligación educativa, entonces debía permitir al ciudadano escoger la educación que considere más oportuna». Y como tantos todavía pretenden, por ejemplo, A. EMBID IRUJO, *Las libertades en la enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1983, pp. 185-186. Que la LOE se mueve en esta dirección es evidente.

3. Qué entendemos por pluralismo y tolerancia

Con respecto al pluralismo, hay que distinguir entre pluralismo externo e interno. El primero consiste en reconocer la existencia de diversas identidades culturales, con sus respectivas ofertas educativas, así como la libertad para suministrar y gestionar un bien público, que no estatal, como es la educación, con la ayuda del Estado y respetando los principios constitucionales. El Estado no debe conceder nada desde lo alto ni dar permisos preventivos, sino que debe reconocer la posibilidad de obrar de sus miembros, frente a la tentación de que la norma sustituya a la experiencia en acto⁶⁶. El pluralismo interno, en cambio, es el propio de los centros estatales, en los que conviven profesores de muy diversas tradiciones: una pluralidad de hecho que exige ser respetada, como la libertad de cátedra trata de garantizar, y que corre el riesgo de desembocar en una situación en la cual cada uno habla su propio lenguaje sin punto unificador o criterio compartido alguno.

Es habitual que los expertos contrapongan escuela pública —que identifican, sin más, con la estatal— y escuelas confesionales o con un ideario propio, de manera que aquélla aparezca como neutral y para todos y éstas como ideológicamente marcadas y para algunos, según la dialéctica universalidad/particularidad entendida al modo ilustrado⁶⁷. Címbalo, por ejem-

⁶⁶ Sobre la subsidiariedad como alternativa tanto al bienestar estatista y burocrático en crisis como al liberalismo individualista, cfr. G. VITTADINI y M. BAREA (dir.), *La economía del non profit*, op. cit.; L. ANTONINI, *Sussidiarietà fiscale. La frontiera della democrazia*, Guerini e Associati, 2005; A. FERNÁNDEZ y J.-D. NORDMANN, «Informe 2002 sobre el estado de las libertades educativas en el mundo», II. Disponible en www.oidel.ch, que se inspira en C. MILLON-DELSON, «La subsidiarité. Dans les idées politiques», en J. B. D'ONORIO (ed.), *La subsidiarité: de la théorie à la pratique*, Paris, Téqui, 1995. A. OLLERO, *España: ¿un estado laico?*, op. cit., pp. 72, 82, alerta sobre el peligro de una visión meramente cuantitativa del pluralismo y de un pluralismo que no es sino pluralidad planificada desde el Estado.

⁶⁷ Sobre la interesada e insistente, a pesar de tan denunciada, confusión entre público y estatal, unida a la dicotomía escuela pública-escuela privada, el totalitarismo de toda pretensión de estatizar la enseñanza y la falacia de la neutralidad en la educación, cfr. R. GÓMEZ PÉREZ, «Las contradicciones de la libertad de enseñanza», *Persona y Derecho*, núm. 6, 1979, pp. 121 y ss., en el marco de un artículo con interesantes referencias históricas y sociológicas al liberalismo radical histórico y su centralismo, al socialismo que se ve obligado a asumir unas libertades que no incluía su programa y persigue sin ambages la estatización de la enseñanza, y a la evolución de un marxismo que se ve forzado a sustituir la teoría por la conquista de posiciones y a disfrazarse del lenguaje de las libertades democráticas para subsistir. «Toda la compleja cuestión —afirma en p. 136— quedaría reducida, en la práctica, a un control de la escuela —financiada por el Estado— en manos de los dirigentes de los sindicatos de los trabajadores de la enseñanza. Una vez asegurado esto, el pluralismo ideológico

plo, sin distinguir entre público y estatal y dando por descontado el indiferentismo como dogma que ha de reinar en el espacio público (estatal, se entiende), sostiene que «la escuela pública se caracteriza por asumir como elemento propio y distintivo la ausencia de un mensaje cultural predefinido que transmitir. Dispone de un método de enseñanza que debe dejarse en manos de la libertad del docente, libertad que viene atenuada con el crecimiento de la conciencia crítica de los estudiantes, en los distintos ciclos de la escuela y se caracteriza por el pluralismo de las ideas...». Frente a esta descripción de la escuela pública, que, a parte de lo dicho, enfrenta, a mi juicio, indebidamente, la libertad del docente y la capacidad crítica del estudiante, la escuela privada se presenta como una realidad de connotaciones bien diversas. Desde la contraposición entre lo público y lo privado y la reducción de toda identidad cultural o religiosa a ideología, considera la escuela privada como «portadora, en cambio, de un proyecto educativo ideológica o religiosamente orientado»⁶⁸.

