

Educación para la ciudadanía: entre la neutralidad estatal y la objeción de conciencia

Por ALFONSO RUIZ MIGUEL
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

RESUMEN

El trabajo analiza los principales argumentos a favor y en contra de la asignatura de «Educación para la ciudadanía». A partir de la distinción entre el principio de neutralidad estatal y el derecho a la objeción de conciencia, el artículo desarrolla sucesivamente uno y otro tema, haciendo especial hincapié en la discusión de las tachas constitucionales aducidas por los votos particulares de las sentencias del Tribunal Supremo que por el momento han zanjado el debate jurídico sobre la asignatura. El escrito argumenta que la «Educación para la ciudadanía», tal y como la regulan la ley y los decretos estatales, ni viola la neutralidad estatal bien entendida ni da lugar a un derecho a la objeción de los padres.

Palabras clave: «Educación para la ciudadanía», neutralidad estatal liberal, republicanismo, ultraliberalismo, educación en valores, relativismo ético, objeción de conciencia.

ABSTRACT

This work analyses the main arguments for and against «Citizen Education» as an academic subject. Starting from the distinction between the principle of State neutrality and the right to conscientious objection, the article successively develops the themes. Special emphasis is placed on the discussion of constitutional flaws alleged by dissenting opinions in Supreme Court

rulings that have, for the time being, settled the legal debate on the subject. The text argues that «Citizen Education», as regulated by law and State decrees, neither violates State neutrality as properly understood nor gives rise to a parent's right to objection.

Key words: *«Citizen Education», liberal state neutrality, republicanism, ultra-liberalism, values education, ethical relativism, conscientious objection.*

SUMARIO: ALGUNAS PRECISIONES PREVIAS.—LA NEUTRALIDAD, ENTRE REPUBLICANISMO Y ULTRALIBERALISMO.—LAS OPINIONES DISIDENTES: EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES.—LAS OBJECIONES DE CONTENIDO: IDEOLOGÍA DE GÉNERO, RELATIVISMO Y POSITIVISMO.—UNA OBJECCIÓN ORIGINAL: EL ARTÍCULO 16.2 DE LA CONSTITUCIÓN.—LA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA: DESDE EL DERECHO GENERAL HASTA EL ÁMBITO EDUCATIVO.—UNA BREVE CONCLUSIÓN.

ALGUNAS PRECISIONES PREVIAS

El debate sobre la enseñanza escolar de la «Educación para la ciudadanía»¹ entronca con problemas filosófico-jurídicos complejos y profundos. Este escrito tiene el objetivo principal de adoptar una posición razonada sobre el debatido contraste entre la mencionada enseñanza y el principio de neutralidad estatal², pero, a la vez, también se propone distinguir entre ese principio y el derecho a la objeción de conciencia, cuya aplicabilidad a la Educación para la ciudadanía se discute en el penúltimo apartado. Los filósofos del Derecho podemos contribuir así a un rico y largo debate que no ha terminado en absoluto con las recientes sentencias del Tribunal Supremo, ya que seguramente continuará tras las probables decisiones del Tribunal

¹ Aunque la materia tiene varias denominaciones reglamentarias según los cursos («Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», «Educación ético-cívica» y «Filosofía y Ciudadanía»), aquí adopto siempre la denominación del título, por la que es generalmente conocida.

² Sobre el tema hay ya una literatura considerable. Limitándome a la jurídica y filosófico-política y en la seguridad de que mi enumeración no es exhaustiva, véanse ALÁEZ 2009, ARTETA 2008; CASTRO JOVER 2008; DE LORA 2009; EMBID 2008; EMBID 2009; FERNÁNDEZ-MIRANDA 2007; GARCÍA FIGUEROA 2007; GARCÍA GUTIÁN 2008; GARCIMARTÍN 2007; GÓMEZ SÁNCHEZ 2008; LLAMAZARES 2008; LÓPEZ CASTILLO 2007; LÓPEZ-SIDRO 2008; MARTÍ SÁNCHEZ 2007b; MARTÍN CORTÉS 2006; MORENO ANTÓN 2008; MORENO MOZOS 2008; PALOMINO 2008; PECES-BARBA 2007; PRIETO 2007a; RIVERA 2007; ROCA 2008c; ROUCO VARELA 2007; RUANO 2008; RUANO 2009; RUIZ MIGUEL 2007; Y SOLOZÁBAL 2007 (dicho sea entre paréntesis, el citado escrito del obispo ROUCO VARELA es un buen resumen de los distintos documentos episcopales de la Iglesia católica española, cuyos argumentos pueden verse por extenso en LLAMAZARES 2008, cap. I.1).

Constitucional y, después, del Tribunal Europeo de Derechos Humanos³. Sin sujetarme a un análisis pormenorizado de unas y otras argumentaciones, trataré de contribuir al diálogo que la filosofía del Derecho, según la concibo, debe mantener con la interpretación jurídica sobre principios y derechos básicos en los diversos puntos y planos en que una y otra se entrecruzan.

Los dos grandes temas jurídicos que la Educación para la ciudadanía plantea son, primero, el de si y hasta qué punto el principio de neutralidad estatal legitima constitucionalmente la imposición de materias educativas de cierto alcance moral e ideológico y, segundo, suponiendo que la anterior pregunta reciba una respuesta positiva, si las personas discrepantes con dichas materias tienen un derecho jurídicamente reconocido a que ellas o sus hijos sean eximidos del deber general de cursarlas. Una y otra son cuestiones distintas y secuencialmente escalonadas, pues, con independencia de ciertas ambigüedades que asedian al concepto de objeción de conciencia, hay un claro criterio divisorio para distinguir entre ambas. Si nos situamos en el marco de una decisión judicial, mientras el argumento de la neutralidad supone que, como juicio propio y directo, el juez adopta una posición sobre la justificación o no justificación de la obligatoriedad general de la asignatura en razón de las competencias del Estado y de sus límites, el argumento de la objeción de conciencia presupone que, si bien el juez acepta que el Estado está legitimado para imponer la asignatura, a la vez considera que el ordenamiento jurídico contiene una regla que permite deferir a los afectados el juicio sobre si obedecen o no en concreto la obligación general establecida.

Así pues, en la medida en que la cuestión del reconocimiento jurídico o no de la objeción de conciencia sólo se puede plantear bajo el presupuesto de que se reconozca la validez de un deber jurídico general, aquí dedicaré el grueso de la argumentación a la primera cuestión dejando para el final, a modo de coda, una más sintética discusión a propósito de la segunda. Anticipo que ninguno de los dos tipos de argumentos contra la obligatoriedad de la Educación para la ciudadanía me parecen de suficiente peso y consideración como para impugnar su diseño legal y reglamentario.

³ No me ocuparé aquí de la jurisprudencia de este tribunal relacionada con la materia (especialmente los casos *Folguero c. Noruega* y *Zengin c. Turquía*), a la que se refieren las sentencias del Tribunal Supremo que luego se comentarán y sobre la que en España hay ya varios estudios que la relacionan con la Educación para la ciudadanía con criterios no coincidentes: cf. EMBID 2008, ap. IV; JUSDADO Y CAÑAMARES 2007; MARTÍNEZ-TORRÓN 2007; y LLAMAZARES 2008, pp. 167-172; sobre jurisprudencia europea anterior relativamente relacionada, en materia de educación sexual, como el caso *Jiménez Alonso c. España*, *vid. Vega* 2008, pp. 379-380.

LA NEUTRALIDAD, ENTRE REPUBLICANISMO Y ULTRALIBERALISMO

En una ocasión anterior en que me ocupé de la enseñanza de la Educación para la ciudadanía utilicé la ya clásica clasificación de Hirschman de los argumentos antirreformistas de perversidad, futilidad y riesgo⁴. Los dos primeros sugieren que los objetivos conseguidos por la materia son opuestos a los pretendidos (perversidad porque el tiro saldrá por la culata) o, en todo caso, que las pretensiones que animan su implantación no se alcanzarán (futilidad porque todo quedará en agua de borrajas). Poco importa que ambos argumentos sean incompatibles, o sólo muy limitadamente compatibles, con el tercer argumento, basado en el riesgo de adoctrinamiento ideológico de la asignatura. No sería la primera vez que los poderes públicos se proponen hacer algo inaceptable pero sin conseguir ser eficaces en su propósito. Sea como sea, aquí sólo me ocuparé de desarrollar la discusión sobre la tercera cuestión, de si la Educación para la ciudadanía compromete el principio de neutralidad del Estado, que resulta ser un punto de encuentro de algunos argumentos filosófico-políticos y jurídico-constitucionales que propongo comenzar por ordenar en tres posiciones diferentes.

En un extremo se encontraría la posición que puede denominarse republicana, para la que la Educación para la Ciudadanía debería comprometerse no sólo con los fundamentos básicos del sistema democrático sino también con alguna particular visión de tal sistema, sea patriótica, pro-socialista, pro-neoliberal o pro-conservadora, según el modelo ideológico que se prefiera. En el otro extremo estaría la posición diafórica o descriptiva, a primera vista eminentemente liberal e incluso ultraliberal pero a fin de cuentas comunitarista, que para salvaguardar los derechos de las familias admite todo lo más una materia de estudio de las instituciones y regulaciones jurídicas básicas del sistema democrático limitada a informar de ellas sin entrar a juzgarlas ni pretender favorecerlas. Entre las dos anteriores –y es fácil adivinar que en este punto medio encuentro yo la virtud– puede situarse una posición que propongo denominar liberal sin más y que, distinguiendo entre el ámbito de la moral privada y la moral pública, o entre concepciones del bien y concepciones de lo justo, defiende que es legítima y puede ser saludable una Educación para la ciudadanía que pretenda formar cívicamente en los principios básicos del sistema democrático-liberal, que combinan de distintos modos la idea de tolerancia ante el pluralismo ideológico y político con la de firmeza ante los derechos humanos básicos y los procedimientos democráticos de deliberación y decisión colectiva.

⁴ Cf. RUIZ MIGUEL 2007.

He dicho que en este punto medio encuentro la virtud porque permite evitar los riesgos particularistas de las dos opciones extremas: de la primera, cuyo ejemplo clásico es el republicanismo jacobino y su instauración de una religión civil, caracterizada por su compromiso limitado a una u otra doctrina política concreta; y de la tercera, cuyo aparente ultraliberalismo conduce en el límite al *homeschooling* y en todo caso a ceder por completo la educación infantil y juvenil a la familia o, derivadamente, a la comunidad religiosa, favoreciendo una especie de multiculturalismo de comunidades diferenciadas⁵.

A mi modo de ver, una posición intermedia como la anterior es coherente con la neutralidad liberal y no puede considerarse perfeccionista, puesto que su pretensión fundamental es difundir y alentar las reglas y conductas propias de la esfera de lo correcto, esto es, de ese ámbito del consenso por superposición relativo a la convivencia entre personas con distintas concepciones. Más allá de las distintas fundamentaciones parciales que esa esfera común pueda recibir según distintas concepciones del bien, la tesis presupuesta postula que existe un núcleo de fundamentación y de acuerdo común, los elementos esenciales del sistema democrático en un marco pluralista, que resulta perfectamente legítimo que el Estado defienda ante posibles desafíos e incluso fomente en el área de la educación de los jóvenes⁶.

Ciertamente, no existe una varita mágica que divida la esfera de lo bueno y la de lo justo de manera perfecta, indiscutible y universal. En el ámbito público hay inevitables interacciones entre la esfera de lo bueno y la de lo justo cuya delimitación no puede hacerse más que a través del propio procedimiento democrático, y siempre de manera aproximada y seguramente imperfecta. Pero es precisamente el propio procedimiento democrático, siempre alimentado de sus valores sustantivos previos, el que puede garantizar la razonabilidad y, a la vez, la revisabilidad de esas inevitables y variables delimitaciones. En todo caso, el fomento mediante la educación del respeto al procedimiento y los valores esenciales del sistema democrático, que para ser verdaderamente tal ha de ser neutral entre las distintas y particulares ideologías que caracterizan a sociedades pluralistas como la nuestra, resulta una tarea perfectamente legítima para cualquier Estado de derecho que quiera defenderse de eventuales amenazas antidemocráticas y mejorar la calidad de sus libertades.

⁵ La ordenación anterior tiene una correspondencia parcial con al menos dos de los cuatro sistemas que distingue Amy Guttmann: el «Estado familia», de tipo platónico, que sería una versión totalitaria del modelo que he denominado republicano, y el «Estado de las familias», que coincide con mi modelo comunitarista. En cuanto al «Estado de los individuos», promotor de una autonomía de tipo milliano, y al «Estado democrático de la educación», que es el sistema defendido por Guttmann bajo un modelo de democracia deliberativa, hay también una fuerte coincidencia de fondo aunque mi exposición siga un camino algo diferente (*vid.* 1999, cap. 1).

⁶ De acuerdo, Arteta 2008, pp. 48-55.

Por supuesto, las tres posiciones anteriores no dejan de ser una simplificación que intenta ordenar un continuo en el que caben diversos matices y varias posiciones intermedias. En particular, y aunque sea brevemente, es de interés comentar la peculiar posición de John Rawls, que, además de introducir como nuevo factor la cuestión de la autonomía de los jóvenes, parece situarse en un ambiguo e inestable lugar entre la posición intermedia que he denominado liberal y la más extrema que confiere derechos prioritarios a las familias o comunitarista. En efecto, en un pasaje de *Political Liberalism* específicamente dedicado a la educación infantil, Rawls revalida su distinción entre el liberalismo comprensivo a lo Kant o Mill, cada uno con su particular visión del bien que exigiría fomentar los valores de autonomía e individualidad, y el más adelgazado «liberalismo político» por él defendido, que aceptaría sólo que

«la educación de los niños incluyera cosas tales como el conocimiento de sus derechos constitucionales y civiles, de modo que, por ejemplo, lleguen a saber que existe en su sociedad la libertad de conciencia, y que la apostasía no es un delito [...]. Además, su educación debería prepararlos también para ser miembros de la sociedad plenamente cooperativos y capacitarlos para tener sus propios medios de vida; debería también estimular en ellos las virtudes políticas generándoles el deseo de honrar los términos equitativos de la cooperación social en sus relaciones con el resto de la sociedad»⁷.

En ese marco, además, Rawls concede que, aunque no sea la intención de su propuesta educativa, es legítimo que pueda tener como efecto la expansión social del liberalismo comprensivo. Con ello remacha la especial ambigüedad e inestabilidad de su posición, por si no hubiera quedado suficientemente plasmada en la oscilación del texto citado entre ofrecer exclusivamente conocimiento o información jurídico-política (que los estudiantes *sepan* que apostar no es delito) y transmitir valores y virtudes sociales esenciales (que *acepten* la idea de una justa cooperación social).

No me interesa entrar aquí en la agotadora y prácticamente ya agotada discusión sobre si el estricto liberalismo político de Rawls implica necesariamente una forma al menos limitada o parcial de liberalismo comprensivo, de modo que su resistencia a defender un modelo educativo que primara el valor de la autonomía infantil frente a la familia habría resultado a fin de cuentas formalmente incoherente y materialmente errónea⁸. Más allá de si tal o cual posición es estrictamente neutral o más bien perfeccionista, la cuestión importante y sustantiva está en proponer una posición suficientemente razonable en la sin duda compleja relación de tensión entre los derechos del joven a su autonomía, los derechos de la familia a la transmisión de valores y

⁷ Rawls, 1993, V, § 6.3, p. 199, trad. cast., pp. 233-234.

⁸ En tal sentido, cf. Callan, 1997, pp. 13-50.

los derechos (o, si se quiere, el papel) de una organización política bien constituida en la defensa y promoción del respeto al sistema de derechos y libertades. Los tres elementos en tensión aparecen expresamente, aun sin una solución claramente definida, en dos números del artículo 27 de nuestra Constitución⁹:

«2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.»

En la tríada anterior, es bien claro que los derechos y libertades fundamentales cuyo respeto ha de fomentar el Estado mediante la educación enmarcan el perímetro dentro del cual puede justificarse tanto el fomento de la autonomía de los jóvenes como el derecho de los padres a transmitir sus valores morales y religiosos. Dejando por el momento a un lado la cuestión de delimitar el alcance de tales derechos y libertades, quiero detenerme por ahora en el problema del equilibrio entre los otros dos otros elementos de la tríada, compuestos por dos específicos derechos en tensión: el derecho a la autonomía o «pleno desarrollo de la personalidad humana» de los jóvenes y el derecho de los padres a elegir el tipo de educación de sus hijos, especialmente en el ámbito moral y religioso. Como uno y otro se oponen al modo de un juego de suma cero, lo único indiscutible es que ninguno de los dos derechos puede considerarse absoluto, ni la autonomía personal de los jóvenes como objetivo del sistema educativo ni el derecho de los padres a decidir en toda la materia educativa¹⁰.

La solución al problema puede ilustrarse mediante una nueva distinción de tres formas y grados en la idea de autonomía, de los que comenzaré comentando los dos más extremos. En el lado más exigente, la autonomía puede ser vista, según lo propuso Stuart Mill, como el máximo desarrollo de una individualidad independiente mediante el fomento de la originalidad e incluso la excentricidad frente a las con-

⁹ Textos, por cierto, que no inventan nada, hasta el punto de que vienen a reproducir la sustancia de sendos números del artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos de 1948: «2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales [...]. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos» (véase también el art. 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 y el art. 29.1 de la Convención sobre los Derechos de los Niños de 1989).

¹⁰ Para resolver la tensión entre ambos derechos me temo que no se gana nada con esgrimir el brocardo *in dubio pro libertate* (Vega, 2008, p. 383, que lo hace en concreto para apoyar la previsión reglamentaria de una cláusula de conciencia que convierta la Educación para la ciudadanía en materia de libre elección): ¿se trata de la libertad de los padres para elegir por sus hijos o de la libertad de los hijos para formar autónomamente su personalidad?

venciones sociales, o también como el riguroso sometimiento de todo criterio moral al propio juicio bajo el criterio kantiano de universalización, o, en fin, como el éxito en el autogobierno y la autorrealización de las mejores potencialidades de cada uno. En el lado opuesto, menos exigente, la idea de autonomía puede resultar trivializada hasta comprender cualquier conjunto de decisiones discretas que el individuo va adoptando por sí solo aun sin una particular reflexión o criterio razonado, incluyendo la aceptación acrítica de las pautas y tradiciones de la propia familia o comunidad, en el límite aunque tal aceptación sea el resultado de un proceso eminentemente coactivo.

Basta el enunciado de los dos extremos anteriores para caer en la cuenta de que si la posición más exigente choca frontalmente con el derecho de los padres a intervenir en la formación religiosa y moral de sus hijos, derecho al que tiende a disolver en la nada, en cambio, la posición trivializadora disuelve en la nada la idea de autonomía del menor al permitir una expansión ilimitada del derecho de los padres a transmitir sus propias pautas y valores. El punto medio entre ambos extremos, a mi modo de ver, no se halla en un sistema educativo que, como propone Rawls, se limite a informar de los derechos básicos y a capacitar para ganarse la vida y para vivir cooperativamente en sociedad. El sistema educativo debe además fomentar en los jóvenes el cultivo de una autonomía mínima o básica, que les permita considerar crítica y razonadamente sus propios criterios, sean o no los de su ámbito familiar, en el marco del pluralismo ético, político y social¹¹, a la vez que debe alentar también su plena libertad para, una vez examinadas, bien reafirmarse en sus posiciones originarias bien asumir otras nuevas. Esa autonomía básica puede definirse también en negativo, como superación del «servilismo ético»¹² o de la «clonación ideológica» familiar¹³, es decir, de una falsa «autonomía» trivializada y acrítica, pero sin pretender fomentar ningún ideal fuerte o exigente de autonomía individual. Para mantenerse en ese punto medio parece necesario y suficiente suministrar al joven elementos informativos y

¹¹ Martha Nussbaum lo expresa de esta irreprochable manera: «La indagación ética requiere un clima en el que los jóvenes sean alentados a ser críticos de sus costumbres y convenciones; y esa búsqueda crítica, a su vez, requiere la conciencia de que la vida contiene otras posibilidades» (1997, p. 54, trad. cast., p. 84).

¹² Cf. Callan, 1997, pp. 149-158, que fundamenta ese límite en la propia concepción de Rawls sobre la aceptabilidad del pluralismo razonable de acuerdo con el argumento de las «cargas del juicio» (*burdens of judgment*), es decir, del reconocimiento de las limitaciones humanas en el razonamiento moral, especialmente ante casos límite y difíciles, y de la existencia de hecho de valores plurales con distintas ordenaciones individuales. La principal insistencia de Callan es que la libertad y la igualdad políticas garantizadas por el sistema democrático exigen que la sociedad, a través de la escuela, vaya más allá de la propuesta educativa del propio Rawls y fomente la autonomía de los jóvenes precisamente formándoles en el respeto al pluralismo social, lo que no debe dirigirse ni conducir al escepticismo sino sólo a combatir el dogmatismo ético (cf. *ib.*, pp. 24-50).

¹³ La expresión es de Llamazares, 2008, p. 151.

formativos que, siempre dentro del respeto a los principios democráticos y los derechos básicos, le permitan contrastar con argumentos sus propios criterios ético-políticos.

Pues bien, creo que la posición jurídica que puede derivarse tanto de nuestra jurisprudencia constitucional en materias conexas como de las recientes sentencias del Tribunal Supremo que han decidido sobre la polémica asignatura apuntan en una dirección convergente con la anterior¹⁴.

En la jurisprudencia constitucional me parece relevante, por un lado, el límite externo que estableció la STC 5/1981 al afirmar que en nuestro sistema constitucional «todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales», estando prohibida a los docentes en los centros públicos «toda forma de adoctrinamiento ideológico» (FJ 9); y, por otro lado, a pesar de su negación formal de que nuestro sistema sea de «democracia militante» en el sentido de que imponga una «adhesión positiva», no deja cualificar esa negación la aceptación por el TC como constitucionalmente lícita de la exigencia de formalización del acatamiento a las propias reglas básicas del juego constitucional, incluso en relación con figuras tan sensibles como los partidos políticos o los parlamentarios, respecto de quienes ha aceptado la constitucionalidad de la imposición legal de un juramento o promesa (SSTC 122/1983, 101/1983, 8/1985, 119/1990, 74/1991, 48/2003). Entre ambos límites, aunque el TC no se haya pronunciado expresamente sobre ello, parece perfectamente razonable afirmar que, conforme al mandato del artículo 27.2 de la Constitución de dirigir la educación hacia «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales», nuestro modelo constitucional sí es de democracia militante en materia educativa¹⁵.

Por su parte, en directa relación con la enseñanza de la Educación para la ciudadanía, cuatro sentencias de febrero de 2009 dictadas por el Pleno de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del

¹⁴ En contra, afirmando que la nueva materia se inspira en el republicanismo antes aludido, se habfan pronunciado al menos Martí Sánchez, 2007b, p. 229; Rouco Varela, 2007, esp. apartado III; Moreno Mozos, 2008, pp. 446-448; Palomino, 2008, pp. 357-359. En cambio, con argumentos coincidentes o convergentes con el Tribunal Supremo, cf. Aláez, 2009; Embid 2008, esp. aps. IV-VI; Embid, 2009; Gómez Sánchez, 2008; Peces-Barba, 2007.

¹⁵ Coincido así con el planteamiento de Alfonso Fernández-Miranda, que considera que «en materia educativa la Constitución ha querido ser ya no implícita sino explícitamente militante» (2007, p. 151) y se pronuncia en favor de una asignatura formativa en valores no meramente procedimentales pero a la vez limitadamente densos: «hay contenidos inexcusables como la proscripción del racismo, del machismo, de la xenofobia o de la homofobia, etc., pero habrá otros que no pasarán de ser opciones políticas. [...] la Constitución ni exige ni impone la apertura de la institución matrimonial a las parejas homosexuales, ni exige ni impone la apertura de la institución de la adopción a las mismas parejas» (pp. 150 y 153).

Tribunal Supremo han admitido su compatibilidad con la neutralidad ideológica de los poderes públicos. Dicho sea entre paréntesis, es de alabar la buena calidad técnica y argumentativa de tales sentencias, en las que se entrecruzan dos ponencias diferentes y hasta cinco votos particulares, uno concurrente y cuatro discrepantes¹⁶. En cuanto al contenido, una sustancial mayoría del tribunal ha considerado que la asignatura, en su planteamiento y desarrollo normativo general, fomenta la adhesión a los valores y derechos básicos y comunes que subyacen al sistema democrático sin incurrir en adoctrinamiento sobre materias y valores específicos que estarían fuera de esa esfera común en cuanto manifestación del pluralismo ideológico. Desde un punto de vista jurídico-constitucional, ha de anotarse además que estas sentencias enmarcan la legitimidad de la nueva asignatura en una interpretación del derecho que el citado artículo 27.3 de la Constitución reconoce «a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones» como un derecho no absoluto. Tal derecho, según el TS, resultaría limitado ante todo por la noción de orden público mencionada en el artículo 16.1 como linde de la libertad ideológica y religiosa (una noción que incorpora la garantía de los derechos de terceros que merecen protección) y, además, por la finalidad atribuida a la educación por el también citado artículo 27.2 de dirigirse al «pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales», que el Estado debe garantizar dentro de las competencias de programación de la enseñanza que le atribuye el artículo 27.5 de la Constitución¹⁷.

¹⁶ Las cuatro sentencias, de fecha 11 de febrero de 2009, resuelven dos tipos de recursos distintos –la primera sobre una sentencia de Tribunal Superior de Justicia de Andalucía y las otras tres sobre sendas sentencias similares del Tribunal Superior de Justicia de Asturias– con algunas variaciones entre las dos fundamentaciones jurídicas entre la primera, con ponencia de Luis-María Díez Picazo, y las otras tres, básicamente idénticas, con tres ponentes formalmente distintos: Pablo Lucas Murillo de la Cueva, Ramón Trillo Torres y Nicolás Maurandi Guillén (respectivamente, recursos 905/2008, 948/2008, 949/2008 y 1013/2008); en adelante, se citarán como STS-Andalucía y SSTS-Asturias. Por su parte, de los veintinueve componentes del pleno, siete firmaron cuatro votos particulares discrepantes (algunos de ellos con variantes según las distintas sentencias) y tres el único voto concurrente. Las sentencias pueden verse, al menos a fecha de hoy, 11 de marzo de 2009, en la siguiente dirección: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Supremo/desmonta/oposicion/Ciudadania/pide/vigilar/adoctrina/textos/elpepusoc/20090217elpepusoc_8/Tes.

Coincide con mi criterio sobre la buena calidad de las sentencias Embid 2009, p. 42.

¹⁷ Cf. el FD 6.º de las cuatro sentencias citadas en la nota 18, así como el 9.º de la STS-Andalucía y el 8.º de las tres SSTS-Asturias, que son prácticamente idénticos.

LAS OPINIONES DISIDENTES: EDUCACIÓN EN VALORES Y ACTITUDES

Con mucho mayor detalle que la escueta síntesis anterior, se han publicado ya dos competentes análisis de los principales argumentos de las sentencias del TS, ambos sustancialmente conformes con ellos, uno de Antonio Embid Irujo y otro de Benito Aláez Corral¹⁸. Para no insistir con un nuevo resumen detallado, una buena forma de contrastar el valor y calidad de la argumentación de la mayoría del TS es revisar los principales argumentos de fondo que se desarrollan en los votos particulares. Aun con distintas insistencias, estas opiniones disidentes niegan que la regulación de la Educación para la ciudadanía sea neutral, acogiendo una u otra de las tres principales alegaciones de los recurrentes: que la normativa impugnada alentaría la ideología de género, el relativismo valorativo y el positivismo ideológico, suscribiendo así posiciones en materia moral que deben ser patrimonio de la libre opción de los padres y ajenas a la intervención del Estado. Pero detrás de esos reproches específicos hay una objeción previa y más general que conviene analizar antes: que la neutralidad a que está obligado el Estado liberal le impide imponer educación alguna en valores y actitudes.

En efecto, un reproche común a la mayoría de los votos disidentes es el argumento de que la Educación para la ciudadanía no sólo pretende transmitir información sino también promover adhesión moral y evaluar actitudes, lo que comportaría necesariamente adoctrinamiento y sobrepasaría por tanto los límites de la actuación neutral del Estado¹⁹. Obsérvese que en esta tesis es el mero hecho de transmitir —o incluso sólo el intentar transmitir— actitudes y valores lo que se condena, no el modo insistente y obstinado de hacerlo, que ambas cosas parecen necesarias en la acepción tradicional, eminentemente peyorativa, del término «adoctrinar»²⁰. Sea como sea, el reproche de fondo

¹⁸ *Vid.* Aláez 2009 y Embid 2009.

¹⁹ Así, varios votos particulares denuncian como contrarios a la neutralidad estatal que los decretos que regulan la materia tengan la pretensión de «promover la adhesión vivencial con lo enseñado» (Peces Morate, apartado 7.º de su voto particular a las SSTS-Asturias) y de obtener «asentimiento o adhesión moral» al contenido de los principios democráticos y de los derechos y libertades fundamentales (Campos Sánchez-Bordona, apartado 2.º de su voto particular a la STS-Andalucía), o, en fin, que prevean «criterios de evaluación [...] que] juzgan la actitud y no la aptitud» (González Rivas, introducción a su voto en las cuatro sentencias; cf. también los aps. IX-X de su voto a la STS-Andalucía y los aps. VII-VIII de las SSTS-Asturias).

²⁰ Según veo en la página correspondiente de Internet, la Real Academia Española ha enmendado la definición de «Adoctrinar» en el avance de la vigésima tercera edición de su Diccionario, que ahora dice: «Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias», excluyendo la ambigüedad en cuanto a los modos y a la carga peyorativa de la palabra que parecía mantener la definición anterior: «Instruir a alguien en el conocimiento o enseñanzas de una doctrina, inculcarle determinadas ideas o creencias».

de estos votos disidentes es que en materia educativa el Estado debe limitarse a «instruir» o transmitir conocimientos estrictamente objetivos y no a formar en actitudes y valores²¹.

Por recordar la formulación más contundente del argumento, uno de los magistrados disidentes, Peces Morate, llega a escribir que:

«la coactividad sólo es legítima para imponer el cumplimiento de las leyes pero no para acomodar las conciencias a una determinada forma de pensar y sentir por muy común que sea»²².

Sin embargo, aparte de la solapada e indebida connotación de la frase de que en la Educación para la Ciudadanía, a diferencia de la lengua o las matemáticas, se habría autorizado algo semejante al principio de que «la letra con sangre entra», lo que el magistrado está negando es que pueda ser labor legítima de la escuela tratar de infundir hábitos de estudio o actitudes y valores de respeto a uno mismo y

Es en el nuevo sentido no peyorativo en el que Benito Aláez Corral, con buenas razones, defiende abiertamente la constitucionalidad del «adoctrinamiento democrático pluralista», en cuanto «inculcación a través de la educación de los valores y principios democráticos» (2009, p. 30).

²¹ De tal modo, en este específico punto, algunos votos disidentes del TS van bastante más lejos que el obispo Rouco Varela. Para este último, «nadie dudaría de la legitimidad» del Estado «para obligar a los ciudadanos, desde los primeros pasos de su itinerario formativo, a que conocieran, aprendieran y supieran valorar la estructura jurídica-política de la sociedad y comunidad política concreta a la que pertenecen –sean cual sean los lazos históricos que los unen a ella–, poniendo incluso un énfasis formativo especial en el conocimiento y dominio del contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, como sería en el caso de España, de los Tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias» (2007, ap. III; las cursivas son mías). La insistencia de Rouco Varela está en que tanto la Ley Orgánica de Educación como sobre todo los Decretos que la desarrollan introducen a través de la Educación para la ciudadanía contenidos formativos que van más allá de ese marco básico, hasta propugnar «una concepción ideológica del Estado –en nuestro caso, laicista-radical–», precisa el jerarca católico, que pretende pasar a una indebida «formación doctrinal sobre el hombre y a los principios y normas ético-morales que han de presidir y regir su conducta y «su sitio en la vida»» (ídem). Con ello, la discusión se establece en el plano de si la regulación de la materia, por sus contenidos concretos, viola el deber de neutralidad del Estado, que coincide con una de la líneas argumentativas de los votos particulares de las sentencias del TS, sobre lo que se hablará aquí más adelante. Sin embargo, en el texto se quiere discutir ahora la otra línea de algunos votos particulares, que se encuentra en un plano diferente, que no impugna los contenidos de la materia sino el supuesto previo de que el Estado pueda pretender la «formación» en cualesquiera valores político-morales a través del sistema educativo.

²² Ap. 5.º del voto particular de Peces Morate (al que se adhieren De Oro-Pulido Lópe y Yagüe Gil) a las SSTS-Asturias.

La misma argumentación que sigue en el texto vale para la afirmación del voto particular de González Rivas de que la imposición de actitudes implicada en la educación de la autonomía personal (desarrollar un pensamiento propio, reforzar la autoestima, la identidad y la afectividad, construir la conciencia moral) implica adoctrinamiento, invade la esfera de la intimidad del sujeto e «incide» en el derecho de los padres del 27.3 (aps. VII y VIII de sus votos particulares tanto a la STS-Andalucía como a las SSTS-Asturias).

a los derechos ajenos, algo tan común y elemental en las legislaciones democráticas y en las tradiciones educativas europeas y, en general, occidentales que no se entiende bien cómo se ha podido llegar a considerar censurable. Por lo demás, la coactividad que el Estado emplea en la Educación para ciudadanía se limita a la posibilidad de negar la superación del curso y, en el límite, la obtención del título a quienes no la cursen o no la aprueben, que es el régimen ordinario para cualquier materia obligatoria²³. Si no se parte del prejuicio de que la Educación para la ciudadanía no debe ser obligatoria, el argumento de Peces Morate se vuelve tan poco persuasivo como la hipotética afirmación de que «la coactividad sólo es legítima para imponer el cumplimiento de las leyes pero no para formar al estudiante en el pensamiento lógico y matemático o en la comprensión de la ley de la gravedad». Así pues, la cuestión revierte en si el Estado está legitimado para imponer alguna formación en valores.

Tomada en su generalidad y sin más cualificaciones, la negación de que el Estado pueda imponer cualquier formación en valores exigiría dos condiciones: primera, mantener una rígida separación entre instrucción y educación, entendida la *instrucción* como mera transmisión de información y de instrumentos de conocimiento y utilidad técnica y la *educación* como formación integral no sólo para poder entender el mundo y la sociedad, sino también para el desarrollo personal de hábitos de estudio, autodisciplina, valoración del entorno natural, respeto a los demás, etc.²⁴; y, segunda condición, exigiría excluir de la enseñanza pública toda contribución a tal educación como no fuera a través de materias, programas y actividades libremente elegidas o en todo caso aceptadas por los padres. Basta, creo, enunciar las dos condiciones anteriores para caer en la cuenta de que ninguna de ellas es muy sensata por sí misma ni se puede encontrar en la tradición pedagógica occidental, incluida la española, en la que por cierto destaca una interpretación del liberalismo tan favorable al modelo formativo y de enseñanza pública como la de la Institución Libre de Enseñanza.

Además, si se repasa la legislación aprobada en materia de educación desde la Constitución de 1978 se puede observar que el anterior

²³ No obstante, la normativa educativa admite la posibilidad de que los alumnos obtengan el título de Educación Secundaria Obligatoria aun cuando cuenten con una «evaluación negativa en una o dos materias, y excepcionalmente en tres, siempre que a juicio del equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa» (art. 15.3 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria).

Sobre la variable interpretación de esta normativa según las Comunidades Autónomas en relación con la Educación para la ciudadanía, véase J. A. AUNIÓN, «Más de un centenar de alumnos sigue boicoteando Ciudadanía», *El País*, 8 de junio de 2009, p. 50.

²⁴ Sobre el sentido de esta clásica distinción entre instrucción y educación, remito a Savater 1997, cap. 2. Aplicándola a la interpretación del artículo 27 de la Constitución (bajo la terminología de «enseñanza» y «educación»), véase ALÁEZ, 2009, pp. 27-28.

no es un punto en el que hayan existido discrepancias entre parlamentos conservadores y progresistas. Así, la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación, aprobada en la segunda legislatura de Aznar, se refiere expresa o implícitamente a la educación como formación en actitudes o en valores más de una veintena de veces, con prescripciones de este tenor (las cursivas son mías):

Artículo 1. «Son principios de calidad del sistema educativo: [...]; b) La capacidad de *transmitir valores* que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y *la igualdad de derechos entre los sexos*, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado; [...]; i) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, *desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor*».

Artículo 2.1.b) «Todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de *formarse en los valores y principios* reconocidos en ellos y en los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España».

Se trata de criterios básicamente coincidentes con los contenidos en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (en adelante LOE), en la que el primer gobierno Zapatero introdujo la Educación para la ciudadanía, que establece principios generales y funciones de los educadores muy similares, así como objetivos de las etapas primaria, secundaria y de bachillerato que mantienen la misma idea de la trasmisión de valores y de actitudes que contribuyan a una formación integral de los estudiantes²⁵. La única diferencia entre una y otra ley está en que mientras en la última se incluye una materia específicamente dedicada a la Educación para la ciudadanía, en la primera tal tipo de formación se venía a proponer únicamente como transversal. En ese marco compartido, parece claro que la alternativa entre la transversalidad y la expresa previsión curricular²⁶ podía ser objeto de discusión a propósito de su oportunidad pedagógica pero no, en sí misma, de discrepancia ideológica, como en cambio ha venido ocurriendo durante el proceso de desarrollo de la LOE por los Reales Decretos correspondientes.

²⁵ En similar sentido, compárense también los artículos 15.1, 34.1, 56 y 79 y la disposición adicional tercera de anterior LO 10/2002, con los artículos 1.c, 17.a y b, 33.a, b, c, h y k, 91.1.e y g, 132.f y g, y la disposición adicional cuarta, n. 2, de la LOE.

²⁶ Hago observar que la alternativa es excluyente porque el establecimiento de una asignatura específica no tiene por qué sustituir a la adecuada transmisión transversal de valores, que también se debe seguir produciendo por aspectos como el buen ambiente en el colegio, el ejemplo de los profesores, la contención de los comportamientos incíviles y el fomento de los cívicos o, en fin, la atención a los valores cívicos en los contenidos de otras muchas materias del currículum.

En todo caso, los argumentos alegados en los votos particulares sobre el adoctrinamiento de la Educación para la ciudadanía se aplicarían perfectamente tanto a la LOCE como a la LOE, es decir, tanto a una materia específica como a una transversal y, en general, a cualquier modelo educativo que pretenda transmitir actitudes y valores, y no sólo en materias estrictamente morales o ideológicas (sin contar, naturalmente, con que si, quiera o no quiera, la escuela, como, entre tantos otros, la familia, los amigos, los telediarios, los dibujos animados y la publicidad, transmite y no puede dejar de transmitir valores y actitudes no dejará de ser sensato que haga expresos mediante una enseñanza formalizada los valores proclamados por el sistema democrático).

Ante ello, no me parece que existan más que dos posibilidades para admitir que la formación en valores y actitudes de la materia Educación para la ciudadanía viola algún precepto constitucional relativo a la neutralidad del Estado: o bien los decretos que han desarrollado la ley han ido más allá de lo establecido en ella o, si no lo han hecho, es la propia LOE la que incurre directamente en inconstitucionalidad, como, por cierto, lo habría hecho también la LOCE del gobierno Aznar, aunque nadie, que yo sepa, lo advirtiera en ningún momento. La segunda hipótesis parece excluida, al menos implícitamente, por el hecho de que ninguno de los jueces de las sucesivas instancias que han decidido sobre los recursos contra la asignatura, incluidos los magistrados disidentes del Tribunal Supremo, hayan propuesto plantear una cuestión de inconstitucionalidad de los preceptos correspondientes de la LOE, como deberían haber hecho si hubieran tenido alguna duda de que el vicio estaba en ella y no sólo en los decretos que la desarrollan. Queda por analizar, así pues, la primera hipótesis, que los decretos hayan ido más allá de lo permitido por la ley mediante contenidos que, por añadidura, violarían la neutralidad constitucionalmente exigible al Estado en materia educativa.

LAS OBJECIONES DE CONTENIDO: IDEOLOGÍA DE GÉNERO, RELATIVISMO Y POSITIVISMO

Hay tres temas específicos en los que se viene insistiendo como injustificados ética y jurídicamente desde que comenzó el debate público sobre la introducción de la Educación para la ciudadanía: los contenidos dirigidos a inculcar la ideología de género, el relativismo valorativo y el positivismo jurídico²⁷. Veamos con algún detalle estas objeciones en su mejor interpretación posible, especialmente tomando

²⁷ No se agotan con ellos los reproches a la asignatura, que también ha sido genéricamente acusada de haber sido concebida desde un «laicismo de cuño europeo [...] y] de acuerdo con unos patrones ideológicos que exigen dejar fuera a las instancias religiosas» (López-Sidro, 2008, p. 6).

en consideración los argumentos de los votos particulares a las sentencias del Tribunal Supremo.

No está muy claro el sentido de la objeción de que los contenidos de la Educación para la ciudadanía defienden, difunden o alienten la llamada «ideología de género», entre otras razones porque no está claro en qué consiste tal ideología. Si por tal se entiende una teoría densa que no sólo interpreta la discriminación contra las mujeres y otras minorías sexuales y los modelos de familia como construcciones sociales históricamente dadas, con especial insistencia en la categoría del patriarcado, sino que también considera la identidad y la orientación sexuales como abiertas al libre desarrollo personal²⁸, debo afirmar que en vano se buscará en los cuatro decretos estatales que desarrollan la enseñanza en cuestión apoyo alguno a semejante teorización. Tras una detenida lectura de esos prolijos decretos no he sido capaz de ver más referencias a dicha ideología de género que las alusiones a la valoración crítica de las discriminaciones, incluidas, naturalmente, las discriminaciones por razón de sexo o de orientación sexual²⁹. En par-

²⁸ Cf. en tal sentido Gamper, 2009, pp. 40-42, que, según lo interpreto, la defiende como un contenido adecuado derivado de la Educación para la ciudadanía, aunque sin aportar el más mínimo argumento textual derivado de los Decretos que han desarrollado la materia. La sobreinterpretación de Gamper se basa en el vago argumento de que tal contenido viene exigido por el libre desarrollo de la personalidad de los jóvenes en combinación con la peregrina tesis de que «los derechos» (así, en general) están en una expansión histórica sin vuelta atrás que el liberalismo debe reconocer so pena de alejarse de la democracia. Al margen de un núcleo básico en el que seguramente estamos de acuerdo (prohibición de torturas, presunción de inocencia, no discriminación, libertad de pensamiento y expresión, irretroactividad de la ley penal, participación política, etc.), el alcance y límites de los derechos no está sometido a leyes históricas, en especial porque, como lo muestra bien la historia del derecho de propiedad, algunos de ellos pueden colisionar entre sí, como los de libertad y los de igualdad, o los políticos y los civiles y sociales.

²⁹ Así, en el RD 1630/2006, sobre las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (de 3 a 5 años), se propone «la adquisición de actitudes no discriminatorias», añadiendo que «[l]a presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, origen social o cultural, debe ser utilizado por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias» (apartado «Conocimiento de sí mismo y autonomía personal» del Anexo). En el RD 1513/2006, sobre Educación primaria (de 6 a 11 años), el área de «Competencia social y ciudadana» tiene como objetivo «la valoración de las diferencias, a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres». El citado RD 1631/2006, sobre la Educación Secundaria Obligatoria incluye los siguientes temas: «Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria» y «Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos» (contenidos de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» del Anexo). Y, en fin, el RD 1467/2007, sobre el Bachillerato, establece entre los objetivos de la materia «Filosofía y ciudadanía» el siguiente: «7. Adoptar una actitud de respeto de las diferencias y crítica ante todo intento de justificación de las desigualdades sociales y ante toda discriminación, ya sea por sexo, etnia, cultura, creencias u otras características individuales y sociales».

ticular, tampoco he sido capaz de encontrar indicios de adoctrinamiento en favor de un modelo de familia no heterosexual, como no se confunde indebidamente la valoración crítica de los prejuicios homófobos a la que se refiere uno de los cuatro decretos que desarrollan la LOE con la apología del matrimonio entre personas del mismo sexo, sin duda porque dichos decretos han excluido deliberadamente la inclusión de un tema tan conflictivo como el de los modelos de familia³⁰.

Más desarrollada en los votos particulares aparece la objeción que reprocha a la nueva materia aceptar o propugnar el relativismo en materia moral, que, curiosamente, aparece en dos opiniones disidentes que parten de posiciones filosóficas (y quizá también ideológicas) tan opuestas como el objetivismo moral y el relativismo ético. Así, desde una posición moralmente objetivista, los dos votos redactados por Frías Ponce sostienen que es contraria al principio de neutralidad la imposición de los valores de una moral común elegidos por el Estado porque al adoptar los derechos humanos como «un referente moral universal y común para la conducta, con menosprecio de la ética natural», se estaría imponiendo «una moral concreta, no neutra». Más aún, añade este magistrado, al tomar «como referente único los derechos humanos reconocidos por la ley positiva», la regulación reglamentaria excluye «implícitamente la fundamentación de una moral natural» e impone

«como obligatoria una moral relativista, que no todos los ciudadanos pueden compartir, y que, además, invade el terreno de la moral privada».

Aunque este magistrado, remitiéndose al artículo 27.2 y 27.5 de la Constitución, no cuestiona

«[1]a competencia del Estado en la formación de los alumnos en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social y fomenten la participación activa y responsable de los ciudadanos»,

³⁰ En efecto, en el decreto correspondiente al segundo ciclo de Educación infantil (de 3 a 5 años) se dice: «La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su [la de los niños] vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen». Por su parte, el Decreto de Educación primaria (de 6 a 11 años) menciona a la familia sólo de pasada en dos ocasiones: «Valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social» y «Aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad)...». Y, en fin, en el de Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 15 años) se contiene los siguientes temas: «Las relaciones humanas: relaciones entre hombres y mujeres y relaciones intergeneracionales. La familia en el marco de la Constitución española. El desarrollo de actitudes no violentas en la convivencia diaria» y «Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos» (cf., respectivamente, Reales Decretos 1630/2006, 1513/2006 y 1631/2006; por su parte, en el RD 1467/2007, sobre las enseñanzas mínimas del Bachillerato, en la materia «Filosofía y ciudadanía» no hay la más mínima alusión a la cuestión).

precisa enseguida que:

«más allá de los valores que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional, la intervención en la educación de los poderes públicos es difícilmente justificable en cuanto puede afectar al ejercicio de los derechos y libertades, como la libertad de enseñanza»³¹.

Sin embargo, la argumentación de esta opinión disidente no especifica en qué y por qué los decretos que la desarrollan proponen una visión relativista y, por tanto, sobrepasan ese «sustrato moral del sistema constitucional». En realidad, los textos de los decretos –varios de los cuales Frías Ponce cita textualmente en su voto, pero sin que se destaque o se pueda apreciar su clara y directa relación con las más bien genéricas y sumarias «reflexiones personales» que pretenden justificar su crítica–, remiten la «ética cívica común» precisamente al «sustrato moral del sistema constitucional» que el magistrado dice aceptar, con especial remisión a los derechos humanos reconocidos en la Declaración y en la Constitución.

En el otro lado del espectro filosófico, ahora precisamente desde una posición de relativismo ético, se encuentra el voto redactado por Peces Morate, que parte de la afirmación del «hecho innegable» de la variedad de interpretaciones sobre los derechos humanos. Según su criterio,

«los hechos demuestran la inexistencia de unos valores éticos comunes al venir incorporados éstos en unas normas que los desarrollan de forma diversa y, en ocasiones, contrapuesta, [... de modo que] no existe una ética o moral universal, que derive como precipitado natural y lógico de las Declaraciones Universales de derechos».³²

No obstante, la conclusión de este voto es que dentro de tan variopinta maraña sí existe un derecho indisputable y jurídicamente bien establecido que debe prevalecer en el caso: el derecho de los padres a educar a sus hijos en su particular y relativa moral.

Ahora bien, el anterior argumento relativista es poco persuasivo en dos aspectos diferentes: por un lado, en el plano más general, que haya distintas interpretaciones y desarrollos normativos de unos u otros derechos según épocas y culturas no excluye la validez de un núcleo básico que pueda obrar como común denominador del conjunto de tales derechos; y, por otro lado, más en concreto, la plasmación que un determinado sistema jurídico democrático hace de los derechos básicos puede perfectamente presuponer y alentar unos valores

³¹ Las citas anteriores recogen textos de los apartados I y II del voto particular de Frías Ponce a las SSTS-Asturias y de los apartados II y IV de su voto a la STS-Andalucía.

³² Ap. 5.º del voto particular de Peces Morate a las SSTS-Asturias.

éticos comunes lo suficientemente precisos y abiertos a la vez como para garantizar la convivencia dentro del pluralismo ideológico y político. En realidad, Peces Morate termina aceptando abiertamente esta última conclusión cuando afirma que la mayoría del Tribunal

«insiste en que existen unos *valores éticos comunes*, lo que hace lícito fomentar sentimientos y actitudes que favorezcan su vivencia práctica, pero la cuestión está en conocer si real y verdaderamente esos valores éticos, recogidos como precipitado en las normas positivas, son aceptados y aceptables por todos y cada uno de los ciudadanos, pues bastaría con que alguno o algunos no los tuviesen por tales para que sea necesario respetar sus convicciones y permitirles que eduquen a sus hijos conforme a ellas»³³.

Sin embargo, en este texto se viene a reformular por completo el argumento inicial, que asentaba el derecho prevalente de los padres en la inexistencia de una ética común, para asentar el derecho de los padres en su posible discrepancia particular con dicha ética común, cuya existencia se reconoce abiertamente. Y de lo que trata la Educación para la ciudadanía es de promover esa ética común, especialmente frente a quienes la impugnan.

Queda sólo pendiente de comentario el reproche sobre el positivismo ideológico de los decretos estatales que regulan la Educación para la ciudadanía, que consistiría en que los valores ético-políticos objeto de enseñanza y formación no se limitarían a los derechos humanos y al núcleo básico constitucional, sino que se comprometerían con las concretas regulaciones y especificaciones legales de tales derechos. Aunque mencionado genéricamente en los votos de Frías Ponce y de Peces Morate, el único voto que argumenta con detalle y solidez esta objeción es el de Campos Sánchez-Bordona. Sin embargo, creo que su interpretación del texto reglamentario es algo forzada, por lo que su objeción no resulta concluyente.

Citando únicamente uno de los decretos de desarrollo –el 1631/2006, de enseñanzas mínimas en la Educación Secundaria Obligatoria–, y, dentro de él, un solo párrafo de su extensa regulación, Campos Sánchez-Bordona argumenta que:

«El respeto de los derechos –que, insisto, debe enseñarse y fomentarse– no equivale siempre y en todo caso, en mi opinión, al asentimiento o adhesión moral a su contenido»,

mientras que el decreto, según lo interpreta este magistrado, establece una vinculación necesaria entre el reconocimiento de un derecho legal y su aceptación moral

«cuando afirma que los derechos y obligaciones “que se derivan” de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Cons-

³³ *Idem.*

titudin Española han de ser “aceptados” por los alumnos como “criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales”»;

de tal manera –concluye–, el reconocimiento legal de ciertos derechos, como la eventual «admisión de la clonación no reproductora de seres humanos en una carta de derechos», se convertiría en fuente de creencias morales indebidamente impuestas por el Estado³⁴.

Conviene tener en cuenta el tenor literal del texto en cuestión, enunciado entre los «Objetivos» de la materia para el cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria:

«4. Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que los fundamentan, aceptándolos como criterios para valorar éticamente las conductas personales y colectivas y las realidades sociales.»

No negaré que la redacción de este texto podría haber sido más cuidadosa en varios aspectos, en especial evitando la expresión «que se derivan», que entendida en sentido técnico-jurídico daría una amplitud desmesurada y absurda al objetivo educativo (en rigor, obligaría a valorar positivamente cualquier derecho u obligación reconocidos no sólo en cartas de derechos internacionales o autonómicas, sino en cualquier norma jurídica derivada de la Constitución, incluidas las ordenanzas municipales, es decir, desde las obligaciones de los transportistas de pescado hasta los derechos de los usuarios de aparcamientos públicos subterráneos). Pero tal interpretación me parece inapropiada por diversas razones. Ante todo, un texto jurídico como éste, que sin duda no ha sido redactado por un Kelsen, no merece ser interpretado de manera literal, estrictamente técnico-jurídica, sino teniendo en cuenta a los profesionales de la educación a los que está destinado (y presumiblemente de quienes procede su redacción).

Junto a ello, no es sólo que una interpretación literal llevaría a consecuencias tan insensatas como las temidas por el voto particular, sino que una lectura integrada del conjunto del Decreto y en relación con la LOE indica clara y positivamente que los derechos y obligaciones a los que el texto se refiere son los que «se derivan» en el sentido de que se establecen (o se reconocen por estar establecidos) en la Declaración Universal y la Constitución³⁵. Por lo demás, esos son los dere-

³⁴ Ap. 2.º del voto particular de Campos Sánchez-Bordona a la STS-Andalucía.

³⁵ En efecto, en la larga introducción que el Anexo del Decreto 1631/2006 dedica a la «Educación para la ciudadanía», así como en el apartado sobre «Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas», ninguna de las referencias directas a los derechos humanos y a los valores que los fundamentan avala, sino todo lo contrario, la interpretación literal adoptada en el voto particular de Campos Sánchez-Bordona.

chos respecto de los que, por su carácter fundamental, tiene sentido identificar «los valores que los fundamentan» y aceptar tales valores como criterios de enjuiciamiento ético: a mi modo de ver, la coma que sigue a la expresión «identificando los valores que los fundamentan» indica que, sensatamente, son tales valores y no los distintos derechos y obligaciones los que deben operar como criterios éticos; para entenderlo de la otra manera la norma debería haber utilizado la conjunción «y» en lugar de dicha coma. En esta interpretación, en fin, el peso debe estar en la adhesión moral a los valores que subyacen a los distintos derechos más que en una estricta y pormenorizada asunción y valoración positiva de los derechos mismos, cuyo respectivo alcance y límites son y pueden ser objeto de legítimas discrepancias ideológicas en las que la enseñanza de la Educación para la ciudadanía no debe tomar partido.

UNA OBJECCIÓN ORIGINAL: EL ARTÍCULO 16.2 DE LA CONSTITUCIÓN

Aunque no considerada propiamente en las sentencias del TS ni, que yo sepa, en la discusión doctrinal, una objeción de considerable peso frente a la materia alega que, con independencia de su intención formativa, sus formas de evaluación podrían violar el artículo 16.2 de la Constitución, que establece que «nadie podrá ser obligado a decla-

Aunque sea prolijo, puede valer la pena reproducir tales referencias: (a) «Esta nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía [...] incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social. Para lograr estos objetivos se profundiza en los principios de ética personal y social y se incluyen, entre otros contenidos, los relativos a [...] las teorías éticas y los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana»; (b) «También son comunes el conocimiento y la reflexión sobre los derechos humanos, desde la perspectiva de su carácter histórico, favoreciendo que el alumnado valore que no están garantizados por la existencia de una Declaración, sino que es posible su ampliación o su retroceso según el contexto»; (c) «Además del conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales, propone la reflexión en el sentido de dichos principios, en la identificación de situaciones de violación de los derechos humanos y en la actuación que corresponde a los tribunales ordinarios y a los Tribunales Internacionales cuando esas situaciones de violación de los derechos humanos se producen»; (d) «El estudio de los Derechos Humanos desde la perspectiva ética y moral lleva al alumnado a la comprensión de los fundamentos morales de la convivencia, identificando los distintos elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas»; (e) «En el bloque 3, Teorías éticas, los derechos humanos, se incluye el análisis de las grandes líneas de reflexión ética y, particularmente, el referente ético universal que representan las diferentes formulaciones de los derechos humanos»; (f) «Los valores universales y los derechos y deberes contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución española constituyen el referente ético común» (cf. Decreto 1631/2006, «BOE» núm. 5, de 2007, pp. 715-718).

rar sobre su ideología, religión o creencias»³⁶. El alcance de la objeción no debe exagerarse, al menos en el sentido de que tal derecho constitucional –a semejanza del derecho a no declarar contra uno mismo del artículo 17.3– en absoluto implica para terceros un deber genérico de no preguntar sino, aparte de la obvia exclusión de cualquier forma coactiva de interrogatorio, única y estrictamente el derecho a que la negativa a declarar sobre la propia ideología, religión o creencias se pueda considerar jurídicamente indebida por el hecho de venir constreñida por cualquier sanción o consecuencia jurídicamente negativa³⁷. Pero si la objeción no puede exagerarse, tampoco debe menospreciarse, pues plantea el problema del alcance del derecho del artículo 16.2 ante las eventuales preguntas por las actitudes ideológicas, religiosas y similares que, en principio, deberían responderse como condición para aprobar una materia obligatoria como la Educación para la ciudadanía.

Hay una posible réplica a esta objeción que, aunque pueda recibir algún peso de situaciones más o menos análogas, no me resulta a fin de cuentas convincente: que el ejercicio del derecho del artículo 16.2 no operaría en el ámbito educativo por tratarse de menores de edad que, precisamente, se encuentran en su etapa de formación. Acudiendo a las analogías, es cierto que, en aras de la formación de los menores, consideramos justificable la imposición de obligaciones y castigos informales que nos parecerían infamantes o, al menos, claramente inapropiados como medio de disciplinar el comportamiento de personas adultas (algunos ejercicios de educación física, reprimendas verbales, castigos del tipo «escribir cien veces...» o «en silencio contra la pared», etc.). Sin embargo, la clara dicción del artículo 16.2 y el sentido más inmediato del derecho a no declarar sobre las propias creencias, que pretende garantizar específicamente ese espacio a las perso-

³⁶ Esta aguda y original objeción fue planteada por el profesor Lorenzo Peña en el coloquio que siguió a la versión oral de este texto en las Jornadas de Filosofía del Derecho celebradas en Logroño el 26 de marzo de 2009. En mi respuesta, desde luego improvisada, me limité a decir que si un estudiante alegara semejante derecho a no declarar en un examen de la materia demostraría con ello tan buen conocimiento de los derechos y de la Constitución que los ampara que merecería ser evaluado positivamente. Reconociendo que esta respuesta es algo lateral –tanto porque la objeción afecta al conjunto de la evaluación y no sólo al acto formal del examen como porque nada garantiza la aplicación de la solución en todos los centros docentes y, lo que es peor, si la respuesta se ritualizara entre algunos estudiantes mi solución dejaría de estar sustantivamente fundada–, en el texto intento replicar por otro camino.

Quiero observar asimismo que si bien en el FD 14.º de las SSTs-Asturias se alude y resuelve el problema central aquí considerado de la evaluación de actitudes y valores, en ningún momento se considera específicamente el argumento relativo al artículo 16.2 CE.

³⁷ De todos modos, una diferencia entre los dos derechos mencionados es que en el caso del derecho a no declarar contra uno mismo sí puede haber consecuencias jurídicamente negativas en la medida en que la negativa de un acusado a declarar puede contribuir a determinar su culpabilidad si existen además otros elementos de prueba.

nas que desean mantenerlo en el ámbito de su intimidad, no hace fácil distinguir por la edad en el ejercicio de tal derecho y, en todo caso, la distinción sería muy difícilmente aplicable a estudiantes con cierta madurez, especialmente a los más cercanos a la mayoría de edad.

La única réplica que me parece plenamente convincente ante la objeción del artículo 16.2 es que las formas de evaluación de la Educación para la ciudadanía, al igual que las de cualquier otra materia del currículo escolar, deben excluir cualquier tipo de examen, indagación o pregunta de carácter ideológico, moral o religioso presentada como condición necesaria para la superación de la materia³⁸. Desde luego, ni la LOE ni los decretos estatales que han desarrollado las enseñanzas de aquella y otras materias establecen formas específicas de evaluación que incluyan tales forma de examen o indagación. De todas formas, si resultara que en la práctica los estudiantes son sometidos a semejantes procedimientos de evaluación, sin duda que habría razones para impugnarlas, de modo similar a como serían impugnables, según lo ha reconocido el Tribunal Supremo, las interpretaciones concretas de unos u otros libros de texto que pretendan adoctrinar en ideologías o creencias que superen el estricto marco de la amplia y abierta ética pública común propia del sistema democrático-liberal amparado por nuestra Constitución.

LA OBJECCIÓN DE CONCIENCIA: DESDE EL DERECHO GENERAL HASTA EL ÁMBITO EDUCATIVO

Una vez concluido que la obligatoriedad de la Educación para la ciudadanía no viola el criterio de neutralidad del Estado democrático en el ámbito de la educación, es posible plantear la cuestión de la admisibilidad jurídica de la objeción de conciencia de los padres a que sus hijos cursen dicha materia, es decir, la cuestión de si la obligación general jurídicamente establecida puede o debe ser excepcionada en concreto para quienes aleguen, y en su caso prueben, que tienen razones de conciencia frente a ella. Pero la cuestión de si tal objeción puede fundamentarse en nuestro Derecho positivo abre una serie de preguntas diversas, como las relativas a su justificación ético-política subyacente, a su carácter legal o, en su defecto, jurisprudencial, a la aceptabilidad y alcance del discutido derecho general a la objeción de conciencia, a su aplicabilidad en el ámbito educativo y, en fin, a si su

³⁸ Lo que no significa que los estudiantes no puedan ser evaluados por las opiniones y actitudes que muestren libremente en relación con los objetivos de la materia: ¿por qué habría de aprobar la Educación para la ciudadanía alguien que, aun cuando demuestre un buen conocimiento de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los derechos constitucionales, defienda o practique el racismo o propugne acabar violentamente con el sistema democrático?

eventual reconocimiento judicial correspondería en exclusiva a la justicia constitucional o puede ser también acordado por la jurisdicción ordinaria. Sin ánimo de agotar todas las perspectivas y argumentos³⁹, tarea imposible en los límites de un escrito como éste, trataré de responder a las anteriores preguntas de manera lo más sintética posible, teniendo en cuenta la algo errática evolución del Tribunal Constitucional y la específica posición del Tribunal Supremo en sus cuatro sentencias sobre la Educación para la ciudadanía.

En la conceptualización aquí adoptada la objeción de conciencia jurídicamente reconocida se entiende de manera estricta como una excepción singular al cumplimiento de un deber general (en el sentido de establecido de forma genérica) para quienes aleguen y, en su caso, prueben motivos de conciencia frente a tal deber. Tal es el concepto que encaja con la historia y la finalidad de la objeción de conciencia, cuyo origen ante las obligaciones militares muestra su pretensión de salvaguardar la moralidad del objetor frente a una institución o conducta cuya existencia y obligatoriedad no impugna en general, sino sólo para él mismo, al modo como el israelí ultraortodoxo está lejos de desear la desaparición del ejército israelí. Según esta caracterización, la objeción de conciencia no puede identificarse con un simple derecho a eximirse libremente de lo establecido por una determinada norma, porque si se incluyera una figura tan amplia la conclusión necesaria sería que la norma no impone en realidad un deber general sino sencillamente un permiso (o una «opción de conciencia»⁴⁰), que es lo que en España ha venido a ocurrir en la práctica con la llamada objeción de conciencia al aborto, en la que si basta la simple negativa

³⁹ La literatura española sobre la objeción de conciencia ha crecido exponencialmente en los últimos treinta años, especialmente por parte de los cultivadores del Derecho eclesiástico. Para hacerse una idea de ello, baste citar los siguientes libros, de los que excluyo los muchos específica y exclusivamente dedicados a la objeción de conciencia al servicio militar: Gascón, 1990; García Herrera, 1991; Escobar, 1993; Guitarte y Escrivá-Ivars, 1993; Peces-Barba, 1993; Armenteros, 1997; López Guzmán, 1997; Navarro-Valls y Martínez-Torrón, 1997; Siera 2000; Flores Mendoza, 2001; Sánchez González, 2002; Cebriá, 2005; Sancho Gargallo, 2007; Llamazares, 2008; y Roca, 2008a.

Sobre la objeción de conciencia a la Educación para la ciudadanía en particular, con variedad de criterios e interpretaciones, ha habido bastantes escritos de los cultivadores del Derecho eclesiástico del Estado: véase Jusdado y Cañamares, 2007; Martí Sánchez, 2007a; Martínez-Torrón, 2007; Embid, 2008, esp. p. 31-32; López-Sidro, 2008; Llamazares, 2008, cap. IV; Ruano, 2008; y Ruano 2009. No en todos estos escritos se distingue adecuadamente entre el argumento contra la neutralidad y el «instrumento» de la objeción de conciencia, como ocurre en Ruano, 2008, p. 51, y Ruano 2009, pp. 53-54; sí lo hace claramente, en cambio, Garcimartín, 2007, p. 25.

⁴⁰ Esta es la terminología adoptada en el ámbito del Derecho eclesiástico, donde a veces resulta confusa o indistinta la relación entre objeción y opción de conciencia (así, por ejemplo, aparte del título de la recopilación de Roca 2008a, y en ese mismo libro, Míguez, pp. 125 ss; en cambio, resultan clarificadores los textos de Comblía, 2008, pp. 75 ss y 94-99, y de Brage, 2008; por su parte, también Dionisio Llamazares propugna una diferenciación tajante entre opción y objeción de conciencia (2008, p. 160, nota 179).

del personal sanitario para no intervenir parece que no existe deber alguno al respecto⁴¹.

Por lo demás, el carácter excepcional de la objeción de conciencia se correlaciona habitualmente con el rasgo de protección de minorías religiosas y similares: de otro modo, si la objeción fuera un comportamiento generalizado entre la población, la propia técnica jurídica de imposición de un deber general se mostraría, cuando menos, como pragmáticamente inadecuada para conseguir los objetivos buscados, que deberían reformularse políticamente o, en todo caso, intentarse por otras técnicas, especialmente mediante incentivos⁴². Ciertamente, son posibles casos de objeción de conciencia generalizada de hecho en coexistencia con deberes generales formalmente existentes, pero tales situaciones son esencialmente inestables y generalmente provocarán la ineficacia jurídica e incluso la supresión formal del deber, como en España ocurrió sucesivamente con la objeción de conciencia al servicio militar en las dos últimas décadas del pasado siglo, que concluyeron con la profesionalización del servicio militar en 2001 y la ulterior eliminación por la Ley Orgánica 3/2002 de los delitos contra los deberes de cumplimiento de la prestación social sustitutoria y de prestación del servicio militar, reconocidos entonces como «de imposible comisión».

En una franja intermedia entre el mero permiso y la objeción de conciencia se sitúan casos como los anteriores, en los que si bien existe formalmente un deber general respecto del que puede haber una exención excepcional, la norma se interpreta en la práctica como un simple permiso de cumplir o no el deber. En tales casos parece haber

⁴¹ En efecto, en el marco de la amplísima cláusula con que la STC 53/1986 se refirió a ese caso –sobre lo que se habla más adelante en el texto–, el deber genérico del personal médico de la sanidad pública de «prestar personalmente sus servicios profesionales» en las circunstancias que especifica el Real Decreto 2409/1986, de 23 de diciembre, parece que de hecho decae ante la mera y genérica alegación de que un médico (o ATS, etc.) no desea realizar abortos; esa práctica tiene además una alegable base legal en la vaga previsión contenida en el párrafo segundo del artículo 9 del Real Decreto de 21 de noviembre de 1985, sobre centros sanitarios acreditados para la práctica de abortos legales, que dice que la negativa a realizar un aborto «habrá de ser comunicada a la interesada con carácter inmediato al objeto de que pueda con el tiempo suficiente acudir a otro Facultativo». Junto a esta última salvedad, de difícil incumplimiento, el único límite a la libertad de cualquier médico para no practicar un aborto se encuentra en el caso de peligro grave para la vida de la madre, donde el delito de homicidio por omisión opera como deber que protege un bien claramente superior ante el que la objeción de conciencia no puede eximir de responsabilidad penal (remito sobre ello a Ruiz Miguel 1990, pp. 109 ss).

⁴² En tal sentido, no comparto el criterio de Martínez-Torrón y Navarro-Valls de que la objeción de conciencia es «una parte “normal” del orden jurídico (una parte, además, de singular importancia: derechos fundamentales) y no una excepción al orden jurídico que exigiría una acomodación sólo cuando inexorablemente lo requirieran razones políticas» (2006, p. 2). Aunque se defienda un derecho «general» (limitado) a la objeción de conciencia, la aceptación de ésta no dejará de ser la excepción a la regla de la obligatoriedad de obediencia a la inmensa mayoría de las normas.

una conducta debida «en general», en el sentido debilísimo de debida formalmente por defecto, pero, a la vez, eximible en la práctica «en general», en el sentido de no obligatoria para cualquiera que simplemente alegue que no desea cumplirla⁴³. A mi modo de ver, sin embargo, si se piensa en un currículo escolar, una regulación de ese tipo equivaldría más bien a un sistema de pleno permiso, convirtiendo a las asignaturas «excusables» en prácticamente voluntarias. Ese carácter voluntario es, a fin de cuentas, lo que explica la pertinaz batalla de la Iglesia católica, desde el momento en que su religión dejó de ser una materia obligatoria, para que no fuera tan propia y plenamente voluntaria, sino sólo optativa en relación con una asignatura alternativa, de modo que fuera obligatorio cursar una u otra.

La objeción de conciencia a la Educación para la ciudadanía ha sido fundamentada jurídicamente como una manifestación específica del discutido derecho general a la objeción de conciencia. Conviene observar que, a pesar de tal denominación, se trataría siempre de un derecho *prima facie*, que no opera como una regla estricta sino como un principio que debe ser ponderado judicialmente con otros principios y derechos en posible conflicto y que, por tanto, es un derecho especialmente limitado y limitable⁴⁴. Según sus valedores, tal derecho estaría incluido en el derecho a la libertad religiosa e ideológica del artículo 16.1 de nuestra Constitución, que en el ámbito educativo recibiría un reconocimiento suplementario y específico en «el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones» reconocido en el sucesivo artículo 27.3. Quizá no esté de más insistir en que ninguno de esos dos preceptos constitucionales establece expresamente la posibilidad de objetar en conciencia a deberes jurídicamente establecidos, algo que –como bien afirman las sentencias del TS sobre nuestro tema⁴⁵– únicamente ocurre en el artículo 30.2 CE respecto del servicio militar obligatorio. Esa es, desde luego, una diferencia relevante con el artículo 10.2 de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, que, aunque todavía no ha entrado propiamente en vigor⁴⁶, parece haber previsto un amplio derecho genérico a la obje-

⁴³ Una manera estipulativa de resolver esta ambigüedad es entender que la objeción de conciencia jurídicamente reconocida presupone un deber general previo ante el que es lícito eximirse pero con algún requisito que vaya más allá de una mera alegación que de hecho convierta aquel deber en un simple permiso, como los mecanismos legales de comprobación de veracidad o, al menos, de aceptación no mecánica de la objeción, o como también, sea alternativa o complementariamente a los anteriores, los deberes sustitutivos para los objetores, a veces incluso aparentemente más gravosos que la obligación general.

⁴⁴ Cf., por ejemplo, Prieto 2007b, p. 39.

⁴⁵ Cf. FD 8.º de la STS-Andalucía y 7.º de las SSTS-Asturias.

⁴⁶ Las sentencias del TS aceptan como «probable» la aplicabilidad interpretativa de la Carta tras su mención específica en la Ley Orgánica española 1/2008, que autoriza la ratificación del Tratado de Lisboa, pero excluyen la relevancia directa del precepto para el caso, incluso aunque el texto hubiera entrado en vigor, tanto porque «la

ción de conciencia, si bien remitiendo a la regulación de las distintas leyes nacionales, mediante esta redacción:

«Se reconoce el derecho a la objeción de conciencia de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio.»

La interpretación de que nuestra Constitución contiene tal derecho general a la objeción de conciencia suele entender que, a falta de desarrollo legal, tal derecho puede y debe ser judicialmente reconocido mediante una ponderación judicial de los principios en conflicto que pueda dar lugar a exenciones específicas al cumplimiento de deberes jurídicamente establecidos. No siempre se precisa claramente si tal ponderación judicial compete únicamente al Tribunal Constitucional o también a los jueces ordinarios, aunque esta última posibilidad parece ser sobreentendida y estar más extendida. El Tribunal Constitucional dio una apoyatura literal muy fuerte a ese derecho general no sólo en sus primeras sentencias sobre la objeción de conciencia al servicio militar, al conectarla directamente con el derecho del artículo 16.1 CE, sino sobre todo de la expeditiva declaración con la que aceptó la objeción de conciencia del personal sanitario ante la práctica de abortos legalmente despenalizados:

«cabe señalar, por lo que se refiere al derecho a la objeción de conciencia, que existe y puede ser ejercido con independencia de que se haya dictado o no tal regulación. La objeción de conciencia forma parte del contenido del derecho fundamental a la libertad ideológica y religiosa reconocido en el artículo 16.1 de la Constitución y, como ha indicado este Tribunal en diversas ocasiones, la Constitución es directamente aplicable, especialmente en materia de derechos fundamentales»⁴⁷.

Dos años después de esta sentencia, sin embargo, el TC revisó implícita y genéricamente el conjunto de la doctrina anterior tanto precisando que la conexión entre la objeción de conciencia al servicio militar con el derecho a la libertad ideológica y religiosa se debía únicamente a la expresa mención constitucional de aquel derecho como excluyendo apodícticamente la idea de un derecho general a la objeción de conciencia:

«La objeción de conciencia con carácter general, es decir, el derecho a ser eximido del cumplimiento de los deberes constitucionales o legales por resultar ese cumplimiento contrario a las propias convicciones, no está reconocido ni cabe imaginar que lo estuviera

propia Carta circunscribe su eficacia a aquellos supuestos en que los Estados apliquen derecho de la Unión Europea, lo que claramente no ocurre en el caso ahora examinado», como por la *interpositio legislatoris* exigida por el precepto (cf. los mismos FFD de la nota anterior).

⁴⁷ STC 53/1985, FJ 14.

en nuestro Derecho o en Derecho alguno, pues significaría la negación misma de la idea del Estado. Lo que puede ocurrir es que sea admitida excepcionalmente respecto a un deber concreto» (STC 161/1987, FJ 3).

Entre ambas posiciones, que en su poco cualificada formulación no excluyen por completo la posibilidad de la más matizada defensa doctrinal de un derecho a la objeción de conciencia judicialmente ponderable en casos especialmente conflictivos⁴⁸, el TC no ha seguido una línea absolutamente definida, pues si por un lado hay varios casos de inadmisión de objeciones a la prestación civil sustitutoria del servicio militar y en materia fiscal, por otro lado, si bien en una sola y compleja resolución, en una ocasión realizó una compleja ponderación entre distintos derechos que puede contener una cierta aunque limitada aceptación de una objeción de conciencia de los padres al tratamiento médico de un menor que terminó muriendo por su negativa a recibir una transfusión de sangre⁴⁹. En todo caso, aunque la conclusión no pueda ser del todo decidida, se diría que el TC tiende a abocar finalmente a una posición más bien restrictiva, poco inclinada a aceptar la existencia de un derecho general a la objeción de conciencia en el artículo 16.1 CE⁵⁰.

Por su parte, las sentencias del TS sobre Educación para la ciudadanía, tras resaltar la escasa nitidez de la línea del TC en esta materia, reconocen la posibilidad de que la objeción de conciencia sea reconocida como un derecho en casos distintos a los expresamente establecidos en la Constitución o en las leyes, pero «en circunstancias verdaderamente excepcionales», propias de casos límite como los que precisamente plantean el servicio militar o el aborto, pero no la Edu-

⁴⁸ A modo de ejemplo, cf. Gascón, 1990, caps. IV y V; Escobar 1993, caps. IV-V y VII-VIII; Martínez-Torrón y Navarro-Valls, 2006, en parte coincidente con Martínez Torrón, 2005, ap. II; Prieto, 2007b; Vega, 2008; y González Moreno, 2009, ap. III. Con más o menos cautelas hacia el anterior criterio judicial, se pronuncian más bien en favor de un reconocimiento legal (general o mediante normas pacticias con confesiones religiosas) Roca, 2008b, pp. 57-63; Brage, 2008; y Míguez, 2008.

⁴⁹ Para más detalles sobre la anterior evolución en cierto zigzag por parte del TC remito a Ruiz Miguel, 2008, donde se dan las referencias concretas de las resoluciones del TC aquí aludidas. En todo caso, aunque sea relativamente usual, me parece erróneo considerar casos de objeción de conciencia los de las SSTC 177/1996 y 101/2004, que ampararon la negativa de un militar y de un policía nacional en paradas o desfiles de naturaleza religiosa, porque, además de ser meros reconocimientos de la libertad religiosa, constituían actividades oficiales que violaban palmariamente el principio de aconfesionalidad del Estado.

⁵⁰ De acuerdo con esta interpretación, por ejemplo, Castro, 2008, p. 312; Moreno Antón, 2008, p. 421; y, con una extensa y muy bien articulada argumentación, Llamazares, 2008, pp. 176-186; también Navarro-Valls y Martínez Torrón aceptan esa interpretación, aunque también defienden que en nuestra Constitución existe un derecho general a la objeción de conciencia que debe delimitarse mediante ponderación judicial (1997, pp. 23-29).

cación para la ciudadanía⁵¹. Frente a este planteamiento de la mayoría del Tribunal, varios votos particulares acogen abiertamente la tesis de la existencia de un derecho general aunque no ilimitado a la objeción de conciencia, derivado de la libertad ideológica y religiosa del artículo 16.1 de la Constitución, y cuya delimitación, a falta de interposición del legislador en su reconocimiento y desarrollo, correspondería a la ponderación judicial⁵².

En mi criterio, es importante comenzar subrayando la distinción entre la cuestión sustantiva de si existe un derecho constitucional general a la objeción de conciencia amparado por la libertad religiosa e ideológica y la cuestión procesal de quién puede reconocer la extensión y límites de tal derecho. Sobre el primer aspecto, creo que una concepción liberal de los derechos de los individuos y de las funciones del Estado como la que estoy manteniendo aquí debe ser favorable en principio a dicho reconocimiento, por más que éste deba ser cualificado en varios sentidos⁵³. Ante todo, puede resultar razonable esta-

⁵¹ Cf. FD 8.º de la STS-Andalucía y 7.º de las SSTS-Asturias.

En la doctrina, en una línea similar, Dionisio Llamazares considera que no cabe objeción de conciencia a falta de reconocimiento legal, por lo que, ante su clara exclusión en la LOE, sólo cabría o bien el recurso de inconstitucionalidad (que el Partido Popular no interpuso en su momento) o, en caso de duda en un proceso, la elevación de una cuestión de inconstitucionalidad (cf. LLAMAZARES 2008, pp. 186-188); desde una perspectiva más filosófica, véase también DE LORA 2009, § 4.

⁵² En tal sentido se pronuncian todos los votos particulares, salvo el firmado por Frías Ponce, que considera que «la regulación reglamentaria no se ajusta a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación, pues su texto no hace referencia en ningún momento a valores morales ni impone ética determinada», por lo que aquella regulación debería haber sido anulada, convirtiendo así –concluye su voto–, «la objeción de conciencia pretendida más bien en una objeción de legalidad» (cf. ap. IV de su voto particular a las SSTS-Asturias). Aunque sea entre paréntesis, ha de observarse que la llamada «objeción de legalidad» no es propiamente una objeción de conciencia en el sentido aquí conceptualizado, puesto que lo que en tal caso demanda y obtiene el recurrente no es una exención personal por razones de conciencia a un deber jurídico general que sigue siendo válido, sino la anulación de tal deber; el que además las razones jurídicas alegadas tengan una fundamentación más o menos coincidente con las de la conciencia del recurrente constituye un rasgo perfectamente contingente y, por lo demás, posiblemente extensible a muchos recursos judiciales que no tienen nada que ver con la figura de la objeción de conciencia; confirma la impropiedad de la figura de la «objeción de legalidad», el que, según reporta Rafael Navarro-Valls, la expresión se acuñara en relación con nuestro régimen jurídico de objeción médica al aborto (cf. 2005, p. 4, nota 14; véase también *supra*, nota 44 y el texto correspondiente).

Por lo demás, cabe precisar que otro de los votos particulares, el de Sieira Míguez, aunque comienza admitiendo un cierto derecho general a la objeción de conciencia, concluye que en el caso concreto de la Educación para la ciudadanía la ponderación ha de ser desfavorable al reconocimiento de la objeción por las razones dadas por la mayoría del TS en los fundamentos 9.º y siguientes de las cuatro sentencias (cf. el ap. 4.º de su voto particular). De tal modo, en suma, son sólo tres de los cinco votos particulares (y cinco magistrados en total) los que aceptan la aplicabilidad a la Educación para la ciudadanía del derecho a la objeción de conciencia: en concreto los firmados por Peces Morate, González Rivas y Campos Sánchez-Bordona, al primero de los cuales se adhieren los magistrados De Oro-Pulido López y Yagüe Gil.

⁵³ Así lo he hecho en ocasiones anteriores: cf. RUIZ MIGUEL, 1987 y RUIZ MIGUEL 1996.

blecer mecanismos de comprobación de la veracidad de la objeción (y, si proceden, también deberes sustitutorios) que disuadan de comportamientos fraudulentos. Además, como límites reclamados por el sentido esencial de la cláusula del orden público del artículo 16.1 CE, no sólo sería inaceptable reconocer jurídicamente dictados de la conciencia individual que procedan de criterios fanáticos, intolerantes o dañinos para los derechos de terceros —y entre ellos los de los menores, incluso en relación con las creencias de sus padres o cuidadores—, sino que hay un ámbito público que debe ser inmune al reconocimiento de las razones de la conciencia individual, como el de las funciones de jueces, militares profesionales y, en general, funcionarios con la obligación específica de aplicación de la ley, cuya conciencia en caso de conflicto grave sólo puede ser salvada jurídicamente mediante la cesación voluntaria en el oficio público⁵⁴.

Por lo demás, la limitación a la libertad ideológica y religiosa impuesta por los derechos ajenos, noción que incluye no sólo derechos constitucionales sino cualquier derecho legalmente reconocido, apunta a la necesidad de mantener un difícil equilibrio entre el daño social producido por el incumplimiento excepcional de ciertos deberes y el valor de reconocer una especialmente amplia libertad de conciencia de los ciudadanos⁵⁵. En general, ese equilibrio parece salvaguardado en el reconocimiento de la posibilidad de objetar ante tres tipos diferentes de deberes: primero, los de cumplimiento último colectivo o no individualizado, que incluyen a los deberes públicos o establecidos en interés de terceros no identificables cuyas finalidades se satisfacen mediante un conjunto complejo de actividades de sujetos diversos, como ocurre típicamente con la defensa militar; segundo, los de sujeto activo indistinto, es decir, aquellos que se atribuyen a colectivos u organizaciones en los que no es necesario que todos y cada uno de los miembros actúen conforme al deber porque está razonablemente garantizado el cumplimiento de la función o servicio de que se trate por parte de otros miembros, como puede ocurrir en materia sanitaria; y, tercero, aquellos que deben realizarse aleatoriamente por muy pocas personas y en los que la carga de la sustitución de los objetores no resulta especialmente significativa, según ocurre típicamente en deberes cívicos como la participación en jurados o en mesas electorales. En contraste con casos como los anteriores, hay sectores jurídicos que

⁵⁴ El tema es, a pesar de todo, debatido en la doctrina, en especial en lo que se refiere a los jueces. Una interpretación acepta la posibilidad de su objeción mediante la figura de la abstención: en tal sentido, cf. DE ASÍS, 1993, en relación con los jueces; BUXADÉ 2007, en la función pública en general; DEL MORAL, 2007, pp. 264 ss., en relación con jueces y fiscales el Ministerio Fiscal; y PÉREZ DEL VALLE, 2007, ap. IV, en relación con la objeción de jueces; en contra, además de mis observaciones en RUIZ MIGUEL, 1996, esp. nota 25, *vid.* REQUERO, 2008, con la excepción de los jueces encargados del Registro Civil en relación con los matrimonios entre personas del mismo sexo; e IGLESIAS 2008, específicamente en contra del anterior supuesto.

⁵⁵ Cf. RUIZ MIGUEL, 1996.

parecen particularmente inapropiados para la objeción de conciencia, como el de las obligaciones fiscales, y no sólo por las dificultades de comprobación y los riesgos de generalización que pueden poner en riesgo el interés general, sino también porque la exención de algunas personas puede imponer cargas permanentes injustificables en quienes cumplen la ley de manera completa.

Pues bien, la objeción de conciencia a la Educación para la ciudadanía, a la vez que no encaja en ninguna de las tres categorías de deberes que resultan especialmente propicias al reconocimiento de la objeción, parece más bien similar a una categoría tan reacia como la objeción fiscal, ante la que existen razones rotundas para excluir su aceptación jurídica. No encaja entre las primeras porque la asignatura en cuestión impone un tipo de deber especialmente individualizado en el menor educado cuya justificación esencial, como la del derecho a la educación, es el interés del propio joven, lo que explica su habitual construcción como un derecho-deber. Y se aproxima a la categoría de la objeción fiscal porque si, como se alega, los titulares del eventual derecho a la objeción son los padres, su ejercicio podría afectar tanto al interés objetivo del menor, a quien podrían perjudicar en el desarrollo de su personalidad, como al interés general de que el sistema educativo fomente el respeto a los valores democráticos y a los derechos básicos de una sociedad pluralista.

La anterior conclusión, por un lado, insiste en la antes argumentada prioridad de la autonomía básica de los menores frente a una abusiva pretensión parental de aislamiento social y de clonación ideológica: si la autonomía básica exige la exposición a las condiciones necesarias para elegir entre diferentes modos de pensar y de vivir, incluida la posible aceptación de las creencias familiares, una posibilidad que la sociedad debe intentar excluir es la de cualquier servilismo ético, incluido el familiar, es decir, el sometimiento a cualquier disciplina educativa dogmática y excluyente que pretenda blindar al joven frente al mundo exterior. Sin olvidar que, por otro lado, más allá de la eventual tensión entre la autonomía del joven y las convicciones familiares, ambos derechos están también limitados por «el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales», cuyo fomento en el proceso educativo por parte del Estado no parece admitir objeción justificable.

Una argumentación distinta aunque complementaria de la anterior la ofrece el clásico argumento de la pendiente resbaladiza. Como he dicho, por la naturaleza de la propia objeción de conciencia, quien acepta tal exención en un determinado ámbito, sea legislador, juez o teórico, no puede negar o reducir el contenido de las razones de conciencia de los sujetos autorizados a ejercer el derecho, que lo ejercerán según sus particulares creencias. Una vez reconocido el derecho en una esfera circunscrita, como la de la educación, no parece posible desde fuera juzgar el contenido mismo de las razones de la objeción, aceptando éstas y rechazando aquéllas, sino sólo establecer un proce-

dimiento para determinar su veracidad, es decir, el hecho de que tales razones son auténticas, de modo que la objeción responde a un deber de conciencia, diga ésta lo que diga ⁵⁶.

Por ello, una consecuencia obligada de la aceptación de la objeción de conciencia de los padres a ciertos contenidos del sistema educativo es que la decisión sobre qué es o no admisible en la enseñanza, y en el límite sobre la obligatoriedad del sistema educativo mismo, se remite plenamente a los padres. De tal suerte, si algunos padres, libremente o siguiendo las pautas de tal o cual obispo católico, afirman que cierto contenido educativo invade sus convicciones morales, el reconocimiento de su objeción es por completo independiente de que el tribunal correspondiente considere que en realidad no las invade. Lo que significa que cuando otros padres, libremente o a sugerencias de un imán musulmán, objeten genuinamente la enseñanza del principio de no discriminación sexual o del criterio de aconfesionalidad estatal, tendrán el derecho a que se reconozca su objeción de conciencia en idénticos términos.

En definitiva, una vez aceptada la objeción de conciencia ante la Educación para la ciudadanía de los actuales padres católicos, en adelante no ya sólo partes limitadas sino prácticamente cualquier materia, sea la historia, la biología u otras ciencias naturales, las ciencias sociales, la educación sexual, la audición escolar de música religiosa, así como también la escolarización obligatoria ⁵⁷ y, en el límite, la propia enseñanza básica obligatoria misma serán también susceptibles de ser objetadas por razones de conciencia. Y por si no es suficiente con los casos ya conocidos, de las sectas automarginadas al antidarwinismo, basta esperar a que aparezcan creencias lo suficientemente intensas,

⁵⁶ Esta es la razón por la que Martí Sánchez resuelve mal el caso de la objeción a la música religiosa (que, para mi asombro, no es puramente libresco), al que considera «de naturaleza distinta a la [...] enseñanza sobre sexualidad y la aparición de la Educación para la ciudadanía» aduciendo que, a diferencia de éstas, la música religiosa no afecta a la neutralidad estatal porque la comunidad política ha asimilado ese rasgo de tradición religiosa como parte de su identidad y porque, además, no es una materia «con carga moral» o que afecte a las grandes cuestiones como el sentido de la vida (Martí Sánchez 2007a, pp. 30-31). Sin embargo, el problema del reconocimiento genérico de la objeción de conciencia se plantea porque las únicas razones de conciencia que tienen relevancia son las del objetor, con independencia de lo que tal o cual autor o un juez piense sobre la neutralidad o falta de neutralidad en abstracto de la enseñanza mediante música religiosa, cantos eróticos nahuas o deslenguada música rap. Como coherentemente dicen dos autores decididamente partidarios del derecho general a la objeción de conciencia, «el análisis jurídico de cada caso de objeción de conciencia, de acuerdo con el proceso del equilibrio de intereses en conflicto, debe ser realizado con independencia del contenido específico de las creencias invocadas por el objetor, esto es, con independencia de si esas creencias son “razonables” o no, típicas o atípicas, estrictamente individuales o aceptadas por los preceptos institucionales de una iglesia» (Martínez-Torrón y Navarro-Valls 2006, p. 12).

⁵⁷ A favor del derecho constitucional al *homeschooling* en nuestro sistema jurídico, considerando desproporcionada la obligatoriedad legal de la escolarización obligatoria, se ha pronunciado Redondo 2003, esp. pp. 163-167; en el prólogo de esa misma obra Paloma Biglino se opone a tal criterio (p. 18).

por minoritarias que sean y por raras que nos resulten, para que quien justifique la objeción de conciencia en materia educativa deba estar dispuesto a aceptar las nuevas demandas⁵⁸. Si hoy aceptamos que se objete a la Educación para la ciudadanía por los padres que consideran que difunde la ideología de género, ¿por qué enseñar hoy física y biología a quienes creen literalmente en el relato del Génesis? ¿y por qué no aceptar mañana la objeción de los padres de alguna particular creencia religiosa que considere inmoral la coeducación en la escuela pública o a la enseñanza por parte de mujeres?

Si todo ello es así, el criterio más prudente en materia educativa resulta ser que los padres no puedan objetar jurídicamente las enseñanzas obligatorias establecidas, naturalmente siempre bajo el supuesto previo e inexcusable de que se respete la razonable neutralidad del Estado, desde la regulación general hasta los libros de texto y su traslación a las aulas.

No obstante, aunque la argumentación anterior hubiera conducido a la conclusión opuesta hasta aceptar la objeción de conciencia en materia educativa, todavía quedaría pendiente el problema de quién debe decidir autorizadamente sobre ello. Visto que en nuestro caso concreto el legislador ha optado claramente por excluir el derecho, la cuestión más importante es si los jueces tienen la competencia para decidir sobre su existencia mediante el socorrido criterio de la ponderación de derechos. En la discusión judicial sobre la Educación para la ciudadanía apenas en ningún momento se ha puesto en duda, ni siquiera por parte de la mayoría del TS, que los tribunales ordinarios tendrían la posibilidad de aceptar o no la existencia de dicho derecho.

Como ejemplo extremo de esta tesis, en el voto particular de Peces Morate tal competencia no sólo se atribuye directamente a los jueces en general —aunque se cite como argumento a tribunales «no ordinarios», como nuestro Tribunal Constitucional, dos altos tribunales de un sistema jurídico tan atípico como el británico y varios tribunales de un sistema jurídico con jurisdicción difusa como el de Estados Unidos⁵⁹—, sino que en algún momento la tesis se llega a teorizar con este desparpajo:

«Para impedir tales vulneraciones [de los derechos de libertad ideológica y religiosa] estamos los jueces, ya que, si bien nuestro oficio es la aplicación de la ley, nuestra esencial razón de ser está en

⁵⁸ Las hipótesis anteriores no son del todo académicas: al parecer, una de las familias que objetan la Educación para la ciudadanía ha alegado que un libro de texto de la materia contradice sus creencias éticas en el capítulo dedicado al medio ambiente (que alegan que «introduce una ética entre naturista y panteísta») o en la afirmación de que los impuestos directos y progresivos son más justos que los indirectos y meramente proporcionales (que impugnan por defender una «política económica y fiscal de carácter socialista») (cf. Planelles, M., «Objeción contra el medio ambiente», *El País*, lunes 8 de junio de 2009, p. 50).

⁵⁹ Cf. apartado 7.º del voto particular de Peces Morate a la STS-Andalucía, que coincide con el ap. 6.º de las SSTS-Asturias.

proteger los derechos, singularmente de las minorías, dado que las leyes, como no puede ser de otra manera en sistemas democráticos, las aprueban las mayorías, que, con harta frecuencia, se olvidan de dichas minorías que no tienen más amparo que el judicial»⁶⁰.

Bien está que se comience reconociendo que el oficio de juez consiste en la aplicación de las leyes, que, dicho sea de paso, no siempre se limitan a reconocer derechos y a veces tienen la osadía de imponer deberes, quizá para proteger otros derechos. Y bien está asimismo que se aliente a los jueces a la protección de derechos constitucionales de contenido tan claro y objetivo, por más que en otros lugares de este mismo voto particular se reputen en general como relativos. Y bien está, en fin, que se dé por pacífica y resuelta la archidebatida y abierta cuestión doctrinal del control judicial de las leyes. Pero de todo ello a la afirmación de que nada menos que la «esencial razón de ser» de los jueces en un sistema democrático sea proteger los derechos frente a las mayorías legislativas hay un salto, yo diría que mortal, que parece olvidar el complejo y delicado mecanismo procedimental de nuestro sistema de jurisdicción constitucional concentrada, que alivia a los tribunales ordinarios de la carga de controlar al legislador.

Dije antes que «apenas» se había puesto en duda la posibilidad de que los tribunales ordinarios reconozcan la objeción de conciencia porque, por excepción, uno de los magistrados firmantes de un voto particular, Campos Sánchez-Bordona, avanza un criterio preciso que, a mi modo de ver, centra adecuadamente el ámbito de la discusión:

«A quién corresponda este juicio [de ponderación ante casos graves de conflicto] dependerá del rango de la norma que imponga o desarrolle el deber. Cuando se trate de un texto emanado del poder legislativo, el monopolio de rechazo que ostenta el Tribunal Constitucional hará que sólo él pueda declarar la inconstitucionalidad de la ley (si considera que así procede) o decidir que su aplicación debe dejar abierto el derecho a la objeción (como sucedió en la sentencia 53/1985, ya citada). Si, por el contrario, la objeción no se plantea frente a la Ley sino frente a un deber impuesto tal como resulta de determinadas disposiciones reglamentarias, aquella misma doble opción corresponde a los órganos jurisdiccionales comunes y, en último término, a esta Sala del Tribunal Supremo»⁶¹.

⁶⁰ Apartado 3.º del voto particular de Peces Morate a la STS-Andalucía y a las tres SSTs-Asturias.

Aun sin semejante argumentación, aceptan sin mayores precisiones la competencia de la jurisdicción ordinaria para reconocer mediante ponderación la objeción de conciencia a la Educación para la ciudadanía tanto González Rivas (cf. apartado VII del voto particular a la STS-Andalucía y apartado V de los votos a las SSTs-Asturias) como Sieira (apartado 1.º de su voto concurrente a las cuatro sentencias).

⁶¹ Apartado 1.º del voto particular de Campos Sánchez-Bordona a la STS-Andalucía.

Dado el tenor del artículo 163 de nuestra Constitución⁶², no me parece que quepa discutir el criterio de que los jueces ordinarios no pueden «corregir» los deberes impuestos en una ley introduciendo excepciones de conciencia directamente derivadas de una interpretación del artículo 16 CE, con la única salvedad, naturalmente, de que se encuentren ante un caso igual o similar a alguno claramente decidido en tal sentido por el TC. Por su parte, aunque afecta al no del todo pacífico asunto de las sentencias interpretativas, puede aceptarse también la competencia del TC para optar entre declarar la inconstitucionalidad de una ley o establecer alguna cualificación como la de la citada sentencia 53/1985⁶³. Más discutible es, en cambio –pero únicamente quiero limitarme a dejarlo apuntado–, si los tribunales ordinarios tienen una opción semejante ante disposiciones reglamentarias que, por definición, imponen deberes que exceden lo autorizado por la ley o si, en cuanto disposiciones *ultra vires* y que limitan la libertad de los ciudadanos, deberían ser anuladas sin más como contrarias a Derecho.

UNA BREVE CONCLUSIÓN

Concluyo ya. Aunque mi entusiasmo por la materia de Educación para la ciudadanía está lejos de ser ilimitado, no dejo de ser favorable a su implantación. Es cierto que su regulación reglamentaria es tan prolija y, en ocasiones, lindante con lo innecesario y ocasionalmente lo imprudente en sus contenidos como cicatera y seguramente insuficiente en su reducida implantación horaria. También es cierto que la aplicación práctica de la materia tiene riesgos de sectarismo, sea a través del desarrollo autonómico, en varios casos conocidamente infectado de nacionalismo, sea a través de la letra pequeña de los variopintos libros de texto, que, al parecer, tanto pueden llevar sesgos católicos como marxistas⁶⁴. Sin embargo, más allá de los riesgos, que

⁶² «Cuando un órgano judicial considere, en algún proceso, que una norma con rango de ley, aplicable al caso, de cuya validez dependa el fallo, pueda ser contraria a la Constitución planteará la cuestión ante el Tribunal Constitucional en los supuestos, en la forma y con los efectos que establezca la ley, que en ningún caso serán suspensivos.»

⁶³ Cf. *supra*, texto correspondiente a la nota 47.

⁶⁴ Pablo de Lora ha repasado muchos de los libros de texto de la materia y, salvo alguna excepción, llega a conclusiones más bien tranquilizadoras (cf. 2009, § 3).

Por lo demás, la disposición adicional cuarta de la LOE dice que «corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas» y aunque añade que «la edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa», encomienda «la supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares» al «proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente Ley».

se pueden y se deben controlar, quiero ver su implantación como una apuesta necesaria y razonable para intentar que nuestros jóvenes sean mejores ciudadanos. No está excluido el fracaso de la apuesta⁶⁵, como nos viene ocurriendo con la enseñanza del inglés y de las matemáticas, sin que se oigan voces en favor de su supresión del currículo escolar. Pero fracasar tras haberlo intentado, a diferencia de seguir fracasando sin intentarlo nunca, al menos puede permitir apreciar los errores y aprender de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALÁEZ CORRAL, Benito (2009): «Ideario educativo constitucional y respeto a las convicciones morales de los padres. A propósito de las sentencias del Tribunal Supremo sobre “Educación para la ciudadanía”», *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 5, pp. 24-33.
- ÁLVAREZ PRIETO, Luis (2002): «La objeción de conciencia a las transfusiones sanguíneas», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XVI, pp. 611-648.
- ARMENTEROS CHAPARRO, Juan Carlos (1997): *Objeción de conciencia a los tratamientos médicos: la cuestión de la patria potestad*, Madrid, Colex.
- ARTETA, Aurelio (2008): «Aprender democracia. ¿Por qué?», en Aurelio ARTETA (comp.), *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*, Madrid, Alianza, cap. 1, pp. 31-55.
- BRAGE CAMAZANO, Joaquín (2008): «Breves reflexiones sobre una posible regulación global por ley de las “opciones de conciencia” (en particular, de determinadas objeciones de conciencia)», en ROCA, 2008a, cap. III, pp. 101-124.
- BUXADÉ VILLALBA, Jorge (2007): «La objeción de conciencia en la función pública», en SANCHO GARGALLO, 2007, pp. 149-186.
- CALLAN, Eamonn (1997): *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*, Oxford, Clarendon Press.
- CASTRO JOVER, Adoración (2008): «Los valores de la Democracia y Educación para la Ciudadanía», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXIV, pp. 291-312.
- CEBRIÁ GARCÍA, María Dolores (2005): *Objeciones de conciencia a intervenciones médicas: doctrina y jurisprudencia*, Cizur Menor, Thomson-Aranzadi.
- COMBALÍA, Zoila (2008): «La necesidad de flexibilización del derecho y la objeción de conciencia en una sociedad plural (Contraste entre el sistema continental y el angloamericano)», en ROCA, 2008a, cap. II, pp. 65-99.

⁶⁵ Según varios estudios empíricos, la enseñanza escolar de la educación cívica es sólo relativamente influyente en los jóvenes con independencia de que se ofrezca de manera transversal o como asignatura específica: la mayoría alcanza una comprensión baja de las instituciones y valores democráticos, pero la predisposición a participar en actividades cívico-políticas depende más bien del mayor nivel educativo familiar (cf. GARCÍA GUITIÁN 2008, pp. 82-89).

- CRICK, Bernard (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Final Report of the Advisory Group on Citizenship. 22 September 1998 (puede encontrarse en Internet).
- DE ASÍS ROIG, Rafael (1993): «Juez y objeción de conciencia», *Sistema. Revista de ciencias sociales*, núm. 113, marzo, pp. 57-72.
- DE LORA, Pablo (2009): «¿Puede mi hijo ser utilitarista? (o neoliberal, para el caso). Notas sobre la educación para la ciudadanía», original mecanografiado (de próxima publicación en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*).
- DEL MORAL GARCÍA, Antonio (2007): «La objeción de conciencia de los miembros del Ministerio Fiscal», en SANCHO GARGALLO, 2007, pp. 233-282.
- EMBED IRUJO, Antonio (2008): «La educación para la ciudadanía en el sistema educativo español. Reflexiones jurídicas», *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 83, pp. 11-56.
- (2009): «Educar a ciudadanos. Reflexiones en torno a las Sentencias del Tribunal Supremo de 11 de febrero de 2009 sobre la “Educación para la ciudadanía”», *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 4, pp. 40-49.
- ESCOBAR ROCA, Guillermo (1993): *La objeción de conciencia en la Constitución española*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, Alfonso (2007): «Educación para la Ciudadanía. Una perspectiva constitucional», en LÓPEZ CASTILLO, 2007, pp. 147-153.
- FLORES MENDOZA, Fátima (2001): *La objeción de conciencia en Derecho penal*, Granada, Comares.
- GAMPER, Daniel (2009): «Educación para la ciudadanía. Derechos, democracia y la moralidad del espacio público», *Claves de razón práctica*, núm. 193, pp. 36-42.
- GARCÍA FIGUEROA, Alfonso (2007): «La nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Un test para la racionalidad del sistema educativo»; *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 199, pp. 61-78.
- GARCÍA GUIJIÁN, Elena (2008): «Educación y competencias cívicas», en DEL ÁGUILA, Rafael, Sebastián ESCÁMEZ y José TUDELA (comps.), *Democracia, Tolerancia y Educación Cívica*, Madrid, Ediciones UAM, pp. 79-95.
- GARCÍA HERRERA, Miguel Ángel (1991): *La objeción de conciencia en materia de aborto*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GARCIMARTÍN MONTERO, Carmen (2007): «Neutralidad y escuela pública: A propósito de la educación para la ciudadanía», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 14, pp. 1-26.
- GASCÓN ABELLÁN, Marina (1990): *Obediencia al derecho y objeción de conciencia*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, Yolanda (2008): «Libertad religiosa y derecho a la educación: un comentario sobre la asignatura: “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXIV, pp. 313-336.
- GONZÁLEZ MORENO, Beatriz (2009): «La regulación legal de las opciones de conciencia y la Ley Orgánica de Libertad Religiosa», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 19, pp. 1-28.
- GUITARTE IZQUIERDO, Vidal y ESCRIVÁ-IVARS, Javier (comps.) (1993): *La objeción de conciencia*, *Actas del VI Congreso Internacional de Derecho*

- Eclesiástico del Estado*, Valencia, Conselleria d'Administració Pública de la Generalitat Valenciana.
- GURTMAN, Amy (1999): *Democratic Education*, Princeton, N.J., Princeton University Press (1.ª ed. 1987); *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, trad. cast. de Águeda Quiroga, Barcelona, Paidós, 2001.
- HIRSCHMAN, Albert O. (1991): *The Rethoric of Reaction (Perversity, Futility, Jeopardy)*, Harvard University Press; trad. cast., *Retóricas de la intransigencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- IGLESIAS CANLE, Inés Celia (2008): «El juez ante la obligación de asistir a matrimonios de dos personas del mismo sexo», en Roca 2008a, cap. VI, pp. 205-222.
- JUSDADO RUIZ-CAPILLAS, Miguel Ángel y CAÑAMARES ARRIBAS, Santiago (2007): «La objeción de conciencia en el ámbito educativo. Comentario a la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos Folgerø v. Noruega», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 15, pp. 1-14.
- LLAMAZARES FERNÁNDEZ, Dionisio (2008): *Educación para la ciudadanía democrática y objeción de conciencia*, Madrid, Dykinson.
- LÓPEZ CASTILLO, Antonio (comp.) (2007): *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- LÓPEZ GUZMÁN, José (1997): *Objeción de conciencia farmacéutica*, Barcelona, Ediciones Internacionales Universitarias.
- LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, Ángel (2008): «La objeción de conciencia a la Educación para la ciudadanía ante los tribunales superiores de justicia», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 17, pp. 1-26.
- MARTÍ SÁNCHEZ, José María (2007a): «Objeciones de conciencia y escuela», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 15, pp. 1-55.
- (2007b): «La «Educación para la Ciudadanía». Ley Orgánica 2/2006, de Educación», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXIII, pp. 211-255.
- MARTÍN CORTÉS, Irene (2006): *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid, Fundación Alternativas.
- MARTÍNEZ-TORRÓN, Javier (2005): «Las objeciones de conciencia de los católicos», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 9, 2005, pp. 1-35.
- (2007): «La objeción de conciencia a la enseñanza religiosa y moral en la reciente jurisprudencia de Estrasburgo», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 15, pp. 1-22.
- MARTÍNEZ-TORRÓN, Javier, y NAVARRO-VALLS, Rafael (2006): «Protecting Conscientious Objection as a Fundamental Right. Considerations on the Draft Agreements of the Slovak Republic with the Catholic Church and with Other Registered Churches», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 12, pp. 1-28.
- MÍGUEZ MACHO, Luis (2008): «Límites a la regulación por ley de las opciones de conciencia», en Roca 2008a, cap. IV, pp. 125-160.
- MORENO ANTÓN, María (2008): «La Educación para la Ciudadanía en clave jurídica», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXIV, pp. 411-426.

- MORENO MOZOS, María del Mar (2008): «Educación para la Ciudadanía»: ¿Enseñanza de la Constitución y los Derechos Humanos?», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXIV, pp. 427-448.
- NAVARRO-VALLS, Rafael (2005): «La objeción de conciencia a los matrimonios entre personas del mismo sexo», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 9, pp. 1-27.
- NAVARRO-VALLS, Rafael y MARTÍNEZ-TORRÓN, Javier (1997): *Las objeciones de conciencia en el Derecho español y comparado*, con la colaboración de Rafael P. Palomino y Vincenzo Turchi, Madrid, McGraw-Hill.
- NUSSBAUM, MARTHA C. (2001): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (Mass.), etc., Harvard University Press, 1997; hay trad. cast. de Pailaya, Juana, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Editorial Andrés Bello.
- PALOMINO, Rafael (2008): «Laicidad y ciudadanía», *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, vol. XXIV, 2008, pp. 336-359.
- PECES-BARBA, Gregorio (comp.) (1993): *Ley y conciencia. Moral legalizada y moral crítica en la aplicación del Derecho*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, 1993.
- (2007): *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, con la colaboración de Eusebio Fernández, Rafael de Asís y Francisco Javier Ansuátegui, Madrid, Espasa Calpe, 2007.
- PÉREZ DEL VALLE, Carlos (2007): «Prevaricación judicial y objeción de conciencia», en SANCHO GARGALLO, 2007, pp. 283-313.
- PRIETO SANCHÍS, Luis (2007a): «La escuela (como espacio) de tolerancia: multiculturalismo y neutralidad», en LÓPEZ CASTILLO, 2007, pp. 51-70.
- PRIETO SANCHÍS, Luis (2007b): «Desobediencia civil y objeción de conciencia», en Sancho Gargallo 2007, pp. 11-42.
- RAWLS, John (1993): *Political Liberalism*, Nueva York, Columbia University Press; trad. cast. de Antoni Domènech, *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996.
- REDONDO, Ana María (2003): *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria (integración educativa intercultural y «homeschooling»)*, con «Prólogo» de Paloma Biglino Campos, Valencia, Tirant lo Blanch.
- REQUERO IBÁÑEZ, José Luis (2008): «La objeción de conciencia por los jueces», en ROCA 2008a, cap. V, pp. 161-203.
- RIVERA, Juan Antonio (2007): «¿Cómo educar en valores? Sobre Educación para la Ciudadanía», Claves de razón práctica, núm. 176, pp. 34-41.
- ROCA, María José (comp.) (2008a): *Opciones de conciencia: propuestas para una ley*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2008.
- (2008b): «Dignidad de la persona, pluralismo y objeción de conciencia», en Roca 2008a, cap. I, pp. 39-64.
- (2008c): «Deberes de los poderes públicos para garantizar el respeto al pluralismo cultural, ideológico y religioso en el ámbito escolar», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 17, pp. 1-37.
- ROUCO VARELA, Antonio María (2007): «“La Educación para la ciudadanía”. Reflexiones para la valoración jurídica y ética de una nueva asignatura en el sistema escolar español», discurso en la Real Academia de Ciencias

- Morales y Políticas, 29 de mayo de 2007, en <http://www.archimadrid.es/princi/menu/vozcar/framecar/conferencias/29052007.htm>.
- RUANO ESPINA, Lourdes (2008): «Objeción de conciencia a la Educación para la Ciudadanía», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 17, 2008, pp. 1-61.
- (2009): «El derecho a elegir en el ámbito escolar la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con las propias convicciones en el marco de la LOLR», *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 19, pp. 1-58.
- RUIZ MIGUEL, Alfonso (1987): «Sobre la fundamentación de la objeción de conciencia», *Anuario de Derechos Humanos*, núm. 4, Homenaje a Joaquín Ruiz-Giménez, 1986-87, pp. 399-421.
- (1990): *El aborto: problemas constitucionales*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- (1996): «La objeción de conciencia a deberes cívicos», *Jueces para la Democracia. Información y debate*, núm. 25, marzo 1996, pp. 35-45; también en *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 47, pp. 101-24.
- (2007): «Educación, escuela y ciudadanía», en LÓPEZ CASTILLO, 2007, pp. 27-49; también, con la supresión de algunas notas, en *Claves de razón práctica*, núm. 161, abril 2007, pp. 68-75.
- (2008): «Artículo 16.1 y 16.2. La libertad de pensamiento», en María Emilia CASAS BAAMONDE, Miguel RODRÍGUEZ-PIÑERO Y BRAVO-FERRER, Mercedes PÉREZ MANZANO e Ignacio BORRAJO INIESTA (comps.), *Comentarios a la Constitución española. XXX aniversario*, Madrid, Fundación Wolters Kluwer, pp. 341-355.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, María Paz (2002): *La impropriadamente llamada objeción de conciencia a los tratamientos médicos*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- SANCHO GARGALLO, Ignacio (comp.) (2006): *Objeción de conciencia y función pública*, Madrid, Consejo General del Poder Judicial.
- SAVATER, Fernando, 1997: *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.
- SIERA MUCIENTES, Sara (2000): *La objeción de conciencia sanitaria*, Madrid, Dickinson.
- SOLOZÁBAL ECHAVARRÍA, Juan José (2007): «La enseñanza de valores entre la libertad religiosa y el derecho a la educación», en LÓPEZ CASTILLO, 2007, pp. 137-146.
- VEGA GUTIÉRREZ, Ana María (2008): «Objeciones de conciencia y libertades educativas: los conflictos de conciencia ocasionados por determinados contenidos curriculares», en ROCA, (2008a), cap. IX, pp. 323-383.

Recepción: 15/06/2009. Aceptación: 15/11/2009.