

EDUCACION Y PLURALISMO POLITICO-ADMINISTRATIVO

por ROGELIO MEDINA RUBIO
Universidad de Oviedo

0. Introducción

La educación como los demás sistemas de la vida social se ve hoy con frecuencia asaltada por los lenguajes político y administrativo. Así se habla, en nombre del pluralismo político-administrativo, de «democratizar» los centros de enseñanza y de «democratizar» la enseñanza misma. Mas la justificación de tales expresiones no puede derivarse de una tendencia a extrapolar sin más el dominio de lo «político» o de lo «administrativo» al ámbito de la educación, sino de lo que es la máxima recomendación de la democracia pluralista: la convicción de que en ella se realizan *altos valores humanos*, escasamente atendidos en otros sistemas políticos, cuando no totalmente ignorados.

Pero ocurre que el mejor modo de conseguir lo que se pretende con la utilización de aquellas expresiones, sería insistir en esos altos valores humanos, que posibilitan el pluralismo político y la democracia, como una de las metas más necesarias e importantes —no hay por qué decir suprema— de la educación. Si no obstante se quiere destacar el mérito del pluralismo político o de la democracia al encarnar en ella esos valores, lo cual será un motivo suficiente y atendible para utilizar tales expresiones, convendrá evitar que puedan acogerse a ellas dislates o discutibles tendencias pedagógicas que serían un abuso de tal pluralismo o de la democracia. Limpiar al pluralismo político y la democracia de los abusos que pueden pretender justificarse en su nombre, es el mejor servicio que al pluralismo político o a la democracia pueda hacerse. Y a ello aspira este trabajo, introductorio de la temática de la 4.^a Sección del VIII Congreso de Pedagogía, tratando de investigar cuáles son los *fundamentos racionales* del pluralismo educativo o de la democratización de la enseñanza para así detectar cuáles serán los *usos* y cuáles los

abusos de ésta que convendrá evitar en beneficio de la educación y aún de la democracia misma.

Presupuesto, pues, de que partimos es que, en efecto, el pluralismo político y la democracia encarnan altos valores humanos que hay que asumir en la educación, y no sólo —aunque también— por motivos estrictamente políticos.

La copulación del binomio educación pluralismo político-administrativo, la estructuraremos, para nuestro fin, del siguiente modo:

1. Plurivalencia de la expresión «democratización de la enseñanza».
2. El modelo político del pluralismo democrático en la Teoría del Estado.
3. El modelo educativo diferenciado del modelo pluralista democrático-político.
4. Relación de ejemplaridad del modelo pluralista político-democrático respecto del modelo educativo-democrático.
5. La educación, ¿presupuesto necesario y/o suficiente de la democracia?
6. El condicionamiento de la educación por los principios estructurantes del modelo pluralista democrático-político.
7. La tensión autoridad-obediencia-libertad en el modelo pluralista democrático político y en el modelo educativo.

1. Plurivalencia de la expresión «democratización de la enseñanza»

La expresión «democratización de la enseñanza», como reconocimiento del pluralismo político-administrativo en el sistema educativo, es plurivalente. Y ello por diversas razones.

1.1. En primer término, porque la misma democracia ha llegado a ser un término equívoco. En el mundo antiguo y en el medievo existieron diversas concepciones de la democracia (en Herodoto, en Protágoras y Calicles; en Platón y Aristóteles; en San Agustín, Santo Tomás, en Occam, en Marsillo de Padua, en Vitoria, en Suárez)... [1]; aunque todas se enucleaban en torno a un sentido primordial de la palabra que era el mismo con que apareció originariamente en Herodoto: «El gobierno del pueblo ante todo lleva el nombre que más atrae: igualdad de derechos. En segundo lugar, no acarrea ninguno de los males que origina el monarca: cubre las magistraturas por elección, rinde cuentas del poder ejercido, somete al pueblo todas las deliberaciones» [2].

En los tiempos modernos, sobre todo a partir del siglo XIX, se aplicará a los más variados y aún contrarios sistemas políticos. El «ada-

mismo» con el que Descartes inaugura el pensamiento moderno, abre un proceso de racionalización consistente en que al haber llegado a reconocerse un alto valor a la democracia, ningún sistema político quiere renunciar a tan bella palabra y todos se las ingeniarán para destacar ciertos rasgos que les permitan presentarse como formas de democracia. Aplicada a la enseñanza, tal expresión puede entenderse:

a) Ya como concreción de la «*educación cívica*» que convenía dar en países que habían instaurado la democracia como el mejor sistema de gobierno (EE. UU., Inglaterra..., desde mediados del siglo XIX).

b) Ya, por influencia russoniana, como *sucedáneo del substrato cristiano* que hasta entonces había sido aceptado por todos —al menos implícitamente— como fundamento común presupuesto por las más diversas tendencias pedagógicas. Se trataba en realidad de una expresión extrema o secuela del proceso de laicificación. La desaparición de la «Religión» como materia de enseñanza no bastó; había que arrancar los fines y valores educativos de su contexto tradicional —que era religioso— y la democracia se ofrecía como el seno en que podían encuadrarse los fines y valores de la educación laica, poco distintos, inicialmente, de los tradicionales, pero eso sí desarraigados ya de su contexto religioso. La separación de la Iglesia y del Estado, etapa decisiva en la laización, desembocó en la proclama de que había que liberalizar la enseñanza y democratizarla. La liberalización por puramente negativa, no bastaba y cedió el paso a la democratización que contiene ya un programa positivo de fines y valores a que debe servir la educación laica [3].

1.2. También la plurivalencia de la expresión «democratización de la enseñanza» procede de los diversos ámbitos de aplicación:

a) Por razón de sujetos:

- Sólo referido a los educandos o a los educadores y a sus relaciones entre sí.
- Bien a la comunidad integral de los educandos y de los educadores.

b) En cuanto a su función en el proceso educativo, puede ser entendida:

- Sólo como fin (educar para la democracia).
- También como medio (educar por o mediante la democracia).

c) Por los presupuestos o el entorno conceptual de la democracia:

- Ya dentro de determinados presupuestos morales y/o religiosos.
- Ya sin ellos o al margen de ellos.

d) Por el diverso alcance de las expresiones utilizadas. No tiene por qué ser lo mismo hablar de:

- Democratizar la enseñanza.
- Democratizar los centros de enseñanza.

La superación de estos cuatro motivos más concretos de plurivalencia se consigue si, planteando con rigor el problema, advertimos la convergencia de todos ellos en unas ciertas soluciones presupuestas a estos dos problemas:

- El de las relaciones entre el pluralismo político-administrativo, o «modelo democrático-político», y el pluralismo educativo o «modelo democrático-educativo», en primer término.
- Y el de las relaciones autoridad-obediencia-libertad en la educación, después.

El planteamiento conveniente del primer problema parte de advertir que el estudio de las vinculaciones modelo democrático —político—, modelo democrático-educativo, pluralismo político-pluralismo educativo, democracia-educación, se bifurca en dos grandes temas cuyo estudio corresponde a saberes científicos distintos:

- Uno extrínseco a la educación misma, el de cómo insertar ésta y los centros docentes, considerados institucionalmente, dentro de la estructura total de una sociedad política plural organizada democráticamente. Es una cuestión cuyo análisis corresponde esencialmente a la *Teoría política*, y que por ello no va a ser objeto de preocupación de este trabajo.
- Otro intrínseco a la educación, el de cómo plasmar en ésta los «valores democráticos», no ya sólo como *fin* a obtener mediante el desarrollo conveniente del proceso educacional, sino además —para más eficazmente conseguir ese fin— como recurso metodológico de adaptación de las *estructuras educativas* mismas al modelo estructural de una sociedad pluralista democrática.

En esta última consideración, la democracia, que es de suyo una estructuración política típica (como vamos a ver), se toma como un *modelo estructural* que se supone puede ser también aplicado a la estructuración de ámbitos o materias no estrictamente o de suyo políticas: a la educación en nuestro caso.

Se trata, pues, de un caso de *causalidad ejemplar* y, como tal, su estudio puede y debe hacerse a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué *posibilidades* de aplicación al ámbito educacional ofrece de suyo el modelo pluralista democrático-político?
- ¿Qué *condicionamientos* impone a tal aplicación la estructura esencial del proceso educativo?

2. *El modelo político del pluralismo democrático en la Teoría del Estado*

El modelo pluralista democrático-político, tan universalmente estimado, posee, sin embargo, como es sabido, un contenido abusivamente amplificado que ha llegado a convertirse en uno de los conceptos más ambiguos de la Teoría del Estado. Si por una parte es un término apropiado por los más diferentes sistemas políticos, de modo que un informe de la UNESCO ha podido por eso decir que: «... por primera vez en la historia del mundo los políticos profesionales y los pensadores políticos están de acuerdo en acentuar el elemento democrático en las instituciones que defienden o en las teorías que propugnan» [4]; por otro lado, al integrar en el concepto de democracia otros valores más amplios que desde programas políticos se han considerado deseables, se ha engendrado una de las confusiones conceptuales más graves para su debida disección y clarificación. No se puede por eso esperar a que pueda haber una definición inequívoca o incontrovertida del término democracia, ya que es difícil separarla del sistema de valores en que se realiza y del componente ideológico que la envuelve.

Mas si nos atenemos a la evolución histórica de la democracia y a los fundamentos característicos del régimen democrático liberal (algunos aparecidos en los inicios de su desarrollo histórico, otros fruto de los acontecimientos sociales y económicos de las revoluciones modernas), sí podemos obtener una serie de *elementos constitutivos comunes* que merecen ser destacados en la democracia como planteamiento adecuado para nuestro propósito de analizar las implicaciones de la copulación pluralismo político y educación.

Analizaremos los elementos constitutivos del régimen pluralista democrático-político y verificaremos, después, unas consideraciones críticas en su relación con la educación.

El pluralismo político, la democracia, que le hace viable, es ante todo un modelo político, es decir, cierta estructuración de la sociedad política que —pese a las múltiples variantes con que puede realizarse de hecho—, contiene ciertos rasgos constantes que la constituyen en una estructuración típica, en *un modelo de organización política*.

a) La democracia es básicamente un principio de legitimidad del poder político, un tipo de formación de la voluntad estatal basado en la soberanía popular. Se puede decir que el *deber ser* de la democracia está contenido en su propio significado literal de «poder del pueblo». Aunque las formas de realización de este principio sean diversas y discutidas, se delimita, frente a otras formas de legitimación de la dominación en el sentido de que no debe existir ninguna instancia política, que no sea el pueblo, la que detente la decisión última sobre el imperio de la ley bajo la cual el pueblo desea vivir.

«La democracia en el pensamiento contemporáneo tiende a ser, por un lado, el modelo a través del cual la sociedad humana, con técnicas racionales, puede autocontrolar las relaciones sociales; y, por otro, el ámbito institucional en que los valores de las diversas fuerzas sociales llegan de hecho a valer en competición pacífica. El acento se ha trasladado del gobierno al pueblo, al problema del poder y, en consecuencia, al constitucionalismo sin el que la democracia no es posible» [5]. Es decir, que aquello en lo que formalmente consiste «el bien común», como aspiración de toda sociedad política, reside en el pueblo o en sus representantes legítimos a través de un acto expreso de voluntad política [6]. Si el bien común es la meta de la sociedad política, meta que el individuo no puede alcanzar solo sino en relación con los demás, es lógico que corresponda a la sociedad la potestad de darse las normas para el logro de aquel fin.

b) Por otro lado, es esencial a la democracia, también, el *principio de igualdad de derechos* en lo que atañe a la intervención y participación en los procesos de formación de la voluntad política. Igualdad que conforme a la esencia democrática se estructura en cuatro variantes: igualdad ante la ley, igualdad en las cotas de ejercicio de poder, igualdad de sufragio e igualdad en las opciones sociales [7].

c) La democracia reclama, además, el reconocimiento y protección del *principio de libertad*, al menos de aquellas libertades que el pueblo precisa para la libre formación de la voluntad política. La libertad democrática supone el reconocimiento constitucional de garantías a los ciudadanos de no verse privados, por medio de la ilegalidad o de la arbitrariedad, del derecho fundamental a la libre formación de la opinión en las decisiones políticas.

d) Elemento constitutivo de la democracia es, también, finalmente, la existencia de *instituciones de participación* con arreglo a aquellos principios, que permitan de un modo directo, plebiscitario o representativo [8], transformar «la voluntad esencial» del pueblo en decisiones vinculantes de bien común, a través de «la voluntad reflexiva» de sus representantes, y de las leyes en que esa voluntad se concrete. Las democracias modernas basan la participación en la *representación*, lo que supone más que un sistema de autogobierno, un sistema de limitación y control en el gobierno.

La *especificidad* del modelo pluralista democrático-político consiste, pues, en un cierto modo de concebir la *autoridad* —que por tratarse de una sociedad política habrá de ser soberana—, su origen, su ejercicio, el acceso a ella y participación en ella de los diversos elementos esenciales. Se introduce la soberanía social y se deriva de ésta la soberanía política; y en esa soberanía social se afirma la «igualdad» de todos los ciu-

dadanos y se limita la soberanía política mediante la división de poderes y la renovación por «elecciones», además de la limitación originaria resultante de ejercerse la soberanía política en nombre de la soberanía social. Por otro lado, el ámbito de «lo político» no es omnicompreensivo, sino que viene definido (o delimitado) por el servicio al «bien común» propio de este tipo de sociedad; «lo político» es sólo una estructura útil o instrumento para el logro de ese bien común. Negativamente se delimita por la conjunción de diversos criterios que nos permiten establecer a qué no puede extenderse lo político sin abuso de su marco propio. Lo político no puede extenderse a cuestiones de *verdad* o *falsedad*; ni a la *bondad* o *malicia moral* de las acciones, ni a la *intimidad* o aspectos del comportamiento humano que, al no traducirse en una *conducta externa*, no pueden influir en el bien común de la sociedad; tampoco a lo que es *propio* de las sociedades inferiores en ella integradas y anteriores a ella, al menos sin una delegación por parte de tales sociedades.

La democracia pluralista —como toda forma política— es, con el ingrediente de aquellos principios, instrumento útil (concedemos que el más útil) para lograr su propio fin, es decir, el «bien común» de la sociedad política; pero, ¿se sigue de ahí que también lo sea para el logro del fin propio de la educación que es el bien de la persona humana dentro del cual aquel otro es sólo un componente o un aspecto parcial de él?

La extrapolación del modelo pluralista democrático-político a otros campos no formalmente políticos —como el educativo— implica, para no ser arbitraria, no sólo no olvidar su dimensión neta de forma política, sino la de no sobrepasar, pues, el ámbito propio de «lo político» (el bien común) a que antes se hacía referencia, so pena de invocar la democracia para justificar un abuso de ella, que podría incluso llegar a ser tiranía [9]. Más si la democracia por ser una *forma política*, no puede radicalmente extenderse a cuestiones de verdad o falsedad, de bondad moral y a la intimidad o aspectos del comportamiento humano, como decíamos antes, a la educación, sin embargo, sí corresponde y debe extenderse a esos campos, al desbordar ampliamente el modelo democrático-político.

3. *El modelo educativo diferenciado del modelo pluralista democrático-político*

Hemos observado ciertas condiciones que deberían cumplirse en la transposición del modelo político pluralista a la educación, si la transposición se llegará a comprobar que es posible. Tales condiciones las hemos hallado ahondando en la naturaleza del mismo modelo democrático-político; pero obviamente hemos de preguntarnos ahora si esas condiciones satisfacen plenamente las exigencias de lo educativo —reducido

a sus líneas más típicas, esenciales de modelo— o si hay que añadir otras. Tal consideración, por otra parte, puede abrirnos el camino para advertir cómo el modelo pluralista democrático-político puede incidir en el campo educativo.

El modelo educativo se caracteriza, entre otras notas, por su *integridad*, por su complitud, por cuanto ha de atender al perfeccionamiento de la esencia del hombre, al despliegue de todas las aptitudes y posibilidades de cada hombre. Si alguna manifestación de la vida del hombre (no sólo, pues, la política) no fuese atendida por el proceso educativo, éste sería radicalmente incompleto, defectuoso, deficiente en su entidad. Y ello en función de las condiciones peculiares de la existencia real de cada uno. La educación se convierte en un proceso de ayuda para la realización personal desde una situación determinada. Como tal proceso de desarrollo de todas las posibilidades personales, como principio consistente de actividad, comprende la perfección de todas las connotaciones de la naturaleza humana (intelectuales, morales, estéticas, técnicas y religiosas), la satisfacción de todas las exigencias de la vida (biológicas y psicológicas) y en todos los ámbitos de la humana convivencia (familiares, sociales, políticos, profesionales), en coherencia con unos fines exigidos por la naturaleza humana, la vida en comunidad y la persona humana singular [10].

La disparidad del modelo educativo, así entendido, respecto del modelo político resulta clara, por cuanto:

- Son distintos los *finés* a que sirven uno y otro modelo; el bien común en el modelo democrático-político; el perfeccionamiento integral del ser humano en el modelo de educación [11].
- Es distinta la *naturaleza* de la relación educativa, que es de suyo formalmente interpersonal y no «social». Es «social» sólo por analogía, en cuanto se realiza en un medio social que la condiciona y la integra en él; incide sobre el medio social, es decir, tiene unas consecuencias también sociales y subordina, aunque sólo parcialmente, sus fines a los sociales. Sólo desde esta perspectiva, y en el ámbito de aquel contenido, puede hablarse de una *comunidad educativa* como forma de sociedad, en cuanto educador y educando asumen los fines sociales y la integración en su sociedad.
- La *relación educativa*, a diferencia de la relación social y política, es *mutua, dispar y no reversible*. *Mutua*, porque su término pasa a ser a su vez sujeto de una nueva relación respecto al anterior sujeto; *dispar*, porque aun siendo mutua no es del mismo tipo o signo en los dos sentidos; *no reversible*, por cuanto el educador siempre será tal respecto de determinado educando. La relación social del modelo político no reúne todos esos caracteres; en una

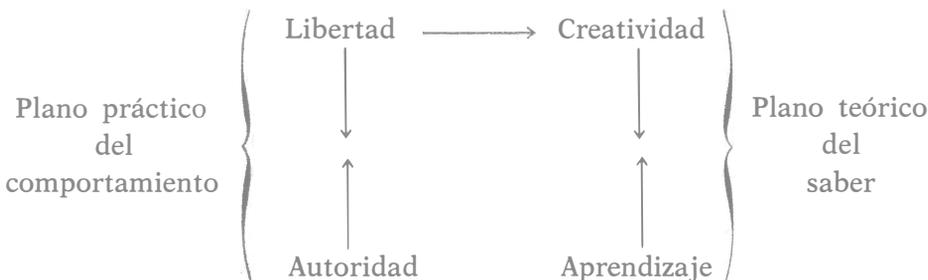
sociedad democrática o pluralista incluso la relación de gobernante a ciudadano admite cierta reversibilidad por cuanto sólo temporalmente se ostentan las funciones de gobierno.

La consistencia del modelo educativo, cuya diferencia del modelo pluralista democrático-político ya es clara, viene por lo demás reforzada si la reducimos a sus rasgos esenciales, caracterizados:

a) Por un cierto modo de *organizar las relaciones educador-educando*; modo en el que siempre habrá y deberá haber alguna influencia por vía de «autoridad» del educador sobre el educando, cuyo recto ejercicio, por lo demás, para una auténtica formación, sólo se logrará suscitando, por parte del educador, en el educando, junto con la actitud de «obediencia», o reconocimiento de aquella «autoridad», la iniciativa y responsabilidad personales y el conveniente ejercicio de la libertad.

La tensión autoridad-libertad es ineliminable en la relación educativa. Y en tanto en cuanto la aplicación del modelo democrático se haga tratando de eliminar uno de los términos, la influencia por vía de «autoridad», se estará adulterando esencialmente la auténtica relación educativa.

b) Por un cierto modo de *organizar los medios educativos* —los métodos, etc.—; también desde esta perspectiva cualquiera que sea el modo de organizar esos medios aparecerá una tensión estructurante, y por ello ineliminable, que ahora se da entre *aprendizaje inducido y creatividad*. Los términos de esta tensión son reducibles a los de la anterior si se toman analógicamente:



Aunque estamos refiriendo, especialmente, el modo de organizar las relaciones educando-educador al plano práctico, y la organización de los medios educativos al plano teórico, por ser los planos en los que cada uno tiene su aplicación más clara, cualquiera de ellos puede extenderse a los dos planos. Mas tal extensión que se hace analógicamente, para no inducir a torcidas interpretaciones, exige se haga según una analogía conveniente y no según otra o incluso sin introducir analogía alguna. Así

supuesto que la «creatividad» —cuyos valores en el plano del saber intelectual son bien conocidos— se aplicara sin más al comportamiento, pondríamos en peligro las bases mismas de toda moral. Este es uno de los resultados que una aplicación del modelo democrático inconvenientemente hecha en este plano podría producir.

c) Por un cierto modo de *organizar la convivencia de los alumnos entre sí*. Parecería que en este plano la aplicación del modelo político podría ser tan fácil y habría de ser tan rigurosamente exacta que se tratara sólo de realizar al pie de la letra el modelo democrático en la parcial masa de población comprendida en un agrupamiento de alumnos. Convivencia es ésta de que hablamos y convivencia es también la que encontramos en la sociedad política cuya organización trata de conseguir el pluralismo político, la democracia, según su peculiar modelo de lo que debe ser la convivencia. Mas cuando en relación con la sociedad política se habla de convivencia, se toma el término antonomásticamente y se hace referencia a la que se realiza entre ciudadanos con plenitud de derechos, mientras que los educandos son por definición sujetos en vías de maduración. Tal diferencia, cualitativa, elemental, actuará, cuando menos, como un condicionamiento que obligará a seleccionar y adoptar los modos democráticos de la convivencia política pluralista cuando se trata de transferirlos a los educandos. Estos están en fase de formación; no tienen pleno desarrollo de razón, ni por ello de libertad (de ahí que quede fuera el caso de la Universidad y que estructuras válidas en la Universidad no pueden copiarse en educación general básica y en enseñanza media). Además, al no ser la «relación educativa», *de suyo*, una «relación social», cabe que un grupo de educandos no constituyan una sociedad; cada uno puede tender al fin propio de su personal educación sin más; entonces todos tendrían el mismo fin pero no un fin común. Superar ese estadio consiguiendo que todos colaboren (lo cual equivale a que el fin mismo llegue a ser en algún sentido fin común), es una exigencia formulable en nombre de principios pedagógicos, no sólo en cuanto al hecho mismo sino también al modo de tal colaboración. Exigirlo, pues, en nombre de actitudes democráticas, es válido; pero no es nada original, sino mero refuerzo de exigencias pedagógicas. La actitud democrática de quien arbitre el modo de tal «colaboración» y de la consiguiente convivencia, podrá matizar, es decir, introducir variantes pedagógicas importantes para formar a su vez en el educando actitudes democráticas.

La inserción del «modelo democrático» en este estrato de la educación queda así fundamentada, pero a la vez delimitada. Puede darse esa inserción, pero no arbitraria ni omnímodamente, en cuanto a todos los aspectos; sólo en tanto en cuanto conviene con exigencias pedagógicas, que ella refuerza y matiza, la democracia se ofrecerá como modelo válido en la estructuración de una comunidad educativa.

4. *Relación de ejemplaridad del modelo pluralista político-democrático respecto del modelo educativo-democrático*

La relación de ejemplaridad del modelo pluralista político-democrático respecto del modelo educativo, que en lo anterior se nos va perfilando, se precisa y sistematiza últimamente a través de algunas reflexiones sobre la naturaleza de tal ejemplaridad. Veamos algunas:

a) En primer lugar, no se trata sólo de *una* relación sino de *muchas*. De distinto modo cabe hablar y realizar tal ejemplaridad en los diversos ámbitos o estratos educacionales que hemos distinguido.

b) El modelo pluralista político nunca, ni en cuanto a nada, es aplicable *directa e inmediatamente* a la acción educativa. Por los condicionamientos de la acción educativa, siempre será necesario introducir la mediación de un «modelo educativo». Olvidarlo sería ignorancia o mala fe, que en todo caso desembocaría en desaciertos, a veces peligrosos [12]. Por ejemplo: quien fundándose en los valores del «pluralismo político» tratase de aplicar en la enseñanza o en la educación moral parecido pluralismo, dañaría gravemente la educación del alumno; lo haría caer en el escepticismo o en el caos, en cuanto a los saberes teóricos, o en el amoralismo o en la anarquía, en lo moral.

c) La calificación «democrática» aplicada conjuntamente a lo político y a la educación es un concepto *análogo* y no unívoco. Tal es la razón última de que lo político-democrático no pueda aplicarse a la educación tan exactamente.

d) *El modelo pedagógico-democrático*, que hemos visto es distinto e intermedio entre el modelo democrático-político y la acción educativa, permite unificar los dos aspectos presentados hasta ahora como disociados: educar para la democracia pluralista —como fin—, y educar democráticamente —como medio—. El agente que obra racionalmente no sólo obra siempre por un fin, sino que obra siempre también según un modelo; pues la misma realidad que, al ser captada como bien, atrae y mueve como fin, luego, cuando se pasa a la acción tendente al logro de tal fin, dirigirá al agente como *ejemplar* o modelo. Ahora bien, el llamado modelo político puede actuar como *fin* a que tiende la educación pero no como *ejemplar* de ésta; es el «modelo educativo democrático» el que a la vez puede ser *fin* y *ejemplar*. El «modelo político» es sólo un fin remoto que ha de obtenerse mediante o a través del modelo educativo. El estudio filosófico de cuándo el «fin» es a la vez «ejemplar» y cuándo no puede serlo inmediatamente, sino que es necesaria una mediación, permitiría profundizar adecuadamente en esta relación y distinguir más profundamente la naturaleza del modelo pluralista democrático-político del modelo educativo-democrático. Ahora bien, desde el momento que el

carácter democrático está presente como *fin* en la acción educativa, ya no es preciso que también matice los *medios* de suerte que cada uno de ellos esté estructurado democráticamente; el educador deberá utilizarlos de modo que a través de ellos se obtenga el fin democrático y esto bastará. Caer en la cuenta de ello es el modo más seguro para evitar los malos usos de lo «democrático» en lo «educativo» [13].

Cuanto queda, después de la anterior depuración, es mucho y vamos a detallarlo para evitar la impresión de que la actitud inspiradora de este trabajo pudiera parecer renuente respecto a la «democratización de la enseñanza», cuando en realidad se tiende a evitar sus abusos, que tanto daño harían a la educación y a la democracia misma. Así:

a) El concepto constitucional de democracia permite extraer unos *marcos* en los que ha de realizarse la educación, de acuerdo con la caracterización operativa que dábamos de la misma: el marco de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo. A ese marco se refiere el artículo 1.1. de la Constitución española de 1978.

b) Queda salvaguardado el carácter democrático de la *educación cívica* que debe darse a todo ciudadano, aspecto que se identifica con el de la «educación para la democracia» (como fin) y que es el único recogido en nuestra Constitución (apartado 2 del art. 27). Reparemos en cómo expresamente la Constitución alude en él, a la democracia pluralista, como objeto o fin, y no como modelo en lo educativo. Por eso hay una «educación para la democracia» que no abarca todo el ámbito educativo, sino que es una parcela comúnmente conocida como «educación cívica». Exorbitar tal educación cívica en nombre de la democracia sería desviar ésta hacia vías totalitarias, por paradójico que parezca [14].

La educación cívica es aquella dimensión de la educación que tiene como fin formar la conciencia cívica en el sentido de conjunto de conocimientos, sentimientos, tendencias y hábitos tendentes a formar al ciudadano y que le aseguran la participación responsable —de todos— en el ordenamiento social y jurídico. Se identifica con la educación social y con la educación política, aunque la primera subraya la formación de hábitos y la segunda la capacitación para el ejercicio del poder [15].

c) Queda abierta la posibilidad de arbitrar *métodos* educativos y *estructuras organizativas* modélicamente inspiradas en el «modelo pluralista político-democrático», siempre que se respeten las exigencias impuestas por la naturaleza del proceso educativo, tanto pedagógicas como didácticas.

Se trataría —sirva como receta práctica— o bien de seleccionar, entre los que son pedagógicamente atendibles, aquellos que ofrecen además cierta ejemplaridad democrática (que siempre será puramente analógica), o bien de arbitrar modelos democráticos (siempre sólo analógicos,

repito) y seleccionar aquellos que además son pedagógicamente atendibles.

A su vez, la educación es un *condicionamiento propicio* para la fortaleza de las estructuras democrático-políticas. Cómo, con qué sentido y con qué alcance pueden influirse ambos modelos es otro motivo de reflexión a tener en cuenta en la vinculación de los conceptos que nos ocupa.

5. *La educación, ¿presupuesto necesario y/o suficiente de la democracia?*

La realidad es que por parte de la Ciencia política y de las Ciencias de la educación no ha sido realizado, hasta ahora, el análisis preciso de los presupuestos o condiciones sociales, psicológicas y educativas de los que dependa el funcionamiento del modelo pluralista democrático-político.

Se vincula en ocasiones las condiciones de la democracia pluralista con determinados factores directamente relacionados con la educación; concretamente, se vincula la fortaleza de esa democracia:

- A estadios de desarrollo socio-económico. Lipset considera que «cuanto más bienestar económico exista en una nación, mayores son las posibilidades de que en ella se afiance la democracia» [16].
- Al nivel de educación, y más específicamente a la alfabetización. «Se ha encontrado, dice Sartori, una acentuada correlación positiva entre la estabilidad democrática y el grado de educación» [17].
- A «estructuras intermedias», es decir, a una infraestructura de grupos y asociaciones con madurez cultural capaces de autogobierno (Eckstein) [18].

Si estas hipótesis se verifican a través de índices usuales de desarrollo económico, de población alfabetizada, y de organismos o instituciones con capacidad de autogobierno, se puede llegar, efectivamente, a la conclusión de que la riqueza media, el grado de industrialización, el nivel de educación y de constitución de grupos independientes y de asociaciones, son superiores en los países más democráticos [19]. Sin embargo, la atención a casos singulares más que a la mensurabilidad estadística, nos advierte que la correlación entre democracia pluralista y aquellos factores relacionados con la educación es escasa. Aparte de que una correlación no es una relación casual, aun aceptando que exista esa relación casual entre democracia y aquellos factores sociales relacionados con la educación, debería demostrarse aún si un país es democrático a causa de su alto nivel educativo o tiene altas cotas de educación precisamente por ser democrático.

Parece obvio que en países de democracia avanzada un sistema de

valores igualitario y unos altos niveles de educación son aspectos que indefectiblemente acompañan al buen funcionamiento de la democracia; mas no es éste el caso de los países de democracia inicial, que advienen a ella con gobiernos constitucionales democráticos antes que la misma prosperidad y la educación generalizada. Es decir, que en el despliegue de una democracia pluralista normal, la educación puede ser considerada más como una *consecuencia* o *condición propicia* de ese despliegue que como un antecedente o condición necesaria y suficiente de él. La pregunta pendiente de contestación todavía en el campo de la investigación es la determinación del nivel de democratización en la vida de un país que no es posible alcanzar sin la satisfacción de ciertas condiciones de funcionamiento del sistema educativo. Pues las afirmaciones contundentes que vimos anteriormente de Lipset y las de Almond y Coleman, entre otros, son vulnerables a objeciones que las relativizan, así:

- Las estadísticas en las que fundamentan sus tesis son estadísticas sesgadas en el sentido de que se circunscriben a variables susceptibles de cuantificación, eliminando otras a las que no resulta fácilmente aplicable el criterio de la mensurabilidad.
- Las mismas estadísticas, aunque referidas a variables cuantificadas, parten de categorías imprecisamente delimitadas. Cuando se acentúa la correlación positiva existente entre la estabilidad democrática y el grado de educación, no se define claramente a qué tipo de educación se hace referencia: si a la alfabetización tecnológica que en sí misma no supone más que una mayor vulneración a ciertos medios de comunicación social, con la consiguiente exposición a fenómenos de manipulación, o a la «educación liberal», entendida como el cultivo de unos valores liberales y democráticos.

Tal vez la hipótesis de trabajo que nos sugieren las consideraciones precedentes sea que no existe una asociación causal educación-democracia, sino que es preciso tener en cuenta en la fortaleza de ésta una serie de factores que la propician en una secuencia aún no claramente determinada. En ocasiones, factores objetivos como la educación o la economía tienen menos relevancia en la iniciación de la democracia, que la existencia, por ejemplo, de un liderazgo aceptado y eficiente, o que la misma capacidad de canalización de unas expectativas sociales por unos mecanismos democráticos embrionarios.

Mas la *libertad* y la *igualdad* sociales requeridas por la democracia pluralista como ingredientes esenciales de su funcionamiento, para que no se conviertan en declaraciones puramente formales o en utopías en los grandes Estados industrializados modernos, al servicio de procesos políticos unilaterales, a causa de una deficiente preparación de los ciu-

dadanos que les impida reconocer sus legítimos intereses y derechos, descansa sobre la premisa de que el desarrollo de las personas, por la educación, hasta convertirse en seres emancipados capaces de autodeterminarse, constituye *la más sólida garantía y condición de legitimación del sistema político-democrático.*

Especialmente relevante es esta premisa legitimadora del sistema democrático, por parte de la educación, cuando en los Estados modernos las formas directivas de participación ciudadana en el gobierno de los asuntos públicos han de verse sustituidas, ante la imposibilidad de la democracia directa, por organizaciones representativas, más o menos abiertas («democracia de partidos» y «democracia pluralista de intereses»), que han de vertir y transformar en decisiones políticas las voluntades de los ciudadanos con la consiguiente reducción del papel políticamente activo de éstos. En la medida en que la masa de los ciudadanos se enfrente, sin el debido sentido crítico, y con actitud amorfa, a los procesos de decisión políticos (elecciones, ratificaciones de acuerdos, afirmación y movilización de intereses), las organizaciones políticas procederán a la autonomización, a la oligarquía de intereses y al fortalecimiento, con ello, de la apatía política ciudadana, es decir, al encubrimiento y destrucción de las bases mismas de la democracia.

Si, como se ha dicho, «el desafío que la concentración del poder, la burocratización y la tecnocratización lanzan a una teoría de la democracia de cualquier cuño, es un fenómeno a la vista que hace que aumente más que nunca la separación entre el concepto y la realidad a interpretar por medio de él» [20], la educación es el antídoto necesario a tal desafío.

Desde otra perspectiva se justifica el condicionamiento educativo de la democracia. Kelsen y Sampag han señalado que la democracia pluralista estriba en el relativismo, por cuanto al llevar en su seno opiniones encontradas y diversas con idénticas posibilidades de desarrollo y de actuación desde el poder, excluye «a priori» posiciones dogmáticas. Este relativismo, derivado de la necesaria aceptación de todas las creencias, confiere a la democracia una gran debilidad frente a doctrinas dogmáticas que pretendan la asunción del poder, y la necesidad, en consecuencia, de liberar la persona, de formar personalidades libres, con una concepción criticista de la vida, de la sociedad y del Estado. De otro modo, sin esa formación de la capacidad liberadora del individuo, la libertad y la igualdad no serán más que datos formales yertos en fórmulas vacías de contenido en las Constituciones.

La consideración mecanicista y masificadora de la democracia a que un racionalismo extremado ha conducido a la democracia clásica, están en oposición con principios fundamentales de educación de la persona y con el principio selectivo (característico) de toda sociedad para que ésta pueda mantenerse y funcionar adecuadamente.

La libertad en la educación y en la democracia es una reserva vital y de energía espiritual necesarios para el desarrollo de la persona y del bien común. La verdadera democracia, basada en los principios que hemos visto la caracterizan, tal vez, sea más bien un ideal que una realidad. Las democracias actuales están lejos de haber reproducido ese ideal, y su viabilidad estará más en función de los valores éticos y educativos que pretende sojuzgar que en el de los mecanismos políticos que emplea para expresar el consentimiento, a veces inadecuados, por no asumir aquellos valores y fundamentos. Con razón se ha dicho que la democracia, por estar enraizada en el respeto y la justicia para cada hombre, y por su condicionamiento cívico, es la forma de construcción política más lenta, difícil y duradera.

6. *El condicionamiento de la educación por los principios estructurantes del modelo pluralista democrático-político*

El modelo pluralista democrático-político habíamos visto condicionaba estructuralmente, de algún modo, la misma eficacia y el desarrollo del modelo educativo [21]. Desde el concepto operacional de nuestra democracia, por ejemplo, consagrado en el art. 1.º de la Constitución, que incluye como ingredientes esenciales de ella: «la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político», tal condicionamiento es obvio. *Libertad y justicia, igualdad y pluralismo*, la vieja dialéctica entre el Estado-gendarme y el Estado-absorbente en la enseñanza, van incluidos, pues, en la concepción del principio que hace operativamente posible la misma democracia definida en la Constitución.

«Estamos —decía ya Lacordaire, refiriéndose a la libertad de enseñanza— ante la primera libertad del mundo, la madre de todas las demás, aquella sin la cual no existe libertad doméstica, ni libertad de conciencia, ni libertad de opinión.»

Libertad de enseñanza que puede ser entendida, de acuerdo con nuestro ordenamiento constitucional, en un doble supuesto: como libertad primaria de los padres para determinar el tipo de educación que quieren para sus hijos, y como libertad (instrumental o correlativa del anterior supuesto) de las personas físicas y jurídicas para crear y dirigir centros docentes, a través de los cuales, conjuntamente con la comunidad educativa, realizar el proyecto educativo decidido [22].

La libertad de enseñanza es el fruto de una adhesión de principio a una concepción pluralista de la sociedad, en cuyo seno todas las opiniones tienen derecho a hacerse oír y de la misma manera todas las escuelas a vivir.

El reconocimiento del derecho de grupos en la comunidad, que se identifican por la comunión en unas mismas convicciones culturales y axiológicas, a mantener esa identidad en la educación de sus hijos, no puede ser satisfecho si paralelamente no se posibilita por el Estado una diversidad de modelos educativos acordes con la pluralidad de la demanda [23].

La realidad actual en la que la insuficiencia de aulas u otros condicionamientos impide, en algunas partes, no ya la afectiva acción del proyecto educativo deseado, sino la simple escolarización, no justifica la eliminación o el reduccionismo del derecho de los padres y la libertad de creación de centros, sino que precisamente debe ser esta situación un argumento de «facto» para transformar esa realidad y hacer posible aquel derecho. La imposibilidad de un logro inmediato y pleno de un derecho no es razón para eliminarle, ni para consolidar situaciones que vayan alejando u obstaculizando su satisfacción. Las dificultades para la realización de un derecho no pueden llevar a la premeditada perturbación o negación del mismo derecho. El acercamiento a un ideal, más o menos lejano, debe ser un incentivo y no una traba que haga imposible toda tensión progresista en su aproximación a él [24].

La vinculación de la educación a la democracia pluralista tiene como segunda exigencia básica que la posibilite (según habíamos visto en el análisis de los elementos constitutivos de la democracia y a la que brevemente voy a referirme) el principio estructural de la *participación y corresponsabilidad* en el control y gestión directivos de la vida de los centros. Si en la tarea educativa han de tenerse en cuenta los intereses de sus componentes, el reconocimiento de tales intereses excluye el ejercicio unilateral de la autoridad, con líneas de mando de arriba abajo exclusivamente, y requiere una amplia y efectiva intervención en la concepción y desarrollo de la tarea educativa [25].

Mas la participación, la democratización, en la dirección y gestión de los centros ha de ser una participación *no política sino educativa*, que consiga como resultados, a la vez que se participa para la vida democrática, potenciar una relación participativa de los sectores integrantes de la comunidad escolar y un clima de corresponsabilidad en las tareas del centro; y, al mismo tiempo, ha de ser una *participación diferenciada* por la diversidad de naturaleza de las competencias de cada sector [26].

Como dice uno de los últimos informes del Symposium organizado por el Consejo de Europa, sobre «La participación de la enseñanza y la educación para la participación»: «La participación escolar es un acto formativo; acto que es ante todo un aprendizaje del trabajo y de las formas de comunicación, pues la buena comunicación está en la base de toda negociación y transforma lo que ahora se llama contestación en concertación» [27].

7. *La tensión autoridad-obediencia-libertad en el modelo pluralista democrático-político y en el modelo educativo*

El trinomio autoridad-obediencia-libertad se halla también presente como un ingrediente necesario, según hemos dicho al principio de este trabajo, en los modelos democrático-político y educativo, pero con un carácter tensional en uno y en otro modelo, a nuestro juicio, bien distintos.

En uno y otro modelo los conceptos sociológicos de *poder* y de *autoridad*, su legitimidad, contenido ético, naturaleza y fundamento son, como vamos a ver, formalmente «diferentes».

En el modelo democrático-político, es esencial el concepto de *poder político* (pues la creación de un orden social se lleva a cabo por una normativa hecha efectiva por un poder), y el de *legitimación* del título de poder, en virtud del cual éste se ostenta (autoridad); mientras en el modelo educativo se destaca, fundamentalmente, la *autoridad* como *justificación* moral, en su acepción etimológica más estricta de ser *autor* de una decisión, capaz de provocar la adhesión y el reconocimiento de los demás ante la creencia en su superioridad y prestigio. Veamos, aunque sea brevemente, estos hechos diferenciadores de ambos modelos.

El poder del modelo democrático-político se presenta, sociológicamente, como una capacidad de decisión frente a otro, lo que supone una relación social. Heller dice de él que «es una cualidad engendrada de modo bilateral y nunca una cualidad inherente al depositario del poder que sólo quepa localizar en él» [28]. En este poder, además, la conducta social no es decidida por cada uno de nosotros desde nuestra voluntad libre, sino que se halla decidida desde una voluntad heterónoma. De las tres maneras fundamentales de determinación del comportamiento ajeno, el ruego, la indicación volitiva, y el mandato, éste es el modo de determinación característico que supone el fenómeno sociológico del poder. Ello implica como correlato necesario el fenómeno de la *obediencia*; «mandar y obedecer son los elementos internos en que se resuelve la acción del poder y están tan íntimamente ligados entre sí que recíprocamente se engendran» [29]. El poder supone una relación en la que una voluntad dotada de superioridad tiene capacidad para generar obediencia en otras voluntades ajenas. Correlato esencial al poder no es sólo la obediencia, sino *la libertad*, por cuanto la obediencia es función exclusiva de un orden libre. Aunque paradójicamente poder político y libertad pudieran excluirse, la realidad es que el poder sólo tiene sentido en la conducta humana, por cuanto la conducta que aquel determina nace siempre en un mundo de voluntades libres. Un objeto suelto en el espacio no «obedece» en propiedad a la ley de la gravedad, por cuanto la obediencia en sentido pleno responde al presupuesto de

la libertad. A diferencia de la fuerza que actúa de un modo fatal y necesario, el poder actúa desde la libertad. No obstante el poder, pese a darse en una relación interpersonal, significa, de acuerdo con la definición de Max Weber, «la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad» [30]; por eso dirá el mismo autor, un poco más adelante, que «el concepto de poder es sociológicamente «amorfo». Todas las cualidades imaginables de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada».

Hay otra característica esencial en el poder político o soberano, es su *carácter unificador* y de cobertura global que da existencia a la sociedad misma, de un modo inmediato y comprensivo; a la unidad social y al ordenamiento básico que la hace posible, a diferencia de la pluralidad de poderes que pueden ejercerse dentro de la organización y vida de relación realizada por la sociedad, y dentro del que pueden alcanzarse los fines específicamente personales. El poder político es un poder capaz de crear, mantener o modificar la estructura y el ordenamiento en que las relaciones sociales tienen lugar. Es decir, que en la distinción entre poder *de* organización y poder *de la* organización, éste, como poder de la sociedad ya constituida, aquél como poder de organización u organizador, capaz de decidir sobre el mismo de la sociedad, sería este último el poder estrictamente político con una virtualidad creadora y modificadora de la forma de organización social en que la sociedad consiste.

En la esfera política ese concepto sociológico del poder, como efectiva capacidad de hecho de hacerse obedecer, creador soberano de una forma social, va además acompañado de un título legítimo que da *derecho* a exigir obediencia, es la *autoridad política*. Autoridad que, como hecho estrictamente sociológico-político, se resuelve en la pura *legitimidad* en el ejercicio del poder, o mejor dicho en la *creencia* que un grupo social tiene de que una autoridad se halla legítimamente fundada. Heller, refiriéndose a la autoridad política, dice que «sólo goza de autoridad aquél a quien se le reconoce que su poder está autorizado, es decir, en cuanto se le vive como fundado en la legitimidad» [31].

En el modelo educativo aparece aún más nítida la distinción entre poder y autoridad como realidades distintas, importando en ésta no tanto el título *legítimo* para el ejercicio del poder cuanto el concepto *ético o axiológico* de la misma. La palabra *autoridad* sabemos que puede expresar cosas distintas y que, aún en su significación vulgar, no es un término unívoco; así por autoridad puede entenderse: la potestad de una persona con respecto a otras (v. g., la potestad del maestro o del padre de familia para influir en la conducta de los alumnos o pupilos); la misma persona en cuanto dotada de esa facultad o potestad (el profe-

sor o los padres); la fuerza probatoria o eficacia de ciertos documentos; el prestigio, capacidad o superioridad de una persona o la fuerza de convicción de la misma en su proyección hacia los demás (autoridad del profesor como elemento moral o de calidad en su vertiente educadora). De estas diversas acepciones, la autoridad del modelo educativo destaca, ante todo, no la capacidad imperante de hecho (concepto sociológico del poder), ni tampoco la pretensión legítima de obligar (autoridad como legitimación más propia del poder político), sino aquel elemento ético rara mezcla de fuerza de convicción y de prestigio personal; es la acepción en la que la autoridad tiene su significado más auténtico de que se es *autor* de una decisión.

La autoridad, así entendida, del verbo latino «augure», aumentar, crecer, y también con el significado de «autor» de una decisión, era la persona que aumentaba su personalidad con una mayor riqueza de conducta, un mayor nivel de plenitud, de autoría racional, libre, de la propia vida.

Hay muchos modos de justificación de la autoridad. Apoyándonos en Max Weber [32], éste ha distinguido bien los tres tipos fundamentales en que pueden ser resumidos: los que tienen un fundamento de carácter racional que descansa en la creencia «en la legalidad» de ordenaciones instituidas (autordiad legal); los que se basan en la creencia cotidiana de la bondad de unas tradiciones (autoridad tradicional) y los que descansan en la ejemplaridad y plenitud de la persona compatible con un sentido constructivo de aumento en la plenitud de ser y en la autoría racional libre de la propia vida, con el poder de liberación que potencia a otros, que les hace más libres de lo que son, fin fundamental de toda educación de la personalidad (autoridad educativa o ética). Esta es la autoridad propia del modelo educativo; la que se da en el encuentro verdaderamente personal con estilo educativo. En ella no importa tanto, como hemos dicho, el concepto sociológico de su *legitimidad*, o *derecho* a exigir la obediencia que impone el poder que lleva consigo, cuanto la *justificación* o fundamento último de la validez ética, de suyo absolutamente justificada; no tanto la traslación de unas cotas de poder de quien puede transferirlas (autoridad política), cuanto el reconocimiento de una capacidad o superioridad natural en virtud de las cuales se genera en los demás, junto con la adhesión racional, un deseo de «aumento» o de autoría de la propia personalidad. También es verdad que en esta autoridad subyace un poder que como tal es imperativo y lo ejerce el educador; pero es el poder que se apoya en las leyes del razonamiento del aprendizaje de la propia perfección [33].

La autoridad, desde esta otra perspectiva así entendida, es tan esencial al modelo educativo como el principio de libertad, igualdad o legitimación del poder en el modelo democrático-político. Desde esa pers-

pectiva, tales principios del modelo político no son incompatibles sino inseparables de la autoridad del modelo educativo. No se puede enseñar a ser sujeto activo de aquellos principios políticos más que desde una educación que posibilite la obediencia y la libertad desde la autoridad.

Se educa para la libertad desde una autoridad, «para que el niño llegue a ser autoridad y pueda ser responsable de sus actos y dominarse a sí mismo. Si no se domina a sí mismo, y no tiene por tanto autoridad, no podrá hacer lo que en la vida tiene uno que hacer, no pudiendo transmitir la antorcha para seguir contribuyendo a que los demás sean personas, esto es, lleguen a ser sí mismos en la plenitud de la razón y la libertad» [34]. Sólo desde una relación interpersonal basada en la autoridad, en la obediencia y en la libertad, puede realizarse la tarea educativa en su plenitud como encuentro creador. Es más, una comprensión radical de la educación no es posible sin la tensión creadora autoridad-obediencia-libertad.

Dirección del autor: Rogelio Medina Rubio, Departamento de Pedagogía General, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo.

NOTAS

- [1] Para un análisis de esta diversidad de concepciones de la democracia véase: PÉREZ SERRANO, N. (1976) *Tratado de Derecho Político* (Madrid, Civitas).
- [2] HERODOTO III, 80 y 81. Parece que lo toma de la Antología de Protágoras perdida.
- [3] El detalle de cómo este proceso se realizó en Francia con las características apuntadas, puede verse en LATREILLE, A. y otros (1962) *La laicidad*, p. 22 y ss., 47-45 y 79-83 (Madrid, Taurus). Desde el punto de vista educativo es de interés el trabajo de BEBEYRE, G. La laicidad y la enseñanza pública, en la misma obra, pp. 203 y ss.
- [4] UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (1951) Democracy in World of tensions, en *Symposium University of Chicago Press*.
- [5] MATTEUCI, N. (?1979) Centro di Studi filosofici di Gallarate, p. 782 t ss., en *Enciclopedia filosofica, tomo I* (Venecia/Roma, Istituto per la Collaborazione Culturale).
- [6] DUVERGER, M. (1948) *Les régimes politiques*, p. 100 (París, P.U.F.).
- [7] Sobre los distintos significados y formas de la democracia como legitimación de un sistema de dominación en la Teoría del Estado, aunque reducidos al sentido que expresamos, puede consultarse LUCAS VERDÚ, P. (1975) Democracia, p. 783, en *Nueva Enciclopedia Jurídica, tomo VI* (Barcelona, Seix Editor). También SARTORI, G. (1974) Democracia, en *Enciclopedia internacional de Ciencias Sociales*, v. 3 (Madrid, Aguilar).
- [8] Para un estudio de las formas actuales de democracia, en función de la formación de la voluntad política del pueblo de un modo inmediato o mediato, con limitación o no de otros órganos ajenos al pueblo, o en función

- de contenidos determinados a los que aquellas formas sirven, puede verse FERNÁNDEZ MIRANDA, T. (1950) *El problema político de nuestro tiempo*, pp. 60 y ss. (Madrid, Alférez), y PÉREZ SERRANO, N. (1976) *Tratado de Derecho Político*, cap. XLIX (Madrid, Civitas).
- [9] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1974) La manipulación y el hombre contemporáneo, *Revista de Estudios Políticos*, 195-196, mayo.
- [10] GARCÍA HOZ, V. (1981) La calidad de la educación: un interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar, p. 14, en *La calidad de la Educación* (Madrid, C.S.I.C.).
- [11] GARCÍA HOZ, V. (1962) *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 101 y 103 (Madrid, Rialp).
- [12] Un análisis de las consecuencias derivadas de la aplicación directa e inmediata de modelos políticos a la educación puede verse en BESSE, J. M. (1977) Las corrientes libertarias, p. 155, en AVANZINI, GUY *La Pedagogía en el siglo xx* (Madrid, Narcea).
- [13] Sobre el tema son de interés las recomendaciones contenidas en *Gaudium et Spes*, 75 y *Gravissimum educationis*, 1, en *Vaticano II, Constituciones, Decretos, Declaraciones* (1963) (Madrid, Ediciones Paulinas).
- [14] Así lo sugiere agudamente Pío XII (1955) *Summi Pontificatus*, 25, p. 168, en *Colección de Encíclicas y Documentos Pontificios* (Madrid, Acción Católica).
- [15] Si en Roma la educación cívica absorbe la educación moral y religiosa y en la pedagogía cristiana se subordina a la educación moral y religiosa, la democracia la realza y destaca, en el sentido de sustantivar el autogobierno y la autonomía escolar, el sentido de responsabilidad civil y de los deberes sociales. Sobre el contenido de una educación cívica así conceptuada, ULIC, R. *Fondamenti dell'Educazione democratica*. Firenze, s.a.; y NIELSEN, R. (1951) *Le développement de la socialité chez l'enfant* (Neuchâtel). También el trabajo Educación cívica, en *Enciclopedia filosofica*. Centro di Studi filosofici di Gallarate, ya citada, 1.194 y ss.
- [16] LIPSET, S. (1960) *Political man: The social bases of politics* (Doubleday, Garden City).
- [17] SARTORY, G. o.c., p. 495.
- [18] ECKSTEIN, H. (1961) A theory of stable democracy, *Center of International Studies Research Monograph*, n.º 10, Princeton University.
- [19] ALMOND, G. y COLEMAN, J. (1960) *The politics of the developing areas* (Princeton, Princeton University Press). MIALERET, G. y VIAL, J. (1981) *Histoire mondiale de l'éducation* (París, P.U.F.). BLAUNG, M. (1981) *Educación y empleo*, cap. II (Madrid, Instituto de Estudios Económicos). SCHWARTZ, L. (1982) *La France en may 1981. Enseignement et développement scientifique* (Documentation Française).
- [20] SHELL, K. (1980) Democracia, p. 125, en GORLITZ, *Diccionario de Ciencia Política* (Madrid, Ariel, Alianza Diccionario).
- [21] HENGSBACH, F. (1979) Libertad de enseñanza y derecho a la educación. El estado democrático y la educación, p. 83, en *Persona y Derecho. Revista de Fundamentación de las Instituciones Jurídicas y los Derechos Humanos*, 6.
- [22] En cumplimiento del artículo 27.6 y 10.2 de la Constitución. Véase también GARRIDO FALLA, F. (1980) Comentario al artículo 27, en *Comentarios a la Constitución* (Madrid).
- [23] MEDINA RUBIO, R. (1974) El estado y su derecho a la organización administrativa de la educación, p. 175, *Bordón*, 202, marzo-abril.
- [24] GONZÁLEZ VILA, T. (1980) Democracia, pluralismo y libertad de enseñanza en *Educación y sociedad pluralista* (Bilbao, Fundación Oriol Urquijo), pp. 31 y 141.

- [25] Para un análisis de la renacida polémica sobre el tema véase: *Le Figaro* «Au dossier de l'école libre», 7-III-82. DESGREES, F. y otros: «L'enseignement privé. Le risque de la liberté», en *Le Monde*, 27-I-82; TOULAT, J.: «Pour le pluralisme scolaire», en *Le Matin*, 28-I-82; Varios: «Menaces sur l'école libre», en *Le Figaro*, 25-I-82; NATHAN, F.: «Un siècle avec Jules Ferry», en *Le Figaro*, 4-I-82. O'CONNOR, M.: «The great British public image», en *The Guardian*, 17-XI-81; «Stärken und Schwächen der Gesamtschule», en *Frankfurter Allgemeine*, 17-XI-81.
- [26] En relación con la problemática actual de la participación educativa son de interés: DEBBACH, CH. «La participación, opción mágica», en *Le Monde*, 21 de diciembre 1974 (publicado en castellano por el servicio ACEPRENSA, Madrid, 22 de enero de 1975); STEVENS, A. «The way to set schools free», en *The Observer*, 21-II-82; D'AMICO, N. «Elezioni Scolastiche», en *Corriere della Sera*, 13-XII-81; COUCHARD, J. «L'art du consensus du l'apprentissage difficile de la démocratie», en *Le Soir*, 9-XII-81; ALLOVER, E. «Historia del documento "Una alternativa para la enseñanza", bibliografía y cronología sobre la alternativa», en *Iglesia viva*, mayo-junio, 1976, pp. 219 ss.
- [27] Symposium organizado por el Consejo de Europa sobre «Participación en la enseñanza y educación para la participación», Bruselas, 1973, DCES/EGT (73) 57.
- [28] HELLER, H. (1974) *Teoría del Estado*, p. 272 (México, Fondo de Cultura Económica).
- [29] SÁNCHEZ AGESTA, L. (1951) *Lecciones de Derecho Político*, p. 435 (Granada).
- [30] WEBER, MAX (1944) *Economía y sociedad*, tomo I, p. 53 (México, Fondo de Cultura Económica).
- [31] HELLER, H. o.c., p. 270.
- [32] WEBER, MAX o.c., p. 224.
- [33] YELA GRANIZO, M. (1979) Educación y libertad, p. 30, en *La libertad en el proceso educativo* (Madrid, Algar).
- [34] PINILLOS, J. L. (1979) La personalidad del niño y la familia, p. 67, en o.c. en la nota 33.

BIBLIOGRAFIA

- ARDOINO, J. (1980) *Perspectiva política de la educación* (Madrid, Narcea).
- CARRO, J. L. (1982) Libertad de enseñanza y escuela privada, *Revista Española de Derecho Administrativo*, 33.
- CLAUDE ALBER, C. (1975) *Libertés publiques* (París, Dalloz).
- COLLOQUES FRANCO-ALLEMAND DE STRASBOURG (1982) *Etat, Ecoles et Eglises* (Strasbourg).
- CORRADINI, L. (1976) *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità* (Brescia, La Scuola).
- CORRAL, C. (1980) Principios inspiradores y garantía de los derechos fundamentales en la enseñanza, en *Los acuerdos entre la Iglesia y el estado* (Madrid).
- CRICK, B. y LISTER, I. (1974) *A programme for political education* (London, Hansard Society).
- EMBIID IRUJO, A. (1981) El contenido del derecho a la educación, *Civitas*, octubre-diciembre.
- EMBIID IRUJO, A. (1983) *Las libertades de enseñanza* (Madrid, Tecnos).
- FONTAN, P. (1978) *La escuela y su alternativa de poder* (Barcelona, CEAC).
- FRIEDRICH, C. J. (1966) *La democracia como forma política y como forma de vida* (Madrid, Tecnos).
- GARCÍA PELAYO, M. (1947) *Las transformaciones del estado contemporáneo* (Madrid, Alianza Editorial).

- GONZÁLEZ VILA, T. (1978) El pluralismo educativo, fundamento de la democracia, en *Educación y democracia* (Madrid, Junta Nacional de las Semanas Sociales).
- GREEN, T. (1966) *Education and pluralism: Ideal and reality* (Syracuse, University).
- GUAITA, A. (1982) Régimen de los derechos constitucionales, *Revista de Derecho Político*, 13.
- KELSEN, H. (1977) *Esencia y valor de la democracia* (Barcelona, Guadarrama).
- LAPORTA, F. (1981) La libertad de enseñanza. Constitución y estatutos de centros docentes, *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 40, enero.
- LENOIR, R. (1977) Premisas sociológicas para una política de democratización del sistema de enseñanza, *Revista de Educación*, septiembre-octubre.
- LUCAS, J. R. (1976) *Democracy and participation* (London, Penguin Books).
- MARCOU, G. (1980-81) La liberté de l'enseignement et la liberté des enseignants, *Revue de Droit Publics et de le Science Politique*.
- MCLURE, STUART (1977) Pluralismo y educación, *Revista de Educación*, 22.
- MEDINA RUBIO, R. (1980) Sobre el concepto de «libertad de cátedra» en el actual ordenamiento constitucional español, *Aula Abierta*, 28, mayo.
- O.C.D.E. (1977) *Education policies. A report by a group of experts* (París).
- ORTIZ DÍAZ, J. (1980) *La libertad de enseñanza* (Universidad de Málaga).
- PÉREZ GÓMEZ, R. (1977) *Las ideologías políticas ante la libertad de enseñanza* (Madrid, Dossat).
- PERSONA Y DERECHO (1979) *Monográfico* dedicado a la libertad de enseñanza, n.º 6.
- PETERS, R. S. (1977) *Ética de la educación democrática* (Estella, Verbo Divino).
- PRIETO DE PEDRO, J. (1978) Consideraciones sobre la enseñanza en la Constitución, en FERNÁNDEZ, TOMÁS R. *Lectura sobre la Constitución española* (UNED).
- PUELLES, M. DE (1980) *Educación e ideología en la España contemporánea* (Madrid).
- PUSEY, M. (1976) *Dynamics of burocracy: A case analysis in education* (Nueva York, Wiley).
- RADICE, L. (1977) *Educazione e rivoluzione* (Roma, Riuniti).
- REVISTA ESPAÑOLA DE DERECHO CONSTITUCIONAL (1983) *Monográfico* dedicado al derecho a la educación, n.º 7.
- RUIZ DE OLABUENAGA, J. I. y OTROS (1977) *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo* (Madrid, Narcea).
- SACCO, P. (1980) *L'organizzazione amministrativa della pubblica istruzione* (Milán).
- SÁNCHEZ AGESTA, L. (1976) *Principios de la teoría política* (Madrid, Editora Nacional).
- STRIKE, K. y EGAN, K. (1980) *Ética y política educativa* (Madrid, Narcea).
- TANGUIANE, S. (1977) L'éducation et le problème de sa démocratisation, *Perspectives*, 1.
- VARIOS (1980) *Educación y sociedad pluralista* (Bilbao, Fundación Oriol y Urquijo).
- YOUNG, M. y WHITTY, G. (1976) *Explorations in the politics of school Knowledge* (Driffields, Nafferton Books).

SUMARIO: El presente artículo trata de investigar cuáles son los fundamentos racionales del pluralismo educativo o la democratización de la enseñanza, para detectar los usos y los abusos que se dan en este campo. Partiendo del presupuesto que la democracia y el pluralismo político son valores humanos que la educación tiene que asumir, propone un análisis histórico y conceptual de la expresión «democratización de la enseñanza». Se establecen unas diferencias entre pluralismo democrático-político del modelo educativo, poniendo de manifiesto las relaciones y condicionamientos, concluyendo con el examen de los términos autoridad-obediencia-libertad en los dos modelos propuestos.