Tal mentalidad no se ha extendido sólo en Europa. Es, por ejemplo, apreciable en los votos disidentes del caso *Zelman v. Simmons-Harris*, aunque lo que atrajo la atención de los medios fue la opinión mayoritaria favorable a la libertad de educación. Como resalta Charles Glenn⁶⁹, quien encuentra en ellos ecos del voto disidente del Juez Black en el caso de 1968 *Board of Education v. Allen*, parecen creer que el único camino para evitar el adoctrinamiento y la lucha religiosa es educar a los niños en colegios del gobierno. Pero lo más interesante es advertir que en el campo de la educación la aguda hostilidad contra las escuelas religiosas no es una cuestión que afecte a la separación entre Iglesia y Estado, sino que en parte refleja y deriva de la propia imagen que tienen de sí muchos educadores, a quienes les gusta creerse especialmente preparados para decidir qué es lo mejor para los niños. Dan por descontado que las escuelas confesionales se dedican a adoctrinar sus discípulos, mientras que las escuelas públicas están por definición comprometidas con el pensamiento crítico y la emancipación de la mente de sus pupilos de la oscuridad de las opiniones recibidas,

es un lujo que puede concederse, por la sencilla razón de que no tendrá posibilidad de ejercerse». Sólo encuentra una posibilidad de salvar la libertad de enseñanza, pp. 137-138: «la difusión del gusto por la libertad... Es necesario multiplicar los multiplicadores, para que no se imponga ningún Único... Lo nuevo es... la multiplicación de iniciativas diversas, la proliferación de instituciones sociales».

⁶⁸ Cfr. G. CIMBALO, *La scuola...*, op. cit., p. 276, nota 187. Cfr. los artículos dedicados a esta debatida cuestión en España en la revista *Persona y Derecho*, núm. 6, 1979.

⁶⁹ C. GLENN, «Fanatical Secularism», op. cit. Cfr. ID., *The ambiguous Embrace: Government and Faith-based Schools and Social Agencies*, Princeton University Press, 2000.

incluidas las de sus padres. Como si la ilustración fuera exclusiva de las escuelas públicas, algo ajeno a las escuelas independientes del gobierno.

En todo caso, creo que el pluralismo de los centros docentes y universidades estatales puede ser reconocido, respetado y afrontado con una actitud nueva y más positiva que un mero «viva la libertad» y libre del dogma de una neutralidad imposible: una cosa es constatar una pluralidad que supone una riqueza y un desafío a la confrontación leal y otra consagrar un pluralismo ideológico que prescinde desde el principio de todo criterio de verdad⁷⁰. En efecto, del mismo modo que cabe identificar, en ámbitos marcados por la variedad de «lealtades», un punto sintético que permita la existencia efectiva de una comunidad cultural⁷¹, la pluralidad de lenguas, religiones y culturas dentro de una escuela o universidad no tiene por qué impedir necesariamente la formación de una auténtica comunidad investigadora y docente, si bien ésta responderá a la lógica del encuentro, el diálogo y el ecumenismo, y no a una cosmovisión compartida como en otros tiempos⁷². Las universi-

⁷⁰ El sentido y el alcance del pluralismo ha sido siempre discutido. Cfr. A. EMBID IRUJO, *Las libertades...*, op. cit., en contraste con J. ORTIZ DÍAZ, *La libertad de enseñanza*, Málaga, Universidad de Málaga, 1980, y los artículos de J. ORLANDIS, J. L. MARTÍNEZ LÓPEZ-MÚÑIZ y V. GARCÍA HOZ, en *Persona y Derecho*, núm. 6, 1979. Sobre la misma problemática en Italia, cfr. G. CIMBALO, *La scuola tra servizio pubblico e principio di sussidiarietà. Legge sulla parità scolastica e libertà delle scuole private confessionali*, Torino, Giappichelli ed., 1999, p. 276, nota 187; S. CASSESE, «La scuola italiana, tra Stato e società: servizio pubblico statale e non statale», en *Foro italiano*, 1991, IV; G. PITRUZZELLA, «Il pluralismo della scuola e nella scuola», en *I soggetti del pluralismo nella giurisprudenza costituzionale. Atti del seminario tenuto a Macerata*, 5-6 Maggio, 1994, a cura di R. Bin e C. Pinelli. Torino, 1994, pp. 215 y ss.

⁷¹ Es ilustrativo el ejemplo que pone T. S. ELIOT, *La unidad de la cultura europea*, op. cit., pp. 179-180, de la revista por él fundada y editada, *The Criterion*, que «poseía un carácter y una cohesión definidos, a pesar de que sus colaboradores sostenían las más diversas posturas políticas, sociales y religiosas... No es fácil definir cuál era nuestra base común... Diría que compartíamos un interés por los niveles más elevados tanto de pensamiento como de expresión, y una curiosidad y receptividad por las nuevas ideas... dábamos por sentado que encontraríamos interés y placer en las ideas por sí mismas, en el libre ejercicio del intelecto... Era el convencimiento de que existía una fraternidad internacional entre los hombres de letras europeos, un vínculo que no reemplazaba las lealtades locales y religiosas, ni las diferencias de filosofía política, pero que era perfectamente compatible con ellas. Nuestra tarea no consistía en hacer que prevalecieran determinadas ideas, sino en mantener la actividad intelectual en su grado más elevado».

