

PLURALISMO ÉTICO Y DERECHO EN LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA¹

Ana Llano Torres

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: la multiculturalidad está obligando a las democracias liberales a reflexionar sobre su capacidad de armonizar universalidad y particularidad, así como de articular lo público y lo privado. La polémica acerca de la enseñanza de una educación cívica y el contenido de las sentencias del Tribunal Supremo al respecto son un ejemplo. En vez de construir una ética pública, síntesis abstracta o neutralizadora de las diversas identidades, y buscar un modelo de escuela con un mínimo común denominador, parece más adecuado esforzarnos por conjugar tradición, experiencia y crítica como factores decisivos del trabajo educativo, político y jurídico

Abstract: Multiculturalism is compelling the Liberal Democracies to reflect on its capacity to reconcile the universal and the particular and to articulate the public and the private. The controversy over the teaching of Education for Citizenship and the High Court Sentences' content about it are an example. Instead of constructing a Public Ethics as an abstract and neutralizing synthesis of the different identities and looking for a school model with a common minimum denominator, it seems more adequate to make an effort in combining tradition, experience and criticism as decisive factors in the educational, political and juridical work

Palabras clave: multiculturalidad, derechos humanos, ética pública, ética privada, educación cívica, universalidad, identidad cultural, tradición, razón, experiencia, verdad

Key words: multiculturalism, human rights, public Ethics, private Ethics, civic education, universality, cultural identity, tradition, reason, experience, truth

Sumario. 1. El reto de la multiculturalidad y la cultura de los derechos humanos 2. Lo universal y lo particular en la enseñanza de EpC y las Sentencias del Tribunal Supremo del 11/02/2009

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto del grupo de investigación “Fundamentos histórico-filosóficos de la ciudadanía jurídica”, dirigido por el profesor Jose Antonio SOUTO y financiado por la UCM.

1. EL RETO DE LA MULTICULTURALIDAD Y LA CULTURA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Está muy difundida la idea de que la distinción entre ética pública y ética privada es un logro indiscutible de la modernidad², hasta el punto de que su rechazo supondría renunciar a la universalidad de los derechos humanos³. Sería una especie de punto de no retorno que, tras el advenimiento del liberalismo y su

² En la dicotomía ética pública-ética privada se apoya todo el contenido del libro de PECES BARBA, Gregorio *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Espasa Calpe, Madrid, 2007, con la colaboración de E. Fernández, R. de Asís y F.J. Ansuátegui, como advierten él y Eusebio Fernández desde la introducción, p. 23, 31, 41-42; pp. 56-112, sobre “el recorrido histórico” que lleva a esta distinción entre ética pública y ética privada, términos “decisivos para entender el profundo sentido que tienen la educación para la ciudadanía y derechos humanos”, p. 57. “Una sociedad democrática bien ordenada es aquella que mantiene correcta la relación equilibrada entre ética pública y ética privada. Las patologías de la relación suponen una imposición de la ética pública sobre la privada en sociedades totalitarias o una imposición de la ética privada sobre la pública en sociedades clericales o confesionales”, p. 59. “La laicidad supone separar al Estado y liberarlo, como espacio público, de cualquier impulso de una religión o de una ideología o filosofía particular”, bien entendido que tal “neutralidad” “no es indiferencia ni relativismo, es abstención respecto de las diversas opciones de ética privada, que sólo conciernen a los individuos”, p. 61. “La conexión de la libertad con la verdad, no sólo en la ética privada son también en la pública, choca con la modernidad”, p. 84. A diferencia del iusnaturalismo clásico, del que se supone ha tratado (¿?), el “iusnaturalismo moderno ayudaría a construir la distinción entre ética pública y ética privada”, p. 85, lo que explica “la menor y casi nula resistencia en los países de cultura protestante a la dicotomía”, p. 89. “En el siglo XIX... el Estado adquirirá un protagonismo central en la educación. Serán los tiempos de la laicidad y la neutralidad de las enseñanzas... de la implantación de la distinción entre ética pública y ética privada”, que establecerá más tarde en España el art. 27 CE: “desde los números dos y tres del artículo se percibe la distinción desde la perspectiva de los ámbitos reservados al Estado y a las familias, e indirectamente a la Iglesia, en el ámbito de la ética privada y de lo que desde la ética pública llamamos educación para la ciudadanía”, p. 111.

³ Así RUIZ MIGUEL, Alfonso, “Educación, escuela y ciudadanía”, en *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, CEPC, Madrid, 2007, p. 38.

posterior evolución, imposibilita una ética política anclada en la noción de bien común clásica⁴.

Sin embargo, la multiculturalidad como hecho está poniendo de manifiesto la crisis del universalismo y del individualismo de los derechos de la modernidad. El fenómeno multicultural insta a la democracia liberal a “interrogarse sobre su propia universalidad intrínseca, o mejor, sobre su capacidad de ser factor de síntesis política de universalidad ético-jurídica y de particularidad cultural”⁵.

Tanto liberales como multiculturalistas radicales perciben la exigencia de ir más allá del multiculturalismo. Se está haciendo evidente que el Estado y la democracia no pueden prescindir de un núcleo de convicciones comunes históricamente adquiridas que posibiliten el respeto a la pluralidad que deriva del ejercicio de la libertad⁶. La democracia moderna como forma de gobierno funciona gracias a presupuestos de orden pre-político, entre los que figuran la existencia de un sistema educativo desarrollado y la efectividad de un *ethos* democrático entre los ciudadanos y en los cargos políticos, así como la disposición a tomar decisiones políticas en función del bien de todos⁷.

⁴ Cfr. MONTOYA, José, “Individualismo liberal y moral social”. En *Ética Pública y Moral Social*, Editorial Noesis, Madrid, 1996, pp. 233 ss.

⁵ BOTTURI, Francesco, “Riconoscimento e cultura”, en *All'origine della diversità. Le sfide del multiculturalismo*, Guerini e Associati, Milano, 2008, p. 76.

⁶ “Si no hay protección de las concepciones apreciables del bien, el pluralismo acabaría por destruir la misma posibilidad de supervivencia de los componentes más nobles de nuestra cultura”, afirma desde su liberalismo perfeccionista RAZ, Joseph, *The Morality of Freedom*. Oxford University Press, 1986, p. 162; y DWORKIN, Ronald, “Cosa sono i diritti umani?”, en *Ragion pratica*, 2007, p. 480: “debemos esperar encontrar suficientes convicciones compartidas y fundamentales, sobre la igualdad y la libertad individual, para instaurar conversaciones genuinas y esperar que nuestras opiniones, que podremos modificar en el curso de tales conversaciones, sean contagiosas... Tenemos la verdad de nuestra parte”.

⁷ Cfr. BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang, *Estudios sobre el Estado de Derecho y la democracia*, Trotta, Madrid, 2000, pp. 98 ss.

Si a principios del pasado siglo Capograssi denunciaba la falta de autonomía del individuo caprichoso y consumista y proclamaba la necesidad de una ética en la vida política⁸, Sartori critica hoy la irresponsabilidad de “la sociedad de las expectativas... una incubadora ideal para ese niño maleducado” y “desconsiderado que lo espera todo gratis” que predijo, también, Ortega. Si “la democracia es una apertura de confianza al *homo sapiens*” y éste está en peligro, “la democracia lo está también. El comunismo no ha logrado fabricar un “hombre nuevo”, pero, de hecho, el video-poder lo está fabricando”. A la pregunta de si resistirá la democracia a la democracia, responde afirmativamente “a condición de jugar con más inteligencia y sobre todo con más responsabilidad de la que yo hoy veo alrededor mío⁹. La conocida tesis kantiana de que el problema del Estado es sencillo incluso para una sociedad de demonios, ya que se limita a garantizar un orden externo, es una fórmula que ha cautivado a muchos empeñados en vivir constantemente “escapando de las tinieblas de dentro y de fuera, soñando sistemas tan perfectos en los que nadie necesitará ya ser bueno” (en palabras del poeta norteamericano T.S. Elliot). Pero no es posible poner orden externo donde no existe ninguno interno, donde no hay autonomía ni autodomínio, como enseñó Platón. Enseñanza a la que tampoco fue ajeno Kant¹⁰.

⁸ CAPOGRASSI, Giuseppe, *Opere*, Giuffrè, Milano, 1959, I, pp. 385 ss, sobre la democracia moderna y la urgencia de una educación de la voluntad individual y sobre el principio de autonomía absoluta que lleva a confundir libertad con independencia y da lugar a individuos esclavos del instinto; ID, “Incertezze sull’individuo”, V, pp. 442-445, sobre el proceso de desaparición y nulificación del yo, en el que colaboran los ordenamientos jurídicos que tienden a quitar valor a la voluntad y a la autonomía del individuo; ID, “Liberali e cattolici”, VI, pp. 113, sobre el problema de la democracia y de la libertad como el reto de hacer que el individuo tenga un dominio efectivo de sí mismo.

⁹ Cfr. SARTORI, Giovanni, *La democracia después del comunismo*, Alianza, Madrid, 1993, pp. 118 ss, 129-130.

¹⁰ Cfr. KANT, Immanuel, *La metafísica de las costumbres*, Tecnos, Madrid, estudio preliminar de Adela Cortina, Introducción, & 2, p. 275. Como apunta LISSER, Kurt, *El concepto del Derecho en Kant*, UNAM, Mexico, 1959, en la

Desde el modelo liberal, Habermas ha contribuido a introducir la dimensión intersubjetiva de la identidad como principio de renovación de la teoría de los derechos individuales y a clarificar la responsabilidad de creyentes y no creyentes en la configuración de la *res publica*¹¹. Ahora bien, cabe detectar una cierta asimetría: si, de un lado, tanto el laicismo como el integrismo religioso se ven tentados a “violar la neutralidad formal de la democracia constitucional, único horizonte compartible, según él, en una sociedad multicultural; de otro, en el momento en que hay que dar razones por las que se afirman ciertos valores como comunes y públicos... el laicismo descubre una sustancial ausencia de motivaciones, salvo aquella por la que en teoría todas las razones son admisibles, menos las que tienen pretensión de verdad. Y así, paradójicamente, si quiere exhibir los principios de su misma neutralidad se ve obligado a escuchar (o al menos no excluir a priori) las experiencias de las identidades

nota 25, p. 59, para Kant “la coacción externa sólo es subsidiaria frente a la coacción de la razón”. Una lectura sugerente de la mencionada afirmación kantiana de *La paz perpetua* es la que ofrece CORTINA, Adela, *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Taurus, Madrid, 1998, pp. 57-94 que ve en el individualismo inteligente del pueblo de demonios un primer paso de la ética pública, al que deben añadirse la facultad de reconocer que compartir con otros las cargas y los beneficios de la sociedad es razonable y la capacidad de tomar interés en algo o alguien que por sí mismo merece la pena, cosa distinta del mero obrar por interés; y acaba proponiendo la metáfora del lenguaje como estructura de red, la más apropiada para “un socialismo o personalismo dialógico consciente de que no hay libertad universal de los pronombres personales sin un cuidado responsable de los vínculos”, p. 93.

¹¹ Sobre lo primero, cfr. HABERMAS, Jürgen, “Lotta di riconoscimento nello Stato democratico di diritto”, en *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 63-110. BOTTURI, Francesco, “Riconoscimento...”, cit., pp. 77 ss, valora en este sentido la contribución de Honneth y Benhabib. La reflexión de éste indica, a su juicio, “la justa dirección que permite evitar la alternativa entre un universalismo a priori y formal... y un particularismo de las diferencias sin principio de unidad y relativista... de modo que las políticas multiculturalistas oscilan entre un reconocimiento de las identidades que prescinde de valoraciones cualitativas de mérito y una regulación extrínseca de las mismas en virtud de principios, reglas, procedimientos”, p. 81. Respecto a lo segundo, cfr. HABERMAS, Jürgen, *Tra scienza e fede*, Laterza, Roma-Bari, 2006, pp. 163, 165, 170.

en las que los valores son positivamente ejercidos. No se trataría, pues, sólo de permitir un politeísmo de valores en el campo neutro de la constitución formal, sino del hecho de que la misma constitución se presenta como públicamente vinculante, no en nombre de todas las posibilidades virtuales, sino en nombre de determinadas experiencias reales, como las religiosas”¹².

A partir de la constatación de la fragmentación contemporánea del sujeto y su identidad, el postmulticulturalismo radical, por su parte, relativiza el concepto mismo de identidad cultural, negándole todo carácter sustantivo, y subraya el proceso dinámico y de constante negociación entre el “sí mismo” y “los otros” que va limando sin violencia las asimetrías existentes entre comunidades y dentro de cada una de ellas. Pero también esta posición, al pasar de la defensa de las diferencias a la remoción de las asimetrías, desemboca en una aporía: “a través de su crítica radical a toda pretensión de identificación cultural estable y normativa, toca el extremo opuesto de la interpretación que considera su contraria, la liberal. En ambos casos, en efecto, aunque a partir de premisas totalmente diversas, se anula progresivamente toda pretensión de verdad de la pertenencia identitaria en cuanto tal”¹³.

En ambas interpretaciones falta el estatuto irreductible del sujeto humano, pues se prohíbe toda pretensión o exigencia de verdad en la experiencia de las personas y de las culturas, sea por temor a la intolerancia, sea porque se decide que no es posible o no tiene sentido afirmar que hay una verdad de lo humano. Esta peculiar antropología que concibe al individuo como *ab-solutus*, no re-ligado¹⁴, impregna la filosofía práctica dominante, centrada

¹² ESPOSITO, Constantino, “Il nesso tra ‘fondamentalismo’ e ‘relativismo’”, en *All’origine...*, cit., pp. 128-129.

¹³ ID, pp. 130-131.

¹⁴ CORTINA, Adela, *Hasta un pueblo de demonios*, cit., p. 78-79, opone al individualismo la *ob-ligatio*: “las personas están necesariamente ligadas, sea a la realidad..., sea a otras personas, sea a la comunidad..., sea a la humanidad... La libertad no reclama tanto destruir todos los lazos... como discernir cuáles

en la noción de autonomía como expresiva de la dignidad humana y del querer como una razón última para la acción.

En este contexto, la universalidad de los derechos humanos aparece como exigencia ineludible de nuestro tiempo y, a la vez, objeto de duros ataques, actitudes que derivan de la doble fuente de que se alimenta la actual cultura de los derechos humanos, heredera de la tradición judeocristiana y del proyecto ilustrado de un sujeto autónomo¹⁵. Estrechamente ligada a tal ambigüedad está la naturaleza ambivalente de los derechos fundamentales, a la par universales y frutos de la historia¹⁶. Lejos de renegar de los logros del liberalismo, se trata de ver el mejor modo de garantizarlos, para lo que es preciso tomar conciencia de que si no reconocemos la ambigüedad de la libertad actual en su misma

esclavizan y cuáles, por el contrario, refuerzan el ser sí misma de una persona. La libertad humana nunca es *ab-soluta*, suelta de todo, desligada de todo, sino *ob-ligada*".

¹⁵ Ya MICHELET, Jules., *Histoire de la Revolution Francaise*. París, Pleiade, 1952, Introducción, p. 25, advirtió que "la revolución continúa el cristianismo y lo contradice. Ella es, a la vez, la heredera y la adversaria". Citado por DUFOUR, Alfred, "El discurso y el acontecimiento", en *El iusnaturalismo actual*, Abeledo Perrot, Buenos Aires, 1996, p. 78, quien subraya la continuidad profunda del proceso histórico que va de la 'revolución del Derecho romano cristiano' a la consagración de los derechos humanos en 'la Era de las Revoluciones', pasando por 'los primeros manifiestos de los Derechos del Hombre y de los pueblos' de los teólogos juristas españoles del siglo de Oro. Sobre la ambigüedad de los derechos fundamentales y la metafísica del sujeto absoluto en la que convergen colectivismo y nihilismo, cfr. COTTA, Sergio, *Diritto, persona, mondo umano*, Giappichelli, Torino, 1989, pp. 95 ss. Aparte de negar que los escritos de los teólogos juristas españoles del siglo de oro contengan algo parecido a los actuales derechos humanos, NEGRO PAVON, Dalmacio "¿Necesitaba el mundo una Declaración Universal de derechos humanos?". *Pro manuscripto*, se muestra radicalmente crítico con éstos como "típica ideología del humanitarismo romántico basada en el consenso, uno de los innumerables mitos derivados del mito del contractualismo, que hace de la opinión la fuente de la verdad; ideología ligada históricamente a la del progreso".

¹⁶ Cfr. CARTABIA, Marta, "Diritti umani e pluralità delle culture: un percorso possibile". En *All'origine...*, cit., p. 36 ss; GLENDON, Mary Ann, *Tradizioni in subbuglio*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2007; CAROZZA, Paolo, "Uses and Misuses of Comparative Law in International Human Rights". *Notre Dame Law Review*, 1998.

fuente, corremos el riesgo de desarrollar una cultura que puede fácil aunque paradójicamente llevar a la muerte de la libertad. Salvo que captemos la ambigüedad de la libertad moderna en sus raíces, no podremos entender cómo, por ejemplo, el logro moderno de los “derechos” puede, en virtud de su propia dinámica, que coincide precisamente con los aspectos positivos de tal logro, degenerar en una especie de “totalitarismo”. Si no percibimos las implicaciones del dualismo liberal sujeto/objeto, no entenderemos hasta qué punto la “objetividad” característica de la academia, la ciencia y la tecnología modernas, ha llevado - de nuevo precisamente coincidiendo con los logros positivos de tal “objetividad”- a la muerte de la auténtica subjetividad, más aún, del sujeto humano”¹⁷.

Frente al relativismo ético de corte culturalista, que contrapone naturaleza y cultura, conviene recordar el carácter mediador de toda cultura que, como etimológicamente indica, supone el “cultivo de” lo humano, de ese dato que supone la naturaleza humana que no se da nunca en abstracto, sino precisamente encarnada, mediada o configurada por distintas culturas. Desde la polémica de los filósofos de la escuela de Atenas con los sofistas se ha sabido que “todas las realidades humanas están mediadas por la cultura, pero que esas mismas realidades no se reducen a su mediación cultural. En toda expresión cultural... hay un ‘recuerdo de la naturaleza’ humana que en ella se manifiesta. De manera que ir contra esa naturaleza implica destruir el fundamento mismo de tal epifanía cultural. En último análisis, siempre nos encontramos con la propia

¹⁷ Cfr. SCHINDLER, David L., *Heart of the World, Center of the Church. Communion Ecclesiology, Liberalism and Liberation*. T&T Clark, Edinburgh, 1996, pp. 182-183. “Si queremos profundizar la interioridad-subjetividad que ha sido el logro característico de la modernidad; si queremos sostener y extender la libertad que ha sido el distintivo de América; si queremos prevenir la libertad y la subjetividad que evitan que la democracia degeneren en una suerte de totalitarismo de los fuertes sobre los débiles, entonces debemos proceder a desligar tales logros de la interpretación que se les ha dado en el liberalismo -incluido el conservador-”, p. 184

naturaleza, por más oculta que parezca tras las construcciones y deconstrucciones culturales”¹⁸.

No cabe definir los derechos humanos en abstracto siguiendo un método lógico deductivo, ya que “ese patrimonio humano universal que tienen en común todos los hombres, más que una tabla de valores es una experiencia que emerge del interior de la historia viva de los pueblos” y que “se desvela en el encuentro entre las diversas culturas”¹⁹. Resultaría utópica, desde esta perspectiva, una ciudadanía cosmopolita que no contase con ciudadanías específicas a partir de las cuales uno pueda descubrirse como algo más que ciudadano de tal o cual país, como ser humano²⁰. En este sentido, la esencia de Europa, más que una neutralidad tendente a excluir las distintas identidades, reclama un pluralismo tolerante que las incluya a todas, lo cual

¹⁸ LLANO, Alejandro, *Humanismo cívico*, Ariel, Barcelona, 1999, p. 154.

¹⁹ CARTABIA, Marta, cit., p. 41-42. Según ZAGREBELSKY, Gustavo, , MARTINI, Carlo Maria, *La exigencia de justicia*. Madrid, Trotta, 2006, la idea de justicia útil para un discurso común no nace de especulaciones abstractas que nos separan, sino de “la experiencia de la injusticia y del dolor que de ella deriva”, p. 26.

²⁰ NUSSBAUM, Martha, *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*, Paidós, Barcelona, 1999, pp. 13 ss, aboga por una educación cívica centrada en una ciudadanía mundial, más que en la democrática o nacional, sin que ello suponga, como enseñaron los estoicos renunciar a las “identificaciones locales, que pueden ser una gran fuente de riqueza vital”, ni pensar “en nosotros mismos como seres carentes de filiaciones locales”, p. 19-20. FERNANDEZ, Eusebio, *Dignidad humana y ciudadanía cosmopolita*. Dykinson, Madrid, 2001, p. 13 rechaza “un futuro de ciudadanos desarraigados. Los valores cosmopolitas nunca van a poder sustituir al ideal de pertenencia a comunidades más pequeñas... Unos y otros deben complementarse entre sí, pero no reemplazarse” y aboga por lo que denomina “Patriotismo constitucional”, en *La Constitución a examen. Un estudio académico 25 años después*, Marcial Pons, Madrid, 2004, p. 328, que evite “tanto el patriotismo excluyente e inmoderadamente nacionalista, como un cosmopolitismo insulso y sin contenidos”. Más radical es FERRAJOLI, Luigi, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Trotta, Madrid, 2004, p. 119, que apuesta por la supresión de toda ciudadanía particular y la institución de una ciudadanía universal.

exige un espíritu de tolerancia por su parte²¹.

Adela Cortina llama a “tomar conciencia de que ninguna cultura tiene soluciones para todos los problemas vitales y de que puede aprender de otras, tanto soluciones de las que carece, como a comprenderse a sí misma. En este sentido, una ética intercultural no se contenta con asimilar las culturas relegadas a la triunfante, ni siquiera con la mera coexistencia de las culturas, sino que invita a un diálogo entre las culturas de forma que respeten sus diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir una convivencia justa... el sueño de los universalistas homogeneizadores -la eliminación de toda diferencia- representa un supremo empobrecimiento para la sociedad que lo practica; pero también el entusiasmo ante lo diferente, por el mero hecho de serlo, raya en el papanatismo, ya que no toda diferencia eleva el nivel de humanidad”²².

²¹ En tal sentido, WEILER, Joseph H.H., *Una Europa cristiana. Ensayo exploratorio*, Encuentro, Madrid, 2003, pp. 64 ss, valora, dentro del rico panorama constitucional europeo, el ejemplo polaco y el alemán; pp. 77-78, niega tanto que el laicismo ilustrado sea neutral, como que sea una opción adecuada para Europa. En el epílogo, Rubio Llorente muestra con brillantez el punto central de sus reparos, que afecta a las nociones de laicidad, religiosidad y neutralidad, a los que Weiler responde mostrándose favorable a la imparcialidad de la autoridad pública y contrario a la confesionalidad. Eso sí, entre reconocer los distintos puntos de vista o excluir en la práctica uno de ellos, reitera que esto segundo no es neutralidad, pp. 206-208.

²² CORTINA, Adela, *Ciudadanos del Mundo*, Alianza, Madrid, 1997, p. 183-185. También DOMINGO MORATALLA, Agustín, “Ciudadanía multicultural y filosofía política”, en CORTINA, Adela, CONILL, Jesús (eds), *Educación en la ciudadanía*. Institució Alfons el Magnànim, Diputació de Valencia, 2001, p. 80, reclama “una política del reconocimiento recíproco. Sin esta reciprocidad en el ejercicio del reconocimiento puede haber supervivencia o incluso coexistencia simbiótica con las diferencias, pero no convivencia democrática... En este sentido, una ciudadanía multicultural puede interpretarse como una ciudadanía filosóficamente perezosa, no porque olvide las pretensiones de verdad de la propia cultura, sino porque no está dispuesta a ponerlas en juego con otras. Filosóficamente es más sencillo desentenderse del diálogo intercultural y no poner a prueba las propias tradiciones, que argumentar públicamente sobre la verdad de las mismas”, p. 79. A la necesidad vital de una ética intercultural “el multiculturalismo responde... en clave de cultura nacional, el interculturalismo

El derecho al respeto de las identidades culturales no se funda sólo ni principalmente en la libertad de arbitrio (primera y más elemental dimensión de la libertad), sino en la posibilidad concreta de realización de los bienes humanos, que aparece siempre como mediada y configurada culturalmente²³. En muchos de los retos actuales, señala Barbera, “no nos ayudan ni las concepciones que apuntan a la “libertad frente a” (típicas del constitucionalismo clásico), ni bastan aquellas que aluden a una abstracta “libertad de”; nos ayudaría, en cambio, una concepción del individuo como persona capaz de un obrar con un fin, al que le corresponde una “libertad para”. El problema es la libertad para algo, es decir, para el desarrollo y la tutela de la persona”. Sin ignorar las posibles objeciones, cuestiona que un Estado pueda “ser neutral respecto a las distintas concepciones del bien presentes en una sociedad. Podrá tolerar determinados comportamientos, pero no permanecer indiferente”²⁴.

Uno de los equívocos más difundidos es el que sostiene que se debe prescindir de la propia identidad (que se entiende privada) para poder encontrarse con los otros y convenir en las bases comunes de la convivencia (en el espacio público-neutral). Parece incontestable que la ética pública requiere poner entre

responde en clave de pluralismo”. El pluralismo “afirma un valor propio, que la diversidad y el disenso son valores que pueden enriquecer al individuo y su comunidad política. La salud de nuestras comunidades políticas no depende de la unanimidad sino de la articulación de las discrepancias, de cierta concordia discordante, de cierto consenso básico alimentado por el disenso y la discrepancia”, p. 82.

²³ Cfr. MASSINI CORREAS, Carlos Ignacio, *La ley natural y su interpretación contemporánea*, EUNSA, Pamplona, 2006, p. 274. En una sociedad multicultural, observa VIOLINI, Lorenza, “Multiculturalismo e questioni eticamente controverse: quale regolamentazione?”, en *All’origine...*, cit., pp. 54-55, no es adecuado invocar el ejercicio de la libertad para fundar la obligatoriedad de las intervenciones legislativas y se hace fundamental recuperar elementos racionales de diálogo y de confrontación, así como la capacidad de elaborar leyes que actúen como elementos de cohesión en relación con valores compartibles.

²⁴ Cfr. BARBERA, Augusto, “Il fondamento dei diritti fondamentali, tra crisi e frontiere della democrazia”. En *Il traffico dei diritti insaziabili*, Rubbettino ed., Soveria-Manelli, 2007, pp. 122-123.

paréntesis las diferentes éticas privadas, del mismo modo que una ética cívica en la escuela exige dejar a un lado las tradiciones, creencias y hábitos heredados (principalmente en el entorno familiar, pero no sólo). *Lo público*, originariamente entendido al servicio y en función de *lo privado*²⁵, exige renunciar a la propia identidad cuando se encaren las cuestiones que afecten a la vida social. Las culturas y su principal fuente, las religiones, suelen relegarse al ámbito privado y entenderse como fuentes de conflictividad. Desde esta perspectiva, el ámbito público-estatal exige una ética que deberá ser autónoma respecto de las tradiciones religiosas, morales y culturales²⁶.

Frente a esta mentalidad dominante, conviene advertir que “la verdad o la falsedad de la afirmación de que cierto acto es inmoral es a menudo relevante para una sólida determinación de si el acto en cuestión debiera prohibirse por ley. La inmoralidad de un acto, aunque a menudo no es una razón suficiente o concluyente para su prohibición legal, es una condición necesaria para la validez de tal prohibición”, de forma que “la tajante distinción propuesta por muchos liberales y conservadores contemporáneos entre moralidad ‘personal’ y ‘política’ no puede mantenerse. Los juicios que uno tenga sobre la moralidad personal serán relevantes para los juicios que uno tenga sobre la moralidad política”²⁷.

²⁵ Sobre la acepción de la política como ejercicio del poder por parte del Estado, al servicio de individuos que ven en ella un inconveniente necesario, a partir de una comprensión de lo público y lo privado que los contraponen, cfr. GENTILE, Francesco, *Intelligenza política e ragion di stato*. Milano, Giuffrè, 1984.

²⁶ Según RAZ, Joseph, *The Morality of Freedom*, cit., p. 4, “voces influyentes entre los teóricos de la política alegan la existencia de un acervo relativamente independiente de principios morales, dirigidos primariamente al gobierno y a constituir una moralidad política (semi)autónoma”, pero sus conclusiones sobre moralidad política “están basadas en consideraciones de moralidad individual en un grado mayor de lo que suele reflejarse en muchas obras contemporáneas de teoría política”.

²⁷ Cfr. GEORGE, Robert P., *Para hacer mejores a los hombres. Libertades civiles y moralidad públicas*, EIUNSA, Madrid, 2002 (orig. inglés de 1993), p. 22.

Creo, en efecto, que es preciso plantear la relación público/privado en términos nuevos que, salvaguardando el respeto a la libertad religiosa y de conciencia (logro irrenunciable, cuando no se la reduce a su faceta negativa) y a la pluralidad que deriva de ella (una riqueza, siempre que el hecho no se transforme en valor a promover, según un pluralismo ideológico), superen el individualismo y la neutralidad de un modelo que ya no es capaz de responder a las exigencias del mundo contemporáneo²⁸. Como ha puesto de relieve Pietro Barcellona, “la modernidad, concebida esencialmente como liberación de los vínculos de dependencia personal, de las jerarquías y de los poderes absolutos, mediante la construcción de un ordenamiento jurídico fundamentado en la primacía de la ley, en la igualdad formal y en la generalización de las relaciones dinerarias de mercado, ha representado una etapa importante y decisiva en el proceso del desarrollo de las capacidades productivas y en la solución de los problemas dramáticos de la ‘penuria’ de bienes esenciales... y ... en las transformaciones de la coacción político-personal... en coacción económica... El ‘precio’ pagado por este desarrollo ha sido, sin embargo, la mercantilización generalizada de las relaciones entre los individuos, la construcción de un inmenso aparato neutralizador de las diferencias y la disolución de todo vínculo de solidaridad personal”²⁹. Urge, pues, “una crítica de la racionalidad utilitaria y

²⁸ Según BARBERA, Augusto, cit., pp. 120 ss, hay ciertas “concepciones radicales de las libertades, frente a las que el constitucionalismo no me parece estar equipado”. Mientras permanezca prisionero de la óptica liberal de un Estado neutral antiperfeccionista y de una libertad negativa o de la socialista que busca remover los obstáculos de una libertad real, “no es posible una respuesta articulada a preguntas tan comprometidas”, como las que hoy se nos plantean. Por su parte, BOTTURI, Francesco, “Per una teoria liberale del bene comune”. *Vita e Pensiero*, 2, 1996, pp. 82-94 se atreve a mirar desprejuiciadamente la síntesis de Tomás de Aquino entre politicidad del sujeto (legado de la antigüedad) e irreductibilidad e independencia del individuo (herencia cristiana), que a su juicio ofrece claves para pensar un modelo liberal de lo político que se sustraiga a la hipoteca y dificultades del individualismo.

²⁹ BARCELLONA, Pietro, *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social*, Trotta, Madrid, 1992, pp. 122-123. “El problema de la

calculadora que caracteriza el proceso de la modernización tecnológica... El saber que hemos acumulado nos ha empujado a construir nuestras moradas sobre arenas movedizas: si no intentamos reformarlo y encontrar nuevas vías para la concordia entre los hombres de todas las tribus, nuestro mundo, aparentemente tan libre y feliz, se verá atropellado por la voluntad de dominio y por la arrogancia de las tribus más ricas”³⁰.

Si para construir comunidades éticas es precisa una conciencia colectiva narrativa³¹, en el liberalismo dominante a veces sólo queda espacio para una teoría abstracta y sin fundamento de los derechos humanos incapaz de mover al sujeto³². Es cierto que los catálogos de derechos fundamentales recogidos por las Constituciones expresan el *ethos* de las comunidades que los han formulado³³, pero creo que sólo en la

vinculación social y, por consiguiente, de la determinación de los fines comunes no es en absoluto algo nostálgico, sino una urgencia nueva”, p. 125. No se trata de rechazar “la abstracción jurídica y del dinero como remedios necesarios a una falta de reciprocidad”, sino de ser consciente “de los límites y de la inadecuación del dinero y del derecho para llenar el “vacío” que su extensión indebida ha determinado en la vida social cotidiana”, pp. 125-126.

³⁰ IBID, p. 137.

³¹ Cfr. MARGALIT, Avishai, *The Ethics of Memory*, Harvard University Press, Cambridge Mass, 2002; BORGHESI, Massimo, “Emergencia educativa: el sujeto ausente”, en *Páginas Digital*, 6-4-2009, insiste en la naturaleza narrativa de la educación (un niño sólo aprende a través de ejemplos e historias narradas, no de simple información); P. RICOEUR, *Si mismo como otro*, Siglo XXI, México, 1996, propone el concepto de ‘identidad narrativa’, que permite articular identidad y diferencia porque requiere un modelo de racionalidad hermenéutico y dialógico.

³² Cfr. SCOLA, Angelo, *Una nuova laicità. Temi per una società plurale*, Marsilio, Venecia, 2007, pp. 69-70; GLENDON, Mary Ann, “Foundations of Human Rights: the unfinished business”. *American Journal of Jurisprudence*, 1999.

³³ PALOMBELLA, Gianluigi, *La autoridad de los derechos. Los derechos entre instituciones y normas*. Madrid, Trotta, 2006, p. 21-22, deja claro desde el principio que “los derechos fundamentales, en cuanto tales, deben ser presentados entre los fines fundamentales de un sistema”, entre “los fines colectivos”, que “se preocupan por asegurar lo que estaría a la base de cualquier moral mínima, de cualquier sociedad humana”, porque “incorporan convicciones éticas, donde se

medida en que mantengan el nexo con las diversas tradiciones culturales que los animan, sin menosprecio de ninguna de ellas, pueden seguir siéndolo³⁴. No se puede desconocer la tendencia a erosionar o disolver la fuerza unificadora de las verdades comunes pre-rationales -ya provengan de la religión o de la conciencia étnica, la identidad nacional o la herencia cultural- que encierra la difusión de un pluralismo ético-espiritual basado en la moderna idea de libertad tal como se cristaliza en los derechos individuales fundamentales en cuanto derechos de libertad³⁵.

De alguna forma, la multiculturalidad exige una nueva antropología que rescate el nexo inescindible entre verdad y libertad³⁶ y un esfuerzo por usar la razón en toda su amplitud y

reproducen las prioridades sustanciales de las que una sociedad es capaz. No sólo arbitran propensiones éticas en debate, ni sólo regulan la disputa: en la práctica... adquieren una 'sustancia' con la que se cotejan todas las normas en un ordenamiento”.

³⁴ Son muy claros, al respecto, los argumentos de WEILER, Joseph H.H., *Una Europa cristiana*, cit., pp. 68 ss, a favor de incluir, más que a excluir, una referencia a Dios en el Preámbulo de la Constitución europea. SCOLA, Angelo, *Una nuova laicità*, cit., p. 43, observa que los valores se dan dentro de tradiciones particulares que las instituciones contribuyen ciertamente a plasmar, pero de las cuales no logran nunca de hecho prescindir.

³⁵ Cfr. BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang, “Il futuro dell'autonomia politica. Democrazia e statalità nel segno della globalizzazione, dell'europeizzazione e dell'individualizzazione”, e *Diritto e secolarizzazione. Dallo Stato moderno all'Europa unita*. Laterza, Roma-Bari, 2007, a cura di G. Preterossi, pp. 204 ss.

³⁶ SCHINDLER, David L., “Multiculturalismo e comunità civile nello Stato liberale: verità e libertà religiosa”, en *All'origine...*, cit., tras denunciar que “el Estado jurídico (presuntamente) puro del liberalismo, precisamente en virtud de su constante insistencia en que es incompetente respecto de las pretensiones de verdad sobre el sentido del hombre, ordena la sociedad constitucionalmente en términos de una idea voluntarista de la libertad, una idea puramente técnica de la razón y una idea positivista de la religión y de Dios” y cómo “el instrumentalismo 'sustantivo' que el Estado jurídico impone (ciegamente) socava lo que parecían sus capacidades más atractivas y distintivas: el diálogo libre entre personas con cosmovisiones diferentes, un Estado limitado, la separación entre Iglesia (religión) y Estado y la protección del débil”, p. 231, resalta que lo decisivo, también en el Estado liberal moderno, no es si “puede evitar ordenar la sociedad en términos de una pretensión de verdad, sino qué verdad puede promover mejor la libertad, el diálogo auténtico y la protección de los débiles”, p. 233.

riqueza, en un mundo que con frecuencia parece no querer usarla y en el que no vale una lógica meramente conservadora del derecho existente³⁷. Si el nihilismo no es el horizonte insuperable de nuestra época, todo el trabajo que exige la integración y el recurso no ideológico a los derechos fundamentales depende de una nueva comprensión y capacidad de comunicación de lo razonable³⁸. Entroncaríamos así con la dialéctica socrática que llama a discernir lo que hay de común entre quienes, siendo distintos, no lo son tan radicalmente que no puedan reconocerse recíprocamente y vivir juntos³⁹. Y en la tan inevitable como saludable controversia, siempre que se comparta la tensión por detectar todos los factores que emergen en la experiencia humana, “el libre y manifiesto encuentro entre testigos personales y comunitarios... es el único camino posible para que el proceso

³⁷ Cfr. ANTONINI, Luca et altri, “”Multiculturalismo e *hard cases*”, en *All'origine...*, cit., pp. 27-28. La amenaza del choque entre civilizaciones y la exigencia de diálogo implican reflexionar sobre la ontología con frecuencia implícita pero inevitablemente presente en el Derecho y preguntarnos “qué es el hombre y si es posible tutelar su dignidad sin menoscabo del debido reconocimiento de su libertad”, como afirma VIOLINI, Lorenza, “Multiculturalismo...”, cit., p. 59.

³⁸ “Se trata -afirma ESPOSITO, Constantino, “Il nesso...”, cit., pp. 125-126, de examinar nuevamente -desafiando la apariencia de ingenuidad o el veredicto de imposibilidad- la cuestión de la razón”, una razón que en la tradición europea “se presenta como la experiencia de una relación: espacio de apertura del sujeto humano (una apertura que tiene precisamente el nombre de ‘yo’) en que la realidad emerge como dato... Antes de todo subjetivismo y antes de todo objetivismo, esta apertura es la que establece los ‘dos’ que entran en relación y los constituye exactamente en la modalidad estructural de su relación”. “Plantear el problema del multiculturalismo al nivel de la racionalidad, tal como ha sido experimentada -pero también indudablemente reducida y traicionada- por la ‘humanidad europea’ es un modo de afrontar nuestro presente, no un volver a evocar nuestro pasado”.

³⁹ NUSSBAUM, Martha, *El cultivo de la humanidad*. Barcelona, Paidós, 2005, muestra cómo el autoexamen socrático constituye una llamada a la razón, que no nos obliga a distanciarnos de la cultura en la que estamos inmersos, sino que más bien nos reclama a examinar críticamente las convenciones y las opiniones particulares a la luz de las necesidades y de las aspiraciones humanas más universales.

de mestizaje de civilizaciones en curso a lo largo del planeta sea orientado hacia una vida buena”⁴⁰.

2. LO UNIVERSAL Y LO PARTICULAR EN LA ENSEÑANZA DE EPC Y LAS STS DEL 11/02/2009

La universalidad de lo humano (que se da dentro y no al margen o por encima de las culturas concretas) y la historicidad y particularidad de las culturas (cuya mayor o menor adecuación al ser humano cabe discriminar), de las que están hechos los derechos humanos afecta a la enseñanza de Educación para la ciudadanía. En otras palabras, la naturaleza de los derechos humanos tiene claras implicaciones metodológicas a la hora de enseñarlos en la escuela: no se trata de apartar, censurar o neutralizar las diversas identidades culturales, sino de ponerlas en juego en clase, dando razón de las propias decisiones, costumbres e instituciones⁴¹. Se contribuirá así al ejercicio de la sana crítica y

⁴⁰ SCOLA, Angelo, Prólogo a la versión española del libro de PRADES, Javier, ORIOL, Manuel (eds), *Los retos del multiculturalismo. En el origen de la diversidad*, Encuentro, Madrid, 2009, p. 15, que añade: “nuestro tiempo está sediento de hombres y mujeres capaces de documentar, con razones convincentes, en todos los ambientes de la existencia humana, que la mezcla de pueblos que se está llevando a cabo no es una condena fatal, sino el designio amoroso del Padre”. Al concluir su crítica al catolicismo liberal norteamericano, cuyo paradigma es el planteamiento de J.C. Murray, cuya interpretación de la Constitución norteamericana en términos de artículos de paz y cuya noción formal y negativa de la libertad religiosa ve íntimamente ligados a la secularización en América, SCHINDLER, David L., *Heart....*, p. 88, reclama a todos los partidos a sacar a la luz sus teorías religiosas, especialmente al partido liberal, que exige una libertad religiosa pretendidamente al margen de toda teoría religiosa. Es la condición necesaria para un diálogo verdaderamente ecuménico entre los distintos credos - judío, católico, protestante, ortodoxo, secular y demás del Este y el Oeste-. Sólo un diálogo así puede hacer posible un pluralismo legítimo, en cuanto distinto del escondidamente liberal, que permita a todos los partidos ser abiertos y honestos acerca de sus más profundas convicciones y así comenzar ya a realizar una genuina comunidad”.

⁴¹ Como propone ELOSEGUI, María, *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de la paz*, informe en el marco de la *European Foundation Society and Education*, para educar en la tolerancia y el respeto de la diversidad. Cfr. ID, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*.

a un diálogo intercultural en el que pueda emerger la verdad de lo humano.

Enseñar a razonar y dialogar, en el verdadero respeto a las distintas tradiciones y culturas, no exige prescindir de éstas y construir una ética pública diferente (síntesis abstracta o neutralizadora de las mismas), sino conjugar tradición, crítica y experiencia como factores decisivos de toda educación⁴². La cultura de los derechos humanos y su principal expresión, la Declaración de 1948 no fue resultado de la abstracción en busca de un mínimo común denominador neutro, sino fruto del encuentro entre personas de muy diversas tradiciones que se esforzaron por determinar los bienes humanos o exigencias básicas que debían ser universalmente respetadas y garantizadas para hacer posible una convivencia justa y pacífica⁴³.

Pues bien, ante la fragilidad de las bases de nuestra convivencia democrática y en el marco del denominado

Reverte-Aguilar, Barcelona, 2008. De ahí el valor del reclamo del Magistrado Escanilla Pallás, en su Voto Particular por el que disenta del FJ 4º y del fallo de la STSJ de La Rioja de 8-7-08, al ejercicio del diálogo y la tolerancia entre las distintas identidades -mayoritarias o minoritarias- en la escuela.

⁴² Cfr. GIUSSANI, Luigi, *Educación es un riesgo*, Encuentro, Madrid, 2006, pp. 59-121. Para una crítica del estructuralismo, que al eliminar el particular impide el acceso a lo universal, y su huella en la escuela, cfr. BORGHESI, Massimo, *El sujeto ausente. Entre el nihilismo y la memoria*, Encuentro, Madrid, 2006.

⁴³ Cfr. GLENDON, Mary Ann, *A World Made New. Eleanor Roosevelt and the Declaration of Human Rights*, Random House, New York, 2001. No piensa así NEGRO, Dalmacio, cit., para quien, como descendientes de la Revolución Francesa que quería partir de cero, “los derechos del hombre son una abstracción”, mientras “los derechos del ciudadano son un vaguísimo residuo de la vieja idea del bien común”. “Tal y como han pasado a la Declaración de la ONU y se entienden hoy habitualmente, están cargados de la historicidad que les da... la filosofía de la historia romántica, cuya idea fuerza es justamente la autonomía y emancipación absoluta”. “Su visión de la dignidad humana no proporciona un fundamento trascendente metafísico a los derechos que enumera. Justamente es la liquidación de la metafísica lo que lleva a intentar apoyarse en la dignidad para encontrarles algún fundamento”.

neoconstitucionalismo⁴⁴, la EpC española es un intento de educar en los valores cívicos y democráticos que, a mi juicio, no tiene suficientemente en cuenta el valor de las distintas identidades culturales y tiende a neutralizarlas⁴⁵. En realidad, “la condición esencial para realizar una comunidad civil entre quienes pertenecen a tradiciones liberales y no liberales, que ahora conviven unos junto a otros, es promover una comunidad de diálogo que permita hablar, y escuchar, a cada tradición en su integridad, acerca de lo que respectivamente subraya cada tradición”⁴⁶.

⁴⁴ Cfr. CONTRERAS, Francisco José, “El debate sobre la superación del positivismo jurídico”, *Crónica Jurídica Hispalense. Revista de la facultad de Derecho*, n. 5/2007, pp. 471-501. PRIETO SANCHIS, Luis, *Justicia constitucional y derechos fundamentales*. Madrid, Trotta, 2003, pp. 117 ss, resalta la rematerialización del constitucionalismo europeo actual, y en “La escuela (como espacio) de tolerancia: multiculturalismo y neutralidad”, en *Educación en valores*, cit., pp. 62-63, advierte “una peculiaridad de ese capítulo sustantivo del neoconstitucionalismo y es que ... se compone de normas tendencialmente contradictorias... Las opciones constitucionales no revelan casi nunca la existencia de una filosofía política homogénea -por ejemplo, laica o confesional-, sino que parecen más bien el resultado de incorporar criterios o principios de procedencia diversa. Y tampoco se trata en sentido propio de pactos o contratos donde se alcancen puntos indiscutibles... lo que encontramos muchas veces es el precipitado de criterios dispares y contradictorios, pero sin que se hayan previsto reglas de articulación y precedencia entre ellos”.

⁴⁵ Sobre la importancia de poner en juego las distintas tradiciones, religiosas o no, y reconocer su contribución como patrimonios históricos de sentido tanto en la enseñanza como en la vida política, cfr. NAVAL, Concha, *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, EUNSA, Pamplona, 1995 y el Symposium “The Naked Public Square Now” -Stanley Hauerwas, Mary Ann Glendon, Harvey Cox, Alan Mittleman, Andrew Murphy, Jean Bethke Elshtain, en *First Things: A Monthly Journal of Religion and PublicLife* 1, November 2004, sobre el libro de NEUHAUS, Richard John, *The Naked Public Square. Religion and Democracy in America*. Michigan, 1984.

⁴⁶ SCHINDLER, David L., “Multiculturalismo...”, cit., p. 228. En pp. 220 ss, critica la versión liberal de un Estado neutral y meramente jurídico y trata de mostrar por qué el Estado liberal jurídico, pese a las apariencias, no está en condiciones de favorecer tal comunidad civil. En todo caso, advierte en p. 228-229 que el problema no se entiende adecuadamente en términos de *libertad* liberal versus *verdad* de tradiciones no liberales, sino de las respectivas pretensiones de verdad que tienen acerca de la libertad. Sobre la variedad de tradiciones de que se

Si un gran experto en políticas educativas denuncia el progresivo vaciamiento de la enseñanza pública a que ha llevado el sistema constitucional norteamericano con su lenguaje de los derechos y su alergia frente a toda discusión política acerca de creencias y valores⁴⁷, a un agudo filósofo del Derecho no se le escapa la debilidad del universal jurídico y de la estrategia de los derechos⁴⁸ y desde el mundo de la ética, se nos llama a “pensar en serio lo que significa la convivencia en sociedades complejas y multiétnicas. Convivir no es simplemente sobrevivir unos a costa de otros. Convivir no es coexistir mediante apaños y negociaciones ocasionales que resuelven problemas puntuales. Convivir es participar en un horizonte compartido que se produce cuando hay voluntad de diálogo. Ahora bien, entablar un diálogo significa estar dispuesto a aceptar las condiciones que le dan sentido y, entre ellas, no sólo la voluntariedad en la adscripción a grupos de pertenencia, sino la afirmación de que no todas las culturas u horizontes tienen igual valor... Cuando una ética intercultural se apoya en el diálogo, no busca un consenso fácil, busca más ‘voluntad de acertar’ que ‘voluntad de consensuar’”⁴⁹.

alimenta la actual convergencia sobre los derechos fundamentales, cfr. GLENDON, Mary Ann, *Tradizioni...*, cit. Tras criticar la neutralidad procedimental, OLLERO, Andrés, “Derecho y moral entre lo público y lo privado. Un diálogo con el liberalismo político de John Rawls”, *Estudios Públicos* 69, 1998, pp. 19-45, propone proceder a lo público a partir de las convicciones privadas, de modo que verdad y consenso puedan relacionarse de modo positivo.

⁴⁷ GLENN, Charles, *El mito de la escuela pública*, Encuentro, Madrid, 2006, p. 267.

⁴⁸ Cfr. BARCELLONA, Pietro, *Postmodernidad...*, cit., pp. 45 ss, 105 ss. En efecto, afirma, la estrategia de los derechos es un “débil sustitutivo de la disolución de la tradicional solidaridad de clase y de las relaciones sociales basadas en la familia”, que “neutraliza la necesidad de solidaridades nuevas y de espacios y lugares distintos para reconstituir relaciones interpersonales de tipo ‘comunitario’... imprescindibles en las experiencias de voluntariado” que están dando lugar a “una esfera social de relaciones interpersonales y solidarias sustraída a la lógica perversa de la institucionalización de las necesidades humanas”, p. 108.

⁴⁹ DOMINGO MORATALLA, Agustín, cit, p. 81.

El debate que ha suscitado en España la introducción del área de Educación para la ciudadanía y derechos humanos en la enseñanza oficial ha hecho pensar acerca de la necesidad de una educación cívica, que “no es una feliz ocurrencia de un determinado gobierno”⁵⁰. La preocupación compartida en todo occidente por el aumento de la violencia y las dificultades de la convivencia entre culturas, por la apatía política y la falta de responsabilidad lleva a pensar que una buena educación cívica fortalecería nuestras democracias.

Pero ¿qué educación cívica?, ¿qué sujetos están a la altura de tamaño desafío?, ¿es la nueva asignatura una solución?. En primer lugar, siendo importante la contribución del sistema educativo⁵¹, es evidente que no puede, ni debe responder por sí solo a una demanda tan exigente⁵². Muy diversos autores reclaman la responsabilidad de los padres, pero también de los políticos, los hombres y mujeres de cultura, los artistas y responsables de los *mass media* que deberán, ante todo, dar ejemplo⁵³.

⁵⁰ PECES BARBA, Gregorio, cit., p. 26.

⁵¹ Para EMBID IRUJO, Antonio, “La escuela en Europa como factor unificador y potenciador de los derechos de los ciudadanos”, *Revista Española de Derecho Administrativo*, n. 108, 2000, p. 491, la escuela es el “lugar primigenio de socialización y de adquisición de hábitos culturales y sociales”. En el mismo sentido, PECES BARBA, Gregorio, cit., pp. 28-29.

⁵² La escuela -observa con realismo RUIZ MIGUEL, Alfonso, cit., p. 28- no puede “hacer milagros allí donde el medio social no es propicio... La educación, entendida... como incorporación profunda de modos de ver, actuar y estar en la vida... es menos el producto de instituciones deliberadamente dirigidas a la enseñanza, como la escuela, que de grupos sociales más “naturales”, como la familia, los grupos de amigos o, en fin... “la sociedad””. Sobre el carácter de “función compartida por la sociedad” que posee la educación para la ciudadanía, cfr. MARTÍN CORTÉS, Irene, *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Fundación Alternativas, Madrid, 2006, p. 6-7.

⁵³ Como sabiamente aconseja LAPORTA, Francisco José, “La ironía de la educación ciudadana”. *El País*, 16 de agosto de 2006, p. 11-12: “la nueva materia de educación ciudadana debería en efecto ser obligatoria y evaluable, pero sobre todo para las familias, los personajes públicos, los medios de comunicación, el Congreso de los Diputados y el plató de televisión”. También NAVAS,

La situación de emergencia educativa que vivimos hace, pues, razonable cuestionar el valor de una enseñanza demasiado abstracta y no exagerar la eficacia de una asignatura como la que se está implantando, de una u otra forma, en las escuelas occidentales. Tratemos de buscar un planteamiento de la materia que contribuya a responder a la crisis y estemos alerta: la insistencia en los valores no genera, de por sí, virtud⁵⁴. No se trata de cuestionar los valores democráticos o los derechos humanos, sino de favorecer las disposiciones personales, prácticas o virtudes que permitan su realización e impidan un individualismo egoísta, consumista e irresponsable⁵⁵.

Los desafíos de nuestro tiempo, muchos de ellos en el origen de la preocupación occidental por promover una educación cívica, exigen una antropología que supere la dicotomía ilustrada público-privado⁵⁶, que en el fondo cuestiona la capacidad del hombre de la calle para dar con la verdad práctica y lleva inevitablemente a configuraciones burocráticas y tecnocráticas de

Alejandro, “¿Es posible hoy la Educación para la Ciudadanía?”, en *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*, EUNSA, Pamplona, 2000, p. 177 subraya que “el niño y el adolescente necesitan... modelos, buenos ejemplos, encarnados en la conducta de personas cercanas y narrados con viveza dramática en relatos apropiados”.

⁵⁴ CAMPS, Victoria, “La desmoralización de la vida pública”, en *Ética pública y moral social*, cit., p. 63 denuncia la abstracción de los principios con que contamos, demasiado lejanos e incapaces de incidir en la vida práctica, pues “falta... el valor o la motivación”, p. 63. No bastan los principios éticos constitucionales o los derechos humanos, “son demasiado generales y abstractos - por eso es fácil consensuarlos- para que muevan a actuar”, p. 70.

⁵⁵ Cfr. GLENDON, Mary Ann & BLANKENHORN, David (eds), *Seedbeds of Virtue. Sources of Competence, Character & Citizenship in American Society*, Madison Books, Maryland, 1995.

⁵⁶ Según ELOSEGUI, María, cit., p. 430-431, la “separación entre ética privada y ética pública de larga tradición en la cultura liberal anglosajona ha sido retomada en estas dos últimas décadas por muchos académicos españoles que la reinterpretan añadiendo algunas ideas tomadas de la tradición ilustrada francesa (enciclopedista) o alemana (kantiana y habermasiana)”.

las que el ciudadano común y corriente queda al margen⁵⁷. Una antropología que dé cuentas de la unidad del yo y de la acción, tensa a lograr la vida buena del hombre entero y del pueblo⁵⁸. Necesitamos una educación capaz de reactivar la energía del sujeto, de hacer el yo.

La EpC pretende ser una materia neutral y tolerante con las cosmovisiones en que hayan sido educados los alumnos y con las opiniones y diferencias que puedan darse en el aula⁵⁹. Y, a la vez, en difícil equilibrio, formar buenos ciudadanos, ofreciendo a los estudiantes un referente común, válido para todos. A un lado queda la persona -supuestamente privada- con su conciencia, con el cúmulo de costumbres, creencias y principios aprendidos por ósmosis en su familia y el reto de hacer suyo y someter a crítica lo recibido. Y el aula en que se enseña EpC parece convertirse en un espacio en el que todo eso ya no cuenta, porque de lo que se trata es de convertirse en buenos ciudadanos, cosa que exige otro tipo de criterios y afecta a otra dimensión de su yo -la supuestamente pública-. Si el deseo de significado es lo que hace del yo un investigador incansable e irreductible⁶⁰, ponerlo entre

⁵⁷ Cfr. LLANO, Alejandro, “La verdad en la conversación humana”, en *Ética pública y moral social*, cit., pp. 208 ss. BELOHRADSKY, Vaclav, *La vida como problema político*, Encuentro, Madrid, 1988, pp. 50 ss, describió la democracia totalitaria como una dictadura ideológica por parte de los iluminados que comprenden los imperativos de la *voluntad general*.

⁵⁸ Como afirma BARCELLONA, Pietro, *Postmodernidad...*, cit., p. 137: “una (re)legitimación fuerte de la autonomía de los individuos de carne y hueso no puede producirse ocultando sus interconexiones con las razones de la comunidad, sino explicitando plenamente éstas: la constitución esencialmente social del proceso de individualización y el carácter social del proceso cognitivo”.

⁵⁹ Las Sentencias del Tribunal Supremo del 11 de Febrero de 2009 aluden a la enseñanza crítica y objetiva de las distintas concepciones presentes en la sociedad sobre las cuestiones éticamente controvertidas, así como el deber de respeto a las mismas. Pero, a parte del reducido campo que abarcan, según parece desprenderse de las sentencias, el TS no las valora expresamente como parte y fuente de la “ética subyacente a los derechos fundamentales”, sino como realidades paralelas que deben tolerarse. Seguiremos, en principio, el recurso n. 905, aunque en ocasiones se aludirá al 948.

⁶⁰ BELOHRADSKY, Vaclav, *La vida...*, cit., p. 120, denuncia la *trivialización de la vida moderna*, que define con Arendt como “la sustracción organizada de

paréntesis es un modo de desincentivar y reducir a los estudiantes⁶¹.

Tal dicotomía aparece en la Sentencia del Tribunal Supremo del 11 de Febrero de 2009 que estima el recurso de casación 905/2008, en su FJ 6º, cuando interpreta el art. 27.3 CE como “referido al mundo de las creencias y de los modelos de conducta individual”, al margen o independientes “del deber de respetar esa moral común subyacente en los derechos fundamentales”, así como al distinguir entre “el ámbito correspondiente a los principios y a la moral común subyacente en los derechos fundamentales” y “el espacio propio de lo que sean planteamientos ideológicos, religiosos y morales individuales”, prohibiendo el adoctrinamiento en este campo y sentando en aquél “la potestad y el deber de impartirlos ... incluso en términos de su promoción”. Sobre esto volveremos enseguida.

Desde luego, es un hecho que la “educación sobre, para y en los derechos humanos se ha convertido en una prioridad en todo el mundo”, pero concebir los derechos humanos como fuente ética de la educación cívica “no determina cómo realizar

significado subjetivo a las acciones individuales, de modo que el que las lleva a cabo no se plantee la pregunta de su significado para los demás, de su legitimidad; se trata de una disociación entre las acciones individuales y su significación real”. “Toda la cultura moderna se ha comprometido gravemente con este clima de objetividad estatalista; de hecho, ha promovido activamente el proceso de estatalización de la educación, de la conciencia moral, de la religión, de la economía... Ha habido una retirada hacia la abstracción ideológica y estatalista que ha atacado a los grupos sobre los que se apoya la autonomía de la sociedad respecto del estado”, p. 125.

⁶¹ De ahí que el pensamiento liberal más avezado, desde Antonio Rosmini o Tocqueville al humanismo de Wilhlem Röpke, haya advertido la importancia del factor religioso, observa PESENTI, Luca, “Il bisogno di una nuova e ragionevole laicità”, en *Ragione e desiderio. La battaglia culturale dei nuovi laici*, Marietti, Genova-Milan, 2006, p. 24, para insistir a continuación en que la divinización del poder del Estado y los excesos de politización de las religiones se evitan reconociendo, no sólo la separación, sino también la relación entre ámbito civil y ámbito religioso, p. 25.

ésta prácticamente”⁶². Parece que se trata de “afrontar práctica y plenamente la educación en la libertad, fundamento último de los Derechos Humanos”⁶³, de la maritainiana “pedagogía de la libertad” que Peces Barba describe como la “hermosa aventura” de formar “personas críticas y cultas capaces de protagonizar la España Civil”⁶⁴. “Nada hay más fecundo en maravillas que el arte de ser libre, pero nada asimismo tan duro como el aprendizaje de la libertad”, advirtió hace tiempo Tocqueville, para quien la cuestión era hacer surgir la libertad “del seno de la sociedad democrática en que Dios nos ha hecho vivir”. Al no concebir “un gobierno liberal, enérgico y sabio” establecido “con los sufragios de un pueblo de esclavos”, reclamó a los soberanos a pensar más en “hacer hombres grandes” que grandes cosas, pues “una nación no será durante mucho tiempo poderosa si los hombres que la componen son individualmente desvalidos”⁶⁵.

Según Ruiz Miguel, la enseñanza teórica y práctica de la ética cívica y los derechos humanos deberá plantear las cuestiones más polémicas, desde “el respeto a la objetividad, la verdad y la argumentación racional, la tolerancia hacia las ideas ajenas y el pluralismo y la prioridad de los procedimientos de diálogo característicos de los sistemas democráticos sobre los

⁶² GONZALEZ TORRES, M^a Carmen, NAVAL, Concha, “Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década”, en *La educación cívica hoy*, cit., pp. 230-231.

⁶³ ALTAREJOS, Francisco, NAVAL, Concha, “Virtualidad formativa de los derechos humanos: la educación cívica”, *Revista Española de Pedagogía*, 211, 1998, p. 524.

⁶⁴ Cfr. PECES-BARBA, Gregorio, *Educación...*, cit., p. 14. “Es una formación para integrar a los jóvenes como ciudadanos desde el núcleo de buen sentido que supone en el mundo moderno el pensamiento liberal, democrático y social, uno de cuyos ejes es la ciudadanía, expresión máxima de un individualismo integrador y participativo. Esta iniciativa adecuada a la mentalidad política y jurídica de la modernidad expresa una pedagogía de la libertad válida para todos”, pp. 38-39.

⁶⁵ TOCQUEVILLE, Alexis de, *La democracia en América*, Alianza, Madrid, 1989, I, p. 226; II, pp. 270, 268, 276.

criterios sustantivos que cada cual puede legítimamente mantener”⁶⁶.

Elósegui, por su parte, ve necesario afrontar el problema del fundamento de los derechos humanos, “explicando sus raíces históricas y el debate que continúa abierto hoy en día sobre una posible fundamentación positivista, basada en teorías contractualistas y una posible fundamentación iusnaturalista, basada en el humanismo cívico”. En relación con la configuración de estas asignaturas en España, considera que “la redacción de los Reales Decretos y de los Decretos Autonómicos deberían ajustarse al derecho vigente sin introducir un tipo de vocabulario que no existe en el ordenamiento jurídico actual”⁶⁷. En esta línea se mueve la argumentación de varios votos particulares de magistrados que disienten de la mencionada sentencia⁶⁸.

⁶⁶ Cfr. RUIZ MIGUEL, Alfonso, “Educación...”, cit., pp. 42-43.

⁶⁷ Cfr. ELOSEGUI, María, “La Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos”, *Persona y Derecho*, n. 58 (2008), pp. 440-441.

⁶⁸ A juicio del magistrado González Rivas, “una parte de los Reales Decretos examinados inciden en lo más propio y autónomo de las señas constitutivas de la identidad personal”, cuando “el Estado no puede invadir la esfera de la privacidad y la intimidad”; según Frías Ponce y Martínez Micó, “el Gobierno, a la hora de regular la materia EpC, se ha excedido en sus competencias, al incluir contenidos que no son corolario indispensable de la Constitución” y establecer “criterios de evaluación que conllevan la obligación de adherirse interiormente”; Campos Sánchez-Bordona distingue “la asignatura tal como debería haber sido configurada para no ser objeto de los reproches a ella dirigidos” y otra “la asignatura que realmente consta en el texto reglamentario”. Comparte lo que juzga “la intención que subyace en la toma de postura de la mayoría del Pleno” (ofrecer “una interpretación de las pautas valorativas insertas en el RD 1631/2006 que desactive la preocupación de los padres cuyas convicciones morales ellos mismos consideran incompatibles con la asignatura en los términos que ésta ha sido reglamentariamente configurada”, de modo que se consiga “respetar la garantía constitucional de las referidas convicciones y a la vez mantener en lo posible la obligatoriedad de la asignatura”), pero la considera insuficiente para garantizar el derecho de los padres y, además, lejos de pacificar y resolver el problema, “puede abrir la puerta a un sin fin de litigios singulares”.

La mayoría, por su parte, sólo trata, para negarlo, el derecho a la objeción de conciencia. La sentencia no entra -ni, a mi juicio, debía entrar⁶⁹, como tampoco tenía que tocar otros asuntos que sí afronta- en la cuestión de ilegalidad de parte de los RD y, por tanto, de los Decretos autonómicos que los aplican. En efecto, en el FJ 4º -y más adelante, en el FJ 8º-, cifra el problema en “si los demandantes tienen o no un derecho a la objeción de conciencia frente a la materia EpC”, para dilucidar lo cual primero habrá que “determinar si la citada materia EpC es o no ajustada a Derecho”, pues “sólo en caso de que la respuesta sea afirmativa, tendrá sentido interrogarse” sobre la objeción de conciencia. El punto de partida de la sentencia consiste en la afirmación de que “si la norma que impone el deber jurídico es inconstitucional -o, tratándose de un reglamento, ilegal-, la respuesta no puede ser nunca la objeción de conciencia, sino la activación de los procedimientos previstos en nuestro ordenamiento jurídico para la anulación de normas”, idea en la que insistirá en el FJ 9º, ya en relación con el artículo 27.3 CE.

Pues bien, tras abordar los temas del significado del pluralismo, la relevancia de los derechos fundamentales, el papel del Estado en materia educativa, el contenido del derecho a la libertad ideológica y religiosa del art. 16.1 CE en el sistema educativo, el derecho de los padres según el art. 27.3 CE y el límite que suponen ambos derechos para la actividad educativa de los poderes públicos, en el FJ 6º -el más decisivo y peligroso de la sentencia-, en el FJ 7º establece que “la existencia de la materia EpC es ajustada a Derecho” y que “el deber jurídico de cursar la

⁶⁹ A mi juicio y desde una perspectiva estrictamente técnica, es la sentencia más ajustada de las cuatro dictadas por el TS en esa fecha, pues atiende al acto administrativo concreta y originariamente impugnado y delimitado como objeto del proceso en la demanda inicial del mismo, sin que conste ampliación formal de dicho objeto en ninguna de las otras sentencias. En este caso, en efecto, el TS debía resolver si casar la sentencia del TSJ de Andalucía del 4 de marzo de 2008 - que impugnó la resolución del Viceconsejero de Educación de 13 de noviembre de 2007 y reconoció, por tanto, el derecho de los demandantes a ejercer la objeción de conciencia frente a la asignatura en general-, y reconocer la conformidad a Derecho del acto impugnado, o no. Nada más.

materia EpC es un deber jurídico válido”. Si los FJ 8º y 9º, sobre la objeción de conciencia, llevan a concluir que “la sentencia impugnada reconoce un derecho inexistente en el ordenamiento jurídico español”, por lo que “los recursos de casación... deben ser estimados”, en el FJ 10º se admite que “la consideración aislada” de algunas de las frases o palabras de los reglamentos reguladores de EpC “podría inducir a dudas en torno a su alcance”. Pero, puntualiza, “su interpretación dentro del contexto de los reglamentos y desde los presupuestos constitucionales señalados disipa toda incertidumbre”. Es más, añade, los “proyectos, textos y explicaciones” en los que se concreten los contenidos asignados a las asignaturas “deben moverse en el marco que hemos trazado”.

A diferencia de la sentencia que venimos citando, en el FJ 9º de las tres dictadas en los recursos de casación 948/2008, 949/2008 y 1013/2008, se afirma que la cuestión que subyace en los litigios es la tutela que se pide por los padres de sus derechos reconocidos en los artículos 16.1 y 27.3 CE⁷⁰. En el recurso

⁷⁰ Como se expone en el tercer antecedente de hecho de la STS de 11 de Febrero de 2008, rec. 948/2008, fueron los padres objetores, procesalmente representados, quienes solicitaron al Supremo no sólo el reconocimiento del derecho de los recurrentes a la objeción de conciencia y la nulidad de la Resolución administrativa que la denegó -de acuerdo con el objeto de la demanda en el proceso de instancia, según los FJ 1º y 2º-, sino también la nulidad del contenido de los Decretos autonómicos y del Real Decreto nacional que violen derechos fundamentales -lo que implica, fuera de la estricta técnica procesal, una ampliación del objeto del proceso extemporánea y que, a mi juicio, debió rechazarse-. Ya el TSJ de Asturias declaró que “en el supuesto que examinamos, aunque formalmente se configura como una objeción a asistir a clase de determinadas asignaturas por considerarlas contrarias a su libertad ideológica y religiosa, lo que verdaderamente se suscita es su posible inconstitucionalidad por vulnerar el referido derecho recogido en el art. 16.1 de la Constitución” y que “nada impide que se suscite cuestión de inconstitucionalidad respecto de dicha normativa de la que el acuerdo recurrido constituye un acto de ejecución”, aunque resolviera que ni estaba justificada la impugnación genérica de las asignaturas, ni procedía plantear la cuestión de inconstitucionalidad. No es extraño, dada la naturaleza de la controversia, que el TS, con innegable buena intención, haya visto la ocasión de resolver de una vez por todas, sin entrar en los matices y diferencias de los litigios en curso, este asunto que tanta polémica, a veces estéril, ha

905/2008, la Sala no entra en los contenidos de los reglamentos que configuran la conflictiva asignatura, lo que, según Peces Morate, “debería haberse hecho”, para “resolver lo que corresponda dentro de los términos en los que aparece planteado el debate”⁷¹.

Sin duda con el ánimo de dar una respuesta unitaria a la multitud de recursos relacionados con EpC, el TS se pronuncia sobre cuestiones que no constituían el objeto del proceso. Cabe preguntarse por qué Diez Picazo, si deja tan claro en el FJ 8º que no existe “un derecho a la objeción de conciencia con alcance general” de rango constitucional, entra a examinar si estamos en este caso ante un deber jurídicamente válido o no, como vimos antes. La “aclaración” que hace en el FJ 4º podría parecer una

generado. En el FJ 7º de la sentencia citada señala que son dos, no una, las cuestiones a resolver: “si existe un derecho a la objeción de conciencia... y si efectivamente los contenidos en discusión de las asignaturas polémicas entrañan una infracción de los derechos fundamentales mencionados”, y en el FJ 9º, analiza el contenido del Decreto autonómico y el Real Decreto, pues “si es claro que no estamos ante un escenario que permita reconocer el derecho a objetar, esta afirmación no resuelve el litigio que nos ocupa... porque no hay duda de que lo que se nos está diciendo es que el Decreto 74/2007 y el Real Decreto 1631/2006 van más allá de lo que permite a los poderes públicos competentes... la Constitución”. Ahora bien, fue el movimiento objetor el que, si inicialmente pidió la objeción de conciencia a la asignatura en bloque, como mecanismo privilegiado y autónomo, al modo del previsto por el art. 30.2 CE, consciente de que podía no prosperar, introdujo después una modificación al fundar la objeción de conciencia como ligada a los artículos 16 y 27.3 CE.

⁷¹ En el apartado 7 de su voto particular disidente, Peces Morate examina los contenidos, objetivos y criterios, así como los textos publicados, que muestran la existencia de adoctrinamiento y considera que “las asignaturas de EpC, tal y como aparecen configuradas en los reglamentos autonómico y estatal, *dificultan* la plenitud del derecho de los padres a impartir la educación moral a sus hijos de acuerdo a su propio criterio ético”. El peligro del adoctrinamiento es la justificación del FJ 15º de la STS, puerta que la Sala deja abierta y que, según el magistrado observa en el apartado 9 de su voto, “se puede convertir en un semillero de pleitos dispersos, cuando lo cierto es que son los propios reglamentos que configuran la asignatura los que *posibilitan* el indeseable adoctrinamiento en valores éticos que, aun aceptados por la mayoría de los ciudadanos, los padres demandantes no comparten”. *Cursiva mía.*

excusa para entrar a examinar el contenido y legitimidad de la materia⁷².

En todo caso, lo que interesa es desvelar la mentalidad que subyace en estas sentencias. ¿Qué es lo que está en juego?, ¿cuál es ese debate?. Hace tiempo Kelsen advirtió que “la educación para la democracia se erige en una de las exigencias prácticas fundamentales de la democracia misma”⁷³. Más recientemente, Gutmann ha recalcado la necesidad que tiene la democracia de una educación democrática para alcanzar su fuerza moral⁷⁴. La sentencia habla, en su FJ 6º, de la “obligada intervención” del Estado en materia educativa, cuya “necesaria presencia... deriva de la clara vinculación existente entre enseñanza y democracia... y ... del hecho de que esa democracia, además de ser un mecanismo formal para la constitución de los poderes públicos, es también un esquema de principios y valores”. Intervención que deberá “ofrecer una instrucción o información sobre los valores necesarios para el buen funcionamiento del sistema democrático”, en toda la enseñanza, “pública y privada”⁷⁵.

⁷² En efecto, argumenta, dado que “la idea misma de objeción de conciencia sólo tiene sentido, en principio, cuando se opone a deberes jurídicos válidos”, que “en un Estado democrático de Derecho es claro que la reacción frente a la norma inválida no puede consistir en reclamar la dispensa de su observancia, sino en reclamar su anulación”, “lo primero que debe hacerse ahora es determinar si la citada materia EpC es o no ajustada a derecho”.

⁷³ KELSEN, Hans, *De la esencia y valor de la democracia*, KRK ed, Oviedo, 2006, p. 208.

⁷⁴ Cfr. GUTMANN, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, 2001, p. 354. GLENN, Charles, “Are educational Freedom and social integration enemies?”, ponencia prevista para el 18 de Septiembre de 2009, en el Congreso “Educación, ciudadanía y derecho: grandes retos del siglo XXI”, que tendrá lugar en la Facultad de Derecho de la UCM, crítica con agudeza la comprensión de la democracia y de la enseñanza de los valores democráticos propia de Gutmann.

⁷⁵ El FJ 6º de la STS, del recurso 948/2008 comienza así: “la cuestión principal del actual litigio pasa por establecerlas las premisas que permitirán decidir *si es o no justificada la vulneración de los derechos fundamentales* de los art. 16.1 y 27.3...”. Cursiva mía: ¿justificada una vulneración de derechos?.

En la doctrina, hay autores para los que la educación para la ciudadanía puede “servir de vehículo para desarrollar un sentimiento de pertenencia compartida a una concreta comunidad que... sea la base de la lealtad al sistema político y de la solidaridad entre los ciudadanos”⁷⁶. Otros consideran que la intervención estatal en el ámbito educativo encaminada a legitimar el Estado democrático debe reducirse “exclusivamