

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA INTERNACIONAL EUROPEO,

por PABLO MEIX CERECEDA. Valencia: Tirant lo Blanch, 2014, 185 páginas. ISBN 978-84-9053-052-8.

En el prólogo al libro de Pablo Meix, advierte Luí­s Ortega —Catedrático de Derecho Administrativo y Magistrado del Tribunal Constitucional— que la jurisprudencia sobre el derecho a la educaci­on «es tributaria de las m­ltiples exigencias que las sociedades actuales plantean a la educaci­on». Entendemos que el Magistrado, desde la circunstancia temporal en la que escribe esas p­ginas, otorga al adjetivo «actuales» un sentido dinámico y no estático, aludiendo con ­l a las necesidades que en cada momento tenga la sociedad.

En efecto. Es razonable que el estudio de una determinada cuesti­on evolucione de acuerdo a su presencia en el debate social y con arreglo a las expectativas que genera. Eso es lo que ha sucedido con el derecho a la educaci­on, que, sin dejar de ser entre nosotros un tema de permanente atractivo, no siempre lo ha sido de la misma manera, sin duda por su irreductible car­cter hermen­eutico. Hace cuarenta a­os, reci­en estrenada la actual Constituci­on espa­ola, importaba m­s examinar el encaje en ella de ese derecho y la interpretaci­on de sus diversos significados; hoy, sin embargo, aunque el inter­es de algunas de esas acepciones contin­ua acaparando la atenci­on de los estudiosos, se las examina bajo otras perspectivas acordes con nuevas exigencias sociales derivadas, en su mayor­ia, por un lado, del surgimiento de nuevas individualidades y nuevos actores sociales y pol­ticos que reclaman novedosos acercamientos al tema del derecho a la educaci­on, y, por otro lado, de la escala supranacional que est­a mediatizando la jurisprudencia y que, l­gicamente, conlleva nuevas interpretaciones de ese derecho, o, cuanto menos, ampl­ia y enriquece las ya existentes.

Ciertamente, hubo un tiempo en el que proliferaron entre nosotros los estudios sobre el derecho a la educaci­on, referidos, sobre todo, a la presencia de ese derecho en la Constituci­on espa­ola. Lo cual no resulta extra­o

dada la opinión generalizada de que el artículo 27 fue tenido por uno de sus preceptos más polémicos, como fruto logrado de un consenso que requirió consentidas dejaciones ideológicas de difícil aceptación e interpretación en la práctica. Algunas monografías abordaban este principio intentando delimitar sus contenidos más dificultosos, entre ellos el referido a la libertad de cátedra, a la creación de centros, a la elección de educación, a la fijación de un ideario, al problema de la financiación, a la cuestión competencial y lingüística, etc., pero casi siempre intentando esclarecerlos bajo la luz constitucional.¹ En ese deseo interpretativo se reveló de forma temprana la necesidad de observar el alcance de aquellos contenidos en otras Constituciones de nuestro entorno, a lo que dieron respuesta algunas revistas especializadas.² El tema trascendió los ámbitos del derecho y de la educación para ser acogido en otros terrenos que lo exploraron no solo como uno de los actuales derechos fundamentales de la Constitución española de 1978, sino también como una categoría histórica nacida con la modernidad y que, desde su génesis individualista, evoluciona aglutinando reivindicaciones y conquistas sociales.³

Aunque seguía interesando el encaje constitucional del derecho a la educación, pronto surgió la necesidad de atender a aspectos más concretos de ese derecho, de cuya aclaración estaba necesitada la situación sociopolítica española. Este objetivo provocará la aparición de monografías cuyo tema de estudio lo constituyen ciertos contenidos integrantes de aquel derecho. Así sucede, por ejemplo, con algunos especialmente conflictivos, como los derechos lingüísticos. Que la lengua a usar en la escuela estaba llamada a ser una de las «guerras» que más jurisprudencia produciría es algo que se vio desde bien pronto en el desarrollo constitucional, como queda recogido en las muchas monografías que estudiaron la realidad autonómica y lingüística de España a la luz de la Constitución y sus implicaciones para la

¹ Como la de Alfonso Fernández-Miranda y Campoamor, *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución española* (Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 1988).

² Por ejemplo, la *Revista Española de Derecho Constitucional* dedicó en 1983 un número monográfico al Derecho a la educación trayendo a sus páginas la situación de ese derecho en varios Estados de Europa y en Norteamérica («El derecho a la educación», *Revista Española de Derecho Constitucional*, 3 (7), (1983).

³ Así lo hizo, por ejemplo, *Ayer. Revista de la Asociación de Historia Contemporánea*, que, con edición de Rafael Flaquer Montequí, dedicó en 1999 la sección monográfica de su número 34 al tema «Derechos y Constitución».

enseñanza.⁴ Pero, como ya era habitual en este asunto, la realidad española, y, en concreto, el derecho a recibir la enseñanza *de* la propia lengua y *en* la lengua propia, necesitaba confrontarse con otros Estados democráticos plurilingües, una mirada que no se ignoró.⁵ Naturalmente, tampoco dejaron de estudiarse otros aspectos del derecho a la educación todavía más concretos pero también de gran conflictividad social, como el de los conciertos educativos instaurados por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, cuya reciente implantación constitucional en nuestro ordenamiento jurídico requería estudios que lo esclarecieran no solo a la luz del derecho nacional español sino también a la del derecho internacional comparado.⁶

Pero los derechos contienen una dimensión de libertad o, mejor, de libertades, en plural. La libertad de enseñanza se había entendido durante mucho tiempo —quizá por influencia de la doctrina eclesial— como sinónimo solo de la libertad de crear y dirigir centros de enseñanza, como correspondía al escaso o nulo protagonismo que en nuestra historia han tenido los diversos actores intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, casi exclusivamente limitados al Estado y a la Iglesia católica. La democracia que instaura la Constitución reconoce la pluralidad de sujetos en ese proceso, que son, asimismo, titulares de ese derecho. El libro de Antonio Embid, precisamente titulado *Las libertades en la enseñanza*,⁷ recordaba ese hecho criticando la concepción restrictiva del concepto y proponiendo otra expansiva del mismo. Esta circunstancia —el reconocimiento de los muchos sujetos implicados en el proceso educativo— provocó estudios que interpretaban el nuevo estatus de esa pluralidad de actores y los problemas que les afectaban. En aquellos primeros años postconstitucionales fue la libertad de expresión de los docentes la que provocó mayor cantidad de literatura; la razón quizá estribase en que, además de considerarse como una libertad estrictamente personal, se entendía también como una de las piezas fundamentales del sistema democrático. Tal vez no sea ocioso reparar en que la mayoría de las publicaciones sobre esta cuestión coincidieran con etapas de gobiernos socialdemócratas a los que importaba más aclarar el alcance de

⁴ Aurelio Guaita Martorell, *Lenguas de España y artículo 3.º de la Constitución* (Madrid: Civitas, 1989).

⁵ Antoni Milian i Massana, *Derechos lingüísticos y derecho fundamental a la educación. Un estudio comparado: Italia, Bélgica, Suiza, Canadá y España* (Madrid: Civitas, 1994).

⁶ José Manuel Díaz Lema, *Los conciertos educativos en el contexto de nuestro derecho nacional, y en el derecho comparado* (Madrid: Marcial Pons, 1992).

⁷ Antonio Embid Irujo, *Las libertades en la enseñanza* (Madrid: Tecnos, 1983).

la libertad de cátedra —tradicionalmente poco visible en la significación de la libertad de enseñanza— que el de la libertad de crear centros, el cual, por el contrario, siempre estuvo muy presente en esa acepción. En todo caso, las interpretaciones se hacían con cautela; por eso solían partir del análisis histórico de esa libertad y del estudio comparado internacional para descender a su configuración actual en nuestro sistema jurídico-constitucional en el que adquiere una dimensión nueva como bien jurídico objetivo de aplicación en todos los ámbitos del derecho y reconocido a todos los docentes y no ya solo en su sentido tradicional como derecho de defensa frente al Estado y exclusivamente referido al profesor universitario.⁸ Lógicamente, su estudio se hizo a menudo teniendo muy presente la necesaria armonización de esta libertad con los derechos y libertades de otros sujetos individuales y colectivos, especialmente de los centros docentes,⁹ con los que podría entrar en colisión, en particular cuando la relación laboral se produce en un centro educativo con ideario propio.¹⁰

En definitiva, se puede afirmar que los estudios sobre el derecho a la educación del tenor de los referidos, responden, por un lado, a la entonces necesidad práctica de nuestra sociedad de desarrollar y esclarecer el precepto constitucional, y, por otro, a la conveniencia de difundir su alcance como pilar fundamental de la democracia. Esto explicaría que la mayoría de las publicaciones aludieran a la realidad española poniéndola frecuentemente en contraste con la europea. Más adelante, sin embargo, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza continúan llamando la atención de los estudiosos, pero ya es otro el empuje y la intención que la mueve, en consonancia —como se decía al principio— con las nuevas circunstancias y expectativas de la sociedad donde uno y otra tienen gran presencia y en la que han generado vivos debates.

Indudablemente, la sociedad de hoy difiere de la de hace un cuarto de siglo; esto tiene su reflejo en la educación, que pasa de estar informada por

⁸ Blanca Lozano, *La libertad de cátedra* (Madrid: UNED y Marcial Pons, 1995); Enriqueta Expósito, *La libertad de cátedra* (Madrid: Tecnos, 1995); Cristina Rodríguez Coarasa, *La libertad de enseñanza en España* (Madrid: Tecnos, 1998); Carlos Vidal Prado, *La libertad de cátedra: un estudio comparado* (Madrid: Centro de Estudios Políticos y constitucionales, 2001).

⁹ Manuel Salguero, *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos* (Barcelona: Ariel, 1997); Marina Meléndez-Valdés Navas, *Análisis jurídico de la libertad de enseñanza a través de la realidad educativa de los centros de gestión privada* (Málaga: Universidad de Málaga, 2004).

¹⁰ Luís Castillo Córdova, *Libertad de cátedra en una relación laboral con ideario. Hacia una interpretación armonizadora de las distintas libertades educativas* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2006).

políticas socialdemócratas a estarlo por otras de corte liberal más atentas a cuestiones referidas al gobierno de los centros y a los derechos de sus titulares y de las familias. Posiblemente eso explique la proliferación en la década pasada de análisis —favorables o contrarios— sobre la libertad de enseñanza vista ahora en su relación con los centros docentes de gestión privada,¹¹ en su conexión con el ideario de esos centros,¹² o en su articulación con la educación en casa (*homeschooling*) como una opción de los individuos particulares y de las familias a educar a sus hijos fuera de las instituciones educativas, entrando así en conflicto con la obligatoriedad constitucional de la enseñanza básica¹³ y planteando, al mismo tiempo, porqué esa fórmula desescolarizadora tras treinta años de silencio sigue sin tener cabida en el ordenamiento jurídico español.¹⁴ La misma circunstancia sociopolítica recién mencionada revelaría también la atención que se prestó entonces —y, por supuesto, también hoy— a uno de los mecanismos de financiación de la enseñanza que más polvareda han levantado, los bonos o cheques escolares.¹⁵

Los nuevos acercamientos al estudio del derecho a la educación —como el que se realiza en el libro a cuyo propósito hacemos estos comentarios—, se explican también —y, quizá, sobre todo— desde la aludida consideración de los actuales rasgos que definen nuestra sociedad —como su perfil global, su pluralismo, la internacionalización de sus problemas, el interculturalismo, el surgimiento de nuevas ciudadanías, etc.—, una fisonomía que obliga a que los derechos y las libertades que éstos conllevan no puedan examinarse ya de ninguna manera a la sola luz de las legislaciones nacionales.

De este modo —y, aunque, como hemos señalado, la mirada internacional no es novedosa entre nosotros en este particular tema— su interpretación bajo el prisma de los Derechos Humanos y del sistema jurídico internacional y europeo es un recurso cada vez más habitual y obligado, como vemos en el libro de Pablo Meix. Así, el atributo central de este libro

¹¹ Meléndez-Valdés Navas, *Análisis jurídico de la libertad de enseñanza*.

¹² Castillo Córdova, *Libertad de cátedra*.

¹³ Ana María Redondo, *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria (Integración educativa intercultural y homeschooling)* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2003).

¹⁴ Madalen Goiria Montoya, *La opción de educar en casa. Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2014).

¹⁵ Rafael Granell Pérez, *Vales educativos: el cheque escolar en Valencia* (Valencia: Tirant lo Blanch y Universitat de València, 2003); Javier Díaz Malledo (coord.), *Financiación de la enseñanza obligatoria: los bonos escolares en la teoría y en la práctica* (Madrid: FUNCAS, 2010).

es hacer ver la complejidad que ha adquirido el esclarecimiento del derecho a la educación a la luz sobre todo de la jurisprudencia generada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) (a la que dedica los primeros capítulos) y por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) (capítulos V y VI), consecuencia lógica de la señalada irrupción de nuevas ciudadanías (como la europea) y de numerosas individualidades y sujetos afectados por la educación; unos hace tiempo reconocidos (como los padres/madres y los niños)¹⁶ y otros de más reciente visibilidad (como las mujeres,¹⁷ los inmigrantes,¹⁸ o las minorías raciales y culturales), cada uno con su identidad —y consiguiente exigencia a los sistemas educativos—, que reclaman su integración social en el respeto a su identidad, tradiciones y rasgos culturales distintivos. Lógicamente, la aparición de estas identidades tiene su correspondencia con los estudios sobre los derechos humanos relativos a la educación, como lo evidencia el libro de Pablo Meix. Las discriminaciones que vuelven más vulnerables a esos nuevos sujetos de la educación están muy presentes en estos escritos que se hacen eco de las Declaraciones, Tratados y Convenciones internacionales para explicar, pero también para alertar y prevenir contra esas exclusiones.

Y junto a la irrupción decisiva de estas nuevas individualidades, emerge en nuestro tiempo un actor político no menos determinante en la aplicación y en la consideración del derecho a la educación: los organismos internacionales, cuya presencia, aunque antigua, está mostrando una pujanza nueva, no solo por la cada vez mayor apelación que se hace a su doctrina desde instancias diversas y, en consecuencia, por su cada vez mayor influencia jurisprudencial, sino también por su capacidad de influir a través de variados instrumentos legales y técnicos (indicadores e informes de evaluación) en el diseño de las políticas nacionales con sus consiguientes efectos en aquel derecho fundamental. Este nuevo actor político está ocupando progresiva-

¹⁶ «Convención de Derechos del Niño» adoptada en 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Es un estatuto jurídico protector del menor que recoge, entre otros, el derecho a la educación.

¹⁷ «Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer», texto normativo sobre derechos humanos aprobado en 1979 por la Asamblea General de Naciones Unidas que presta una atención especial a la educación como instrumento para revertir la situación de desigualdad de las mujeres respecto a los hombres.

¹⁸ «Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias», aprobado en 1990 por la Asamblea General de la ONU. Entró en vigor en 2003, si bien son muy pocos los países europeos que la han firmado. Su artículo 30 afirma el derecho de los hijos de trabajadores inmigrantes de acceder a la educación en iguales condiciones que los ciudadanos del país de acogida.

mente el protagonismo antes ejercido por los Estados nacionales. Y, aunque estos siguen teniendo una responsabilidad crucial en la educación, son las organizaciones de ámbito supranacional las que están orientando —y delineando— las políticas educativas con sus principios y sus exigencias que, cada vez más, requieren de reflexiones e interpretaciones jurídicas, a las que dedica buena parte de sus páginas el título que reseñamos.

Indudablemente, un referente fundamental en el derecho internacional es la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) proclamada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, de gran peso normativo por su concreción en los Pactos de Nueva York de 1966 y, en el ámbito español, por su incorporación al articulado constitucional, como ha sucedido también en otros países. El contenido de aquella Declaración y de estos Pactos ha sido convocado de modo diferente en el tiempo, de acuerdo, quizá, con su trascendencia en los debates sociales de cada momento. Así, si hoy puede no resultar llamativo el recurso al artículo 26 de la DUDH en lo tocante a la educación como derecho universal (apartado 1.º) por su incuestionable aceptación, ni incluso la alusiva a sus fines o valores políticos (apartado 2.º), quizá sí lo sea el reclamo perseverante —aunque no nuevo— a su apartado 3.º que subraya el derecho preferente de los padres a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos, derecho que se interpreta como un límite a la intervención del Estado. En esta misma dirección, interesa observar también la renovada invocación a los llamados Pactos de Nueva York (1966) que desarrollan el contenido de la DUDH, sobre todo al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), cuyo artículo 13 en su apartado 3 concreta el derecho paterno a elegir centros docentes distintos a los públicos y a decidir sobre la enseñanza religiosa y moral que los padres deseen para sus hijos. Por esta y otras interpretaciones protectoras de los derechos humanos en educación, el PIDESC, en opinión de Pablo Meix, «constituye el texto normativo de referencia [...] pues el alcance y el prestigio de su formulación lo han convertido en el más significativo de todos los instrumentos internacionales en vigor» (pp. 43-44). A nivel europeo insiste en esa misma orientación el «Protocolo adicional al Convenio para la protección de los derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales» (1952), cuyo artículo 2 señala el deber de los Estados de respetar el derecho de los padres a asegurar la educación y enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas, y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2009) estrechamente

vinculada con el Convenio anterior cuyo artículo 14 reconoce, además del derecho a la educación (escolar básica u obligatoria) y la libertad de crear centros docentes, el derecho de los padres «a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas». Son muchas las asociaciones, ONGs¹⁹ y personas jurídicas que invocan con esfuerzos renovados estos documentos en defensa del derecho a la educación en su contenido de libertad de enseñanza entendida en el sentido apuntado.

Pero no solo están resultando decisivos la DUDH y los Pactos de Nueva York para las exigencias derivadas de la interpretación de la educación como derecho, sino también otros documentos internacionales, ya tengan propiamente una naturaleza jurídica plena (*hard law*), o carezcan formalmente de poder vinculante (*soft law*). Así, dos documentos internacionales a los que se está aludiendo con frecuencia por los partidarios de las libertades individuales son, por una parte, la «Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza» (1960) y, por otra, la «Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural», actualizada, bajo el auspicio de la UNESCO, por la «Declaración de Friburgo sobre Derechos Culturales» presentada en 2007 por el Observatorio de la Diversidad y los Derechos Culturales; ambas declaraciones reconocen la educación como un derecho cultural con todas las exigencias prestacionales que ello conlleva. Porque, en efecto, si la educación es esencial para la identidad de los grupos y las personas, no solo están legitimados para elegir la enseñanza que crean más conveniente para hacer efectivo ese derecho, sino que, como derecho esencial que hace posible otros derechos y libertades (*empowerment right*), reclama no solo la tutela de los poderes públicos sino también su ayuda, incluso económica. No sorprende que la concepción novedosa de la educación como derecho cultural, empiece a ser razonada con insistencia por los valedores de las libertades en la enseñanza en defensa de sus postulados.²⁰

Como también lo viene siendo la recién mencionada y fundamental Convención relativa a la lucha contra toda discriminación en la enseñanza que,

¹⁹ Por ejemplo, la Organización Internacional para el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza (OIDEL).

²⁰ Véanse: Alfred Fernández, «La educación como derecho cultural», *Persona y Derecho*, 50 (2004): 259-276; Juan García Gutiérrez, «La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros», *Revista Española de Pedagogía*, 244 (2009): 529-544.

aunque explícita con claridad el concepto «discriminación», permite su uso como argumento por quienes reclaman —como sucede en España— la legitimidad de la enseñanza diferenciada en razón del sexo o la lengua; la razón de esa posibilidad es que refiere tres tipos de sistemas o establecimientos de enseñanza que no transgredirían lo estipulado en la Convención si se organizan sin intención de discriminar y siempre que la asistencia a esos centros sea facultativa; tales centros son los que separan a los alumnos por razón de sexo, religión o lengua proporcionando una enseñanza conforme a los deseos de los padres. Esta jurisprudencia está siendo argumentada para revertir situaciones que ha costado siglos alcanzar; tal es el caso de quienes apuestan por la enseñanza diferenciada justificando su presencia en los sistemas educativos²¹ con el apoyo no sólo de la inveterada alusión a las convicciones filosóficas y religiosas de los padres o tutores, sino también a la mencionada Convención de la UNESCO de 1960 sobre las discriminaciones en materia de enseñanza.²²

Ciertamente, el carácter plural de la sociedad occidental ha provocado la lógica aparición de una literatura que aborda esta preocupación, presente en muchos países, que se ha manifestado con fuerza en el derecho paterno a educar a sus hijos con arreglo a sus convicciones, concepto este polisémico que ya aclaró en 1982 el TEDH en su famosa sentencia sobre el caso Campbell y Cosans contra el Reino Unido y que aborda también el libro de Pablo Meix. Tal cuestión remite, antes que nada —aunque no solo— a la enseñanza de la religión en las aulas de una sociedad caracterizada, como hemos dicho, por ser plural. Hace unos años María Domingo coordinó un volumen monográfico sobre el tema educación y religión, introduciendo la perspectiva del derecho comparado en el análisis de la cuestión capital de la educación en la fe, el régimen jurídico de los profesores de religión y la objeción de conciencia a la enseñanza religiosa y moral, considerada como un derecho sobre el que se han pronunciado diversas instancias supranacio-

²¹ Como el español, que la contempla en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, convirtiendo en legal la financiación pública de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que seleccionen a sus alumnos en función del sexo (párrafo 2.º del artº 84.3), cosa que no era posible con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006.

²² Entre otros, María Calvo Charro, *Educando para la igualdad* (Pamplona: Eunsa, 2011); María Calvo Charro, Alejandro González-Varas Ibáñez, José Luis Martínez López-Múñiz e Isabel M.ª Mozos Touya, *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad* (Madrid: Iustel, 2015).

nales.²³ Recientemente Antonio Viñao ha estudiado el carácter conflictivo de esta materia tanto en una perspectiva diacrónica como actual,²⁴ complejidades que se reflejan también en perspectiva comparada en el recientísimo volumen dirigido por Gerardo Ruiz-Rico y Juan José Ruiz Ruiz.²⁵ Es esta una cuestión que afecta —y lo seguirá haciendo en el futuro con mayor intensidad— a las sociedades europeas que, proclamándose aconfesionales unas y laicas otras, se ven obligadas a convertir en realidad esa declaración ante la aparición de individualidades —cada vez más visibles por mor de las migraciones con fes diferentes— que reclaman una enseñanza no adoctrinadora en materia de ética y religión. El TEDH aúna ya pronunciamientos sobrados al respecto (por ejemplo, El caso *Folguero y otros contra Noruega* de 2007) que Pablo Meix comenta, que advierten sobre la vulneración que supone contra la neutralidad y las convicciones paternas la posición de predominio de los valores y contenidos de una religión sobre las demás concepciones de la vida y del mundo. Sin embargo, quizá sea esta una de las cuestiones menos brillantes del Tribunal, cuyos pronunciamientos sobre la manifestación de los símbolos religiosos en los centros de enseñanza no han resuelto las tensiones identitarias que subyacen en el problema sometido a su consideración jurídica. Concretamente el Tribunal de Estrasburgo ha avalado la exposición pública de crucifijos en las aulas y aceptado las restricciones impuestas en varios Estados al pañuelo islámico. En este conflicto —como también en el surgido ante la obligación de los alumnos de participar en las celebraciones nacionales en el que el Tribunal no observa vulneración (en este caso del Estado griego) del derecho al respeto de las convicciones en la enseñanza— cree Pablo Meix que «el TEDH acusa en exceso la influencia de algunos valores tradicionales de la cultura europea [...] como pueden ser el cristianismo y el modelo del Estado-nación» (p. 119).

La reclamación que en defensa de sus derechos allegan las nuevas identidades ante los organismos internacionales muestra la viveza y actualidad de su presencia en el panorama social europeo. Ya no es sólo la referida cuestión de las convicciones filosóficas y religiosas, ni siquiera la también antigua —aunque igualmente siempre actual— cuestión del idioma utiliza-

²³ María Domingo (ed.), *Educación y religión. Una perspectiva de derecho comparado* (Madrid: Comares, 2008).

²⁴ Antonio Viñao, *Religión en las aulas: una materia controvertida* (Madrid: Morata, 2014).

²⁵ Gerardo Ruiz-Rico y Juan José Ruiz Ruiz (dirs.), *La libertad religiosa en las sociedades multiculturales. La jurisprudencia nacional y europea* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2015).

do en la enseñanza que tanta tensión genera en el contexto de salvaguarda de los derechos humanos, lo que llama la atención de los pronunciamientos de la jurisprudencia europea, sino que también son provocadoras otras reivindicaciones más novedosas que, amparándose unas veces en esa misma jurisprudencia y reinterpretándola en otras, exteriorizan la emergencia de esos nuevos sujetos educativos, como los grupos étnicos o nacionales. Los conflictos que visibilizan aluden mayoritariamente a su derecho a acceder a la enseñanza sin discriminaciones introduciendo a menudo nuevos matices en el concepto —siempre dinámico— del derecho a la educación. Sirvan como ejemplos el caso *Timishev contra Rusia* de 2005 en el que el Tribunal de Estrasburgo hace prevalecer el derecho a la educación de un menor al que las autoridades impidieron el acceso a los centros educativos argumentando la falta de documentos de residencia de sus padres; o también los casos de discriminación contra niños romaníes, respecto a los cuales el Tribunal responsabiliza a los Estados de no adoptar suficientes medidas positivas para corregir situaciones de desventaja social preexistente de grupos concretos, en estos casos de grupos étnicos; y por último, varios casos de discriminación por razón de nacionalidad ante los cuales el Tribunal de Justicia de la Unión Europea se ha pronunciado reiteradamente contra las prácticas restrictivas del acceso a la educación de inmigrantes originarios de otros Estados miembros de la Unión Europea. En estos procesos, la Corte Europea de Derechos Humanos está vinculando el derecho a la educación con la ciudadanía europea y no ya, como tradicionalmente ha sido, con la eficacia de las libertades económicas, como bien señala el autor del libro.

La vinculación entre ciudadanía europea, educación y derechos humanos, es solo una cuestión de las muchas sugestivas que plantea el libro de Pablo Meix en su análisis de la internacionalización del Derecho y la Política de la Educación con el propósito de impulsar el debate público sobre esta materia; en él se contienen otras muy sugerentes, de entre las cuales citaré solo algunas de singular interés: la selección del alumnado en función de su sexo e incluso de su religión y su relación con el «ideario educativo constitucional»; la introducción del concepto «convicciones pedagógicas» en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, que potencialmente podría facultar a los padres a utilizar los métodos educativos que consideren más apropiados para la formación de sus hijos, tema este de especial relevancia dada la diversidad de culturas y creencias con las que

los alumnos llegan ahora a los centros de enseñanza; el asunto de la escolaridad como forma de ejercicio del derecho a la educación y como manifestación del «interés superior del niño», criterio este decisivo habitualmente manejado por el TEDH en muchas de sus sentencias; la consideración de la educación como derecho cultural imprescindible para la forja de la propia identidad que requiere la intervención positiva del Estado para hacerlo posible; por extensión, las obligaciones del Estado no solo en la protección sino también en el desarrollo del derecho a la educación; la no menos importante cuestión de la internacionalización de los sistemas educativos que abre la discusión sobre las identidades nacionales y la identidad europea, o, lo que es igual, sobre la diversidad cultural y la integración nacional y/o europea; el papel de los Tratados y el de la política en la resolución de conflictos, que invita —y debería obligar— a reflexionar sobre estas palabras de Meix: «mientras la opinión pública no esté dispuesta a aceptar determinados puntos de vista, la imposición de un tribunal en un caso concreto puede servir como acicate para un debate público, pero difícilmente resolverá por sí sola una situación no asumida por las convicciones colectivas» (p. 120). Cuestiones todas inextricable y complejamente vinculadas al derecho a la educación tanto desde una perspectiva internacional como nacional, como se manifiesta en el libro que referimos, galardonado en 2013 por la Asociación de Profesores de Derecho Administrativo con el premio Internacional de Investigación Jurídica «Lorenzo Martín-Retortillo Baquer» sobre Derechos Humanos, y que finaliza expresando el deseo de abrir un riguroso debate público en torno a la educación ante los «nuevos y graves riesgos derivados de los intensos cambios sociológicos y económicos que afectan al continente europeo y a España en particular». Ese deseo es mucho más que eso: es «cada vez más una necesidad profundamente actual» (p. 179).

Juan Manuel Fernández-Soria
Universidad de Valencia
Juan.M.Fernandez@uv.es