⁷² Como atestigua en acto la experiencia vivida en la *Facoltà di Scienze della comunicazione* de Lugano. Cfr. al respecto la conferencia pronunciada el 29 de septiembre de 2001, en la Universidad de Alcalá de Henares, por E. RIGOTTI, «La interdisciplinariedad en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la *Università della Svizzera Italiana*», de próxima publicación en A. GONZÁLEZ GALÁN (ed.), *El perfil del profesor universitario, situación actual y retos del futuro*, Madrid, Encuentro, 2006, cap. VII. Conocer, indagar, estudiar, implica y exige la decisión de la libertad de respetar la realidad según la totalidad de sus fac-

dades europeas «deberían tener ideales comunes y contraer obligaciones unas con otras. Tendrían que ser independientes de los gobiernos de los países en que están emplazadas. No deberían ser instituciones para formar una burocracia eficiente o científicos capacitados para obtener lo máximo de otros científicos extranjeros. Tendrían que apoyar la preservación del estudio, la búsqueda de la verdad y, en la medida en que el hombre es capaz de ello, la consecución de la sabiduría»⁷³.

En todo caso, la respuesta que hemos dado en España a la exigencia de educar en libertad, desde el respeto sincero a la pluralidad, ha sido el llamado régimen de concierto, es decir, la concurrencia de escuelas estatales y de iniciativa social y el compromiso del Estado de ayudar económicamente a los centros docentes que reúnan los requisitos legales⁷⁴. No siendo la única solución posible, puede resultar satisfactorio si los poderes públicos respetan las identidades existentes y las ayudas cubren efectivamente el coste real, y si los centros concertados adoptan una actitud de colaboración con el Estado y de solidaridad en la solución de los problemas sociales.

En cuanto a la tolerancia, es preciso entenderla en relación con la libertad religiosa, no como expresión de un indiferentismo escéptico y ligada a

tores y según su jerarquía, y esto es lo que permite la verdadera libertad de pensamiento, de investigación, y un auténtico diálogo universal, un verdadero ecumenismo, como insisten A. SCOLA, *Ospitare il reale. Per una «idea» di Università*, Mursia, Pontificia Università Lateranense, 1999, y E. RIGOTTI, *Per una definizione di «cultura» in vista di una comunicazione interculturale*, Milano, Seminario del Centro di Studi sull'Ecumenismo, 21 de diciembre de 1999.

⁷³ Escribe también T. S. ELIOT, *La unidad de la cultura europea*, op. cit., p. 187. Sobre la historicidad de la cultura como capaz de progresar y acoger lo mejor de las demás culturas, su universalidad potencial y el encuentro con las otras culturas como posibilidad basada en la común verdad sobre el hombre, y la interculturalidad como perteneciente a la forma original de lo cristiano, J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia*, op. cit., pp. 55-77.

⁷⁴ Nuestro TC ha subrayado que «el art. 27.6 CE... es la manifestación primaria de la libertad de enseñanza, pues supone la inexistencia de un monopolio estatal docente y, en sentido positivo, la existencia de un pluralismo educativo institucionalizado», entendiendo los centros escolares estatales y los de iniciativa social «convergentes y complementarias entre sí, como ha declarado reiteradamente el TEDH» (STS de 24 de enero de 1985, II, 6). Es importante, por lo demás, recordar que el mandato presente en el art. 27.9 CE ha sido interpretado por nuestro TC en el sentido de que no implica un derecho incondicionado a la ayuda, ni tampoco es una mera afirmación retórica que deje en manos del legislador el concederla o no a su arbitrio (STC 77/1985, FJ 11.º). Cfr. la *Decisión del Parlamento Europeo del 14-3-1984*, en la que se precisa que la libertad de elección de los padres «implica la obligación de los Estados miembros de hacer posible económicamente el ejercicio práctico de este derecho y conceder a los centros docentes las ayudas públicas necesarias... sin discriminación».

un nuevo politeísmo que es todo menos tolerante⁷⁵. Sólo una adecuada comprensión del nexo entre verdad y libertad puede permitir una tolerancia y un pluralismo auténticos⁷⁶. En este marco se plantean la cuestión de la enseñanza de la religión⁷⁷ y la no menos polémica de la educación para la ciudadanía, núcleo duro de la reforma prevista en la LOE⁷⁸.

⁷⁵ Cfr. M. BORGHESI, «La aparición de las nociones de tolerancia y libertad religiosa a partir de las guerras de religión y la Ilustración inglesa y francesa», en A. PÉREZ DE LABORDA (ed.), *Existencia en libertad (El Escorial, 2003)*, Madrid, Facultad de Teología San Dámaso, 2004, sobre la intolerancia del politeísmo antiguo, la caridad y el testimonio público de la fe como motor de los primeros cristianos y la inconsecuente intolerancia posterior de católicos y protestantes que lleva a las guerras de religión, sobre la aparición del Estado moderno como garante de la paz social —Hobbes y teoría política moderna del Estado neutral—, la catástrofe revolucionaria en Francia, y las diversas declinaciones de la noción moderna de tolerancia en Europa —una falsa tolerancia en la Inglaterra de Locke, para quien es ante todo un método eficaz de gobierno— y en el Nuevo Mundo —donde se fragua realmente la auténtica tolerancia como comprensión adecuada de las relaciones entre verdad y libertad, que permite el encuentro entre democracia y cristianismo—. En Europa se favorece el proceso secularizador, la Ilustración se reviste de trazos cada vez más anticristianos y se oscila entre deísmo y politeísmo, de forma que la tolerancia aparece ligada al escepticismo y al paganismo y el politeísmo: «El escepticismo de Hume niega la única verdad para celebrar el límite infranqueable de la diversidad. Politeísmo contra monoteísmo, tolerancia contra intolerancia. Hume pone aquí las premisas a la teoría de la inconciliabilidad entre cristianismo y democracia que, en el siglo XX, desarrollará Hans Kelsen», pp. 52-53. «Habrá que esperar —concluye— a la obra de Alexis de Tocqueville, *Démocratie en Amérique* (1835), y más todavía a la catástrofe del totalitarismo neopagano del siglo XX, para que la neoilustración pudiera desconfiar del regreso de los antiguos dioses y el cristianismo, finalmente libre de nostalgias legitimistas y medievalistas, pudiera volver a descubrir la condición, ideal y espiritual, de los primeros siglos», p. 53.

⁷⁶ Sobre el principio de la diferencia en la unidad, enraizado en la comprensión del nexo entre verdad y libertad que Europa hereda del cristianismo, cfr. A. SCOLA, «Europe as an intercultural project», en *One or two Europes? The Role of the Catholic Church in the Process of European Integration*, Papiéska Akademia Teologiczna W Krakowie, 12 de septiembre de 2003; ID., «Cristianesimo e religione nel futuro dell'Europa», en *Giornate di studio sull'avvenire dell'Europa: L'identità dell'Europa e le sue radici. Storia, Culture, Religioni*, Venezia, 9-Maggio-2002. Cfr. F. D'AGOSTINO, *Filosofía del diritto*, op. cit., pp. 171 y ss.: «Diritto, pluralismo e tolleranza», pp. 205-225: «Pluralismo delle culture e universalità dei diritti»; ID., *Diritto e giustizia*, Milano, San Paolo, 2000, pp. 121 y ss., critica el nihilismo y el politeísmo ético actuales que, exaltando el principio de la diversidad, hacen imposible la comunicación, y discute la tesis de T. Engelhardt de una comunicación jurídica entre extranjeros morales. Un pluralismo absoluto, erigido en criterio ideológico último, socaba los fundamentos del Estado y de la democracia.

⁷⁷ Cfr. R. PALOMINO, «El área de conocimiento Sociedad, Cultura y Religión: algunos aspectos relacionados con la libertad religiosa y de creencias. Comentarios al hilo de la STS de 25 de enero de 2005». *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 10, 2006.

⁷⁸ El propósito ideológico de la materia, su ignorancia y repudio de la realidad española y su concepto reductivo de la razón han sido denunciados por «Profesionales por la Ética» en su *Informe sobre la propuesta de la Universidad Carlos III y la Fundación CIVES para la nueva*

4. El papel del Estado y su neutralidad como garantía de tales derechos fundamentales

El deber del Estado de garantizar que todos reciban la educación básica no significa que deba erigirse en educador y programador único de la enseñanza⁷⁹. Ver cómo surgió y se desarrolló la pretensión del monopolio estatal de la educación ayuda a comprender y ponernos en vías de resolver muchos de los actuales conflictos en las democracias occidentales, en este campo, y a advertir que tal monopolio ya no es apropiado, si es que alguna vez lo fue⁸⁰.

Es, en efecto, urgente redefinir el papel del Estado, a partir de la distinción entre financiación y prestación de un servicio y con el fin de mejo-

asignatura Educación para la ciudadanía, 14 de diciembre de 2005, en www.hazteoir.org; también F. DE HARO, Zapatero en nombre de nada, Madrid, Encuentro, 2006, denuncia la radicalidad de la reforma educativa programada por el gobierno Zapatero e inspirada por Peces-Barba. Es evidente que el estado de la cuestión es otro, actualmente contamos ya con los Decretos de mínimos y se están elaborando los Decretos autonómicos de desarrollo de aquéllos. El debate en torno a la Educación para la Ciudadanía prosigue, más candente si cabe, y la batalla por la libertad de educación, por el deber de los padres a educar a sus hijos y por un Estado verdaderamente laico es una de las urgencias más graves que tenemos en España.

⁷⁹ C. GLENN, «Fanatical Secularism», *op. cit.*, recuerda que, ya en 1859 John Stuart Mill dio un argumento definitivo contra todo intento por parte del gobierno de usar la escuela para llevar a cabo cambios políticos o culturales: «all that has been said of the importance of individuality of character and diversity in opinions and modes of conduct, involves, as of the same unspeakable importance, diversity of education. A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another; and as the mould in which it casts them is that which pleases the predominant power in the government... in proportion as it is efficient and successful, it establishes a despotism over the mind, leading by natural tendency to one over the body». Exactamente lo mismo que afirmó la U.S. Supreme Court en su decisión de 1925 en el caso *Pierce v. Society of Sisters*: «the child is not a mere creature of the State».

⁸⁰ C. GLENN, *The Myth of the Common School*, Amherst, The University of Massachusetts, 1988, recientemente traducido al español: *El mito de la escuela pública*, Madrid, Encuentro, 2006, muestra cómo nació y se desarrolló históricamente la ideología de la escuela estatal en Francia, Países Bajos y EEUU, en gran medida inspirada en una fobia a la religión ortodoxa, con frecuencia en nombre de una forma más alta y pura de cristianismo no supersticioso, que identificaron con una moralidad purificada y la fe en el progreso. Se pretendió que la enseñanza estatal reemplazara el particularismo religioso de católicos y calvinistas, así como las lealtades y normas locales, por una emergente cultura e identidad nacionales. Pues bien, tal formación fue sentida por muchos como opresiva más que liberadora: en lugar de las convicciones que habían dado significado y dirección, color y entusiasmo, a sus vidas, la gente se encontró con una fría fe secular sin poder para obligar moralmente ni dirigir sus vidas. El efecto fue el de dejar a la gente libre para una nueva y más opresiva atadura, sin restricciones por parte de las costumbres y los ritos cuya belleza e inocencia enriquece nuestras vidas.

rar la gestión y la calidad de la educación. Entre monopolio educativo por parte del Estado y mercado libre de la enseñanza, hay una vía intermedia basada en el principio de subsidiariedad, que restituye a la sociedad civil la prestación de la educación y asigna al Estado la doble misión de financiar e inspeccionar la enseñanza⁸¹. Una buena escuela estatal es perfectamente conciliable con la libertad social de crear centros con una identidad clara y la de los padres de elegir, sin condicionamientos ni cortapisas indirectas, cuál quieren para sus hijos. Por algo ha sido denunciada la aporía del Estado neutral y educador y desenmascarada toda pretensión de educación neutral⁸².

Si bien la neutralidad inherente al Estado moderno fue concebida como una garantía eficaz de la paz social en sociedades plurales como las contemporáneas⁸³, no cabe ignorar su tendencia a degenerar en nihilismo neutralizador⁸⁴.

⁸¹ Cfr. C. L. GLENN, «La libertà di scelta della scuola nei paesi occidentali», en *Scuola: una questione di scelta*, Convegno internazionale, Bari, 1994, para quien la función del Estado consiste esencialmente en establecer un marco general de responsabilidad y equidad.

⁸² I. SOTELO, «La aporía del Estado», *El País*, 11 de julio de 1991: «el Estado democrático... no sirve, por su deber de neutralidad, como institución encargada de la educación —no se puede educar sin la conciencia clara del fin al que se aspira... sin recurrir a un sistema de valores determinado—. F. SAVATER, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 1997, p. 152, ve evidente que «ningún maestro puede ser verdaderamente neutral».

⁸³ «Por neutralidad ideológica del Estado» —señala L. M. DÍEZ-PICAZO, *Sistema de derechos fundamentales*, Madrid, Thomson-Civitas, 2003, p. 218— «hay que entender que los poderes públicos, cualquiera que sea su naturaleza (legislativa, ejecutiva, judicial) o nivel (estamental, autonómico, local), deben abstenerse de participar en cualquier debate sobre ideas y creencias políticas, morales, filosóficas, estéticas, etc.» y «de la Constitución surge una legítima expectativa de que los poderes públicos mantendrán un comportamiento mínimamente neutral en los debates sobre ideas y creencias». Pero no se le escapa la dificultad de determinar el alcance de tal neutralidad, p. 219: «porque la Constitución española, al igual que la mayoría de los textos constitucionales contemporáneos, es muy generosa a la hora de proclamar valores dignos de protección. Baste mencionar aquí un dato, rico en posibles consecuencias. El art. 27 CE dispone, en su apartado tercero, que los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Es ésta una norma de extraordinaria importancia en una perspectiva liberal-democrática porque, más allá de su modesto tenor literal, sustrae al Estado las decisiones acerca de la educación moral: no cabe el dirigismo en esta materia. Ahora bien, este principio encuentra un límite en el propio art. 27 CE, cuyo apartado segundo establece que la educación habrá de llevarse a cabo «en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Ello comporta un cierto título de intervención pública sobre los contenidos ideológicos de la enseñanza, al menos en sentido negativo: los poderes públicos no pueden mantenerse neutrales frente a prácticas educativas que desconozcan o menoscaben los principios democráticos de convivencia». Por su parte, M. J. ROCA, «La neutralidad del Estado: fundamento doctrinal y actual delimitación en la jurisprudencia», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 48, 1996, pp. 253, 270,

Es verdad que el liberalismo es, ante todo, un método, pero también lo es que el punto de partida metodológico no puede ser neutral, sobre todo cuando se trata de una cuestión política clave, como es la de dilucidar si el vínculo político es algo producido o dado, una prótesis funcional del individuo o una condición originaria del mismo, una salida para que la convivencia inevitable sea posible o un vínculo constitutivo de la identidad personal⁸⁵.

En efecto, el dogma liberal de la neutralidad choca, cada vez más, con la exigencia del reconocimiento político de las identidades. El bien de la identidad personal pasa a primer plano en la llamada política de la diferencia, cuyo problema central consiste en lograr «la justa colocación» y el «adecuado reconocimiento» de «las categorías de diversidad por nacimiento, fenomenológicas y éticas, que concurren en la formación de la identidad personal»⁸⁶. Si el liberalismo tradicional tendía a homologar y neutralizar las diversas identidades, desde su concepción abstracta y descontextualizada del hombre, en la política de la diferencia tienen lugar varios modos de reconocimiento político: el reconocimiento de las identi-

subraya la importancia de una laicidad positiva entendida como actitud de cooperación, frente a una mera indiferencia o distancia, así como la prioridad de la dimensión positiva de la libertad religiosa sobre la negativa.

⁸⁴ Como advierte L. GIUSSANI, *El yo, el poder y las obras*, op. cit., pp. 43-46, el poder, que es la riqueza mayor que el hombre puede tener en su existencia, tiende a automantenerse, tiene la tentación de gobernar capilarmente las reacciones del hombre. Así, la insistencia en los «valores comunes» aparece como un intento de homologación que lleva a abolir las diferencias incómodas y, por tanto, en última instancia, las distintas identidades reales. De ahí que insista en que el poder se extralimita a menos que nos enfrentemos a él continuamente. En la vigilancia crítica y la colaboración por parte del pueblo cifra la democracia verdadera y viva. Conviene tener presente, afirma A. OLLERO, «Verdad, fanatismo y democracia». Disponible en www.arvo.net, que «cuando el César decide por su cuenta lo que es suyo, desaparece todo asomo de neutralidad». Cfr. F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., pp. 3 y ss., sobre las razones de la comunidad frente al liberalismo neutralizador de las identidades y al comunitarismo que pone en peligro los derechos y su universalidad, y pp. 76 y ss., sobre el nexo entre política y vida buena frente al pensamiento liberal de la neutralidad y la tolerancia que, separando lo político jurídico y lo moral, priva de significado existencial a la política, destruye la unidad nacional y acelera la fragmentación e incomunicabilidad.

⁸⁵ El estudio que tanto he citado de F. VIOLA, *Identità e comunità*, como indica en su prefacio, se apoya en la tesis general de que no puede haber actividad política si no hay comunidad política y presupone que la comunidad política es el lugar fuera del cual no cabe un pleno florecimiento de la persona. Entre el universalismo de los derechos humanos y el particularismo de las comunidades cerradas, la política corre el riesgo de no encontrar ya espacio vital. De ahí su insistencia en rescatar el carácter constitutivo de la comunidad, sin por ello identificar la comunidad política y la cultural, en pp. 4, 14, 20 y ss.

⁸⁶ Cfr. F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., p. 116. En las pp. 111 y ss., explica en qué consiste esta política de la diferencia, a diferencia del liberalismo y del comunitarismo.

dades personales cuya cultura minoritaria posea un especial significado para la propia historia política y social; el de determinados valores o aspectos de la identidad personal ligados a los estados de vida; y, por último, si bien la esfera de las elecciones voluntarias escapa a la vida política, ésta se interesa por las diferencias éticas de dos modos: debe crear un ambiente social rico en alternativas y debe tutelar la libertad de elección de individuos y grupos, una libertad real y no manipulada, que admita la posibilidad de revisar o cambiar la dirección de la propia vida⁸⁷.

En realidad, el único criterio para distinguir el grado de civilización de una sociedad es si el poder se utiliza o no para facilitar, valorar e intensificar, en primer lugar, las obras que nacen de los individuos y, especialmente, de los individuos asociados. Un verdadero gobierno del pueblo, de una sociedad humanamente viva, debe favorecer por encima de todo la creatividad de base, ayudando —según el principio de subsidiariedad— a completar, apoyar y, eventualmente, crear lo que no ha previsto la actividad de los sujetos vivos⁸⁸.

La verdad de la política⁸⁹ se decide aquí: o trata de manipular a la sociedad, a través principalmente del control del sistema educativo y de los *mass*

⁸⁷ Cfr. F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., pp. 117-122.

⁸⁸ F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., p. 20, observa que hay actualmente signos evidentes de un retorno a la sociedad civil entendida de modo no enteramente acorde con los principios liberales, fenómeno sobre el cual remite a VVAA, *L'etica civile alla fine del XX secolo. Tre scenari*. A cura di P. Donati, Milano, Mondadori, 1997. Más adelante, en pp. 82 y ss., se ocupa de la noción de sociedad civil, y destaca el modo en que la entendió Ferguson a principios del XVIII como sociedad civilizada, por tratarse de un significado en cierto modo de actualidad. En efecto, hoy que «la sociedad civil ha sido mortificada por el Estado asistencial, que la ha colonizado, despojándola de su autonomía y capacidad de iniciativa», «es urgente reencontrar el sentido de la sociedad civil no ya como fábrica del consenso (al modo de Gramsci), sino como lugar de la relacionalidad y del domesticamiento recíproco», p. 85. Concebir la política como método de búsqueda de los principios comunes no es algo exento de dificultades, como advierte en la p. 88, frente a las cuales considera que la única salida es «hacer lo posible para que en las decisiones comunes participen lo más directamente posible quienes están interesados en ellas», es decir, «la aplicación... del principio de subsidiariedad, que tiene sólidas raíces en la idea de democracia y no implica reducir la política a su función asistencial», pp. 88-89.

⁸⁹ Hablar de verdad de la política puede resultar chocante, sobre todo para quien parte de una concepción cientifista de la verdad y hobbesiana de la política. Me limito, en este momento, a remitir a F. INCIARTE, *El reto del positivismo lógico*, Madrid, Rialp, 1974, cap. VI: «Sobre la verdad práctica», pp. 159 y ss., donde retoma la tradición aristotélica, en diálogo con la filosofía contemporánea; y F. GENTILE, *Intelligenza politica e ragion di stato*, 2.ª ed., Milano, Giuffrè ed., 1984, pp. 10-14, 21, 38-39, 43 y ss., sobre dialéctica y política, respecto a lo que afirma D. NEGRO PAVÓN, *La tradición liberal y el Estado*, Madrid, Unión Editorial, 1995, p. 44, que desde que los griegos se pusieron a buscar la razón de la polis, lo común de las razones particulares, como resultado de compromisos alcanzados a través

media, o impulsa un Estado verdaderamente laico, es decir, al servicio de la persona, del bien común⁹⁰. A todos, creyentes y no creyentes, gobernantes y ciudadanos, nos conviene que la polémica que se ha desatado en España —y en Occidente, en general— en torno a la laicidad del Estado sea una ocasión de encuentro y diálogo sinceros desde el deseo común de lograr un mundo más humano⁹¹. Ocasión de cuestionarnos abiertamente el papel que juega el misterio de Dios Trascendente en la vida pública, que

del diálogo, «desde entonces, como dijo Heidegger, la civilización occidental descansa en el diálogo, en la discusión dialéctica en torno a la interpretación objetiva de la verdad política o de la polis, en definitiva, del sentido del orden, fundamento de la justicia humana». Sobre el derecho como modelo de saber dialógico, han hecho hincapié A. RICOEUR, *Amor y justicia*, Madrid, Caparrós ed., 1993, trad. de T. D. Moratalla, pp. 22-23, y C. PERELMAN, «Ce que le philosophe peut apprendre par l'étude du droit», en *Droit, morale et philosophie*, Paris, Pichon et Durand-Auzias, 1968, pp. 133 y 147; *Justice et raison*, Bruxelles, Presses Universitaires de Bruxelles, 1963, y *Traité de l'argumentation*, en colaboración con L. Olbrechts-Tyteca, Paris, Puf, 1958. F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., pp. 89 y ss., reconoce que «la política no debe desentenderse de la verdad en múltiples sentidos», al tratar del discurso como alma de la política, discurso que no es sólo una confrontación de intereses negociables, sino que afecta también al reconocimiento de la propia identidad, que no es negociable, o a valores universales que todos deberían aceptar. Así lo muestran los casos en que el pluralismo cultural entra en confrontación con el carácter universal de los derechos humanos.

⁹⁰ R. NAVARRO VALLS, *Los Estados frente a la Iglesia*, Barcelona, Ariel, 2003, pp. 419, 432-434, propone pasar de una noción negativa de laicidad a una positiva, anima a los Estados a «correr el riesgo de la libertad en sus relaciones con las Iglesias», y recuerda que «es el derecho laico el que debe ponerse al servicio del hombre y no al contrario»; L. GIUSSANI, *El yo, el poder y las obras*, op. cit., pp. 11 y ss., 91 y ss., 151 y ss., 198 y ss. F. BOTTURI, «Per una teoria liberale del bene comune», *Vita e Pensiero*, núm. 2, 1996, pp. 82-94, sostiene la plena actualidad de la teoría tomista del bien común que, mirada sin prejuicios, contiene importantes elementos del liberalismo y, a la vez que supera toda ilusión de neutralidad, deja a salvo tanto la autonomía de la persona y los grupos sociales como el pluralismo. También F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., pp. 21 y ss., señala que la comunidad política no puede ser indiferente a los horizontes generales del bien común, sino que debe ser capaz de discernir entre lo que hace florecer lo humano y lo que representa su decadencia; en pp. 61 y ss., indica las tres prioridades de la política: la libertad e intangibilidad de la persona, la cooperación y la exigencia de mediación institucional, de estructuras objetivas de comunicación y reconocimiento; y advierte que, frente al concepto moderno imperativista de soberanía y a la tentación liberal que reduce la política a estructura meramente procedimental, «es necesario hacer un esfuerzo de reactualización del viejo concepto de bien común», p. 87. El mismo J. RAZ, *The Morality of Freedom*, Oxford University Press, 1986, p. 162, reconoce que «si no hay protección de las concepciones apreciables del bien, el pluralismo acabaría por destruir la misma posibilidad de supervivencia de los componentes más nobles de nuestra cultura».

⁹¹ Cfr. A. OLLERO, *España ¿un Estado laico? La libertad religiosa en perspectiva constitucional*, Madrid, Thomson-Civitas, 2005, pp. 147-166, sobre la polémica entre laicidad y laicismo en el derecho de educación; ID., «Europa, laicidad y libertad», segunda sesión del Congreso Católicos y Vida Pública, en *Europa: sé tú misma*, op. cit., pp. 573 y ss., sobre todo pp. 729-978, sobre la laicidad en la escuela.

es la vida misma⁹². Ocasión, en fin, de redescubrir la armonía entre la razón y la fe⁹³, frente a los peligros del fundamentalismo y el laicismo⁹⁴.

Ésta es la alternativa permanente de la política: puede fundarse en la confianza en el hombre y constituir «la custodia de un modo de vivir»⁹⁵ o sospechar de la libertad y deslizarse por la pendiente del constructivismo y la utopía⁹⁶. Testigos y amantes de la libertad hasta el riesgo y no ávidos

⁹² Hoy es preciso reclamar, frente a toda tolerancia meramente pasiva por parte del poder político, así como frente a toda autointerpretación privatista o fundamentalista por parte de las religiones, una actitud de apertura activa que no reduzca la relevancia pública de la religión a los espacios concordatarios reconocidos por el Estado. Y exigir un espacio de diálogo en el que las religiones pueden jugar un papel de propuesta pública en lo que concierne a los valores culturales y expresar su juicio histórico. Cfr. P. DONATI, «Pensare la società civile come sfera pubblica religiosamente qualificata», en VVAA, *Multiculturalismo e identità*, a cura di C. VIGNA e S. ZAMAGNI, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 51-106.

⁹³ J. HERRANZ, «La dignità della persona umana e il diritto», Academia Pontificia Provita, en www.academiaprovita.org; ID., «L'agonia del Diritto agnostico», en *Studi Cattolici*, abril de 1994, pp. 166-171. Cfr., al respecto, J. RATZINGER, *Fe, verdad y tolerancia*, op. cit., pp. 149-181, 222, y su famoso Discurso en la Universidad de Ratisbona: «Una nueva relación entre fe y razón para permitir el diálogo entre culturas y religiones», 13-6-2006.

⁹⁴ Frente a todo fundamentalismo, la autonomía de la esfera civil y política respecto de la religiosa y eclesiástica —no de la moral— es «un rasgo positivo, esencial del Estado democrático pluralista, cuyo reconocimiento ha sido el resultado de un largo, doloroso y purificador proceso histórico» (*Gaudium et Spes*, 36). Ha sido la Iglesia la que ha desacralizado el poder político e instaurado la laicidad. De hecho, «la causa principal del conflicto actual entre el laicismo y la religión no es el laicismo en cuanto tal, sino su monopolización por el Estado, de acuerdo, por lo demás, con su lógica de la estatalidad», apunta D. NEGRO PAVÓN, «Consideraciones sobre el laicismo», en *Europa: sé tú misma*, Actas del VI Congreso Católicos y Vida Pública, Madrid, Fundación Universitaria San Pablo-CEU, 2005, pp. 585-586. Frente al laicismo, es de agradecer la actitud verdaderamente laica de aquellos que, como R. REMOND, «Los cristianos no deben retirarse a las sacristías». Entrevista publicada en el *Avenire* del 9 de octubre de 2005, recogida en *Alfa y Omega*, 25 de noviembre de 2005, n. 472, a propósito de su libro *Le nouvel anticristianisme*, reconoce la «necesidad de un cristianismo racional que afronte los desafíos intelectuales con que se confronta hoy la sociedad. Las respuestas devotas no bastan. En el surco de la gran tradición de la Iglesia, los cristianos son depositarios de una visión del hombre que no es sólo confesional, sino que interesa a todos». Muy sugerente también M. BURLEIGH, *Poder terrenal. Religión y política en Europa. De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial*, Madrid, Taurus, 2005.

⁹⁵ M. OAKESHOTT, *Rationalism in Politics and other Essays*, London, Methuen, 1977, p. 58. A. FERNÁNDEZ y J.-D. NORDMANN, «Informe 2002...», op. cit., III, insisten en «la escuela de la confianza» como condición de toda educación en y de la libertad. Como señala en el capítulo conclusivo, «Una hermenéutica de la esperanza», F. VIOLA, *Identità e comunità*, op. cit., p. 158, «las utopías de todo género han nacido siempre de una desconfianza en el hombre».

⁹⁶ Cfr. R. SPAEMANN, *Crítica de las utopías políticas*, Pamplona, EUNSA, 1980. J. RATZINGER, *Iglesia, ecumenismo, política*, op. cit., pp. 227 y ss., muestra que toda liberación basada en la renuncia al *ethos*, es decir, a la responsabilidad, a la libertad y a la conciencia, y construida a base de estructuras —«soñando sistemas tan perfectos que ya nadie tenga que ser bueno», como denunciaba el poeta norteamericano T. S. Eliot— «presupone una tiranía

«controladores» y «constructores del sistema educativo» es lo que hoy necesitamos en España. «Creo —con Tocqueville— que en cualquier época habría amado la libertad, pero en los tiempos que corren, me inclino a adorarla»⁹⁷.

total», p. 227. De este modo, «incluso el derecho pierde el terreno que lo fundamenta», p. 229, ya que «no se protegen los bienes jurídicos en base a algunos principios comúnmente sostenidos, sino que se trata sólo de evitar el enfrentamiento entre intereses contrapuestos o de neutralizar los conflictos», p. 230.

⁹⁷ A. TOCQUEVILLE, *La democracia en América*, núm. 2, Madrid, Alianza, 1989, p. 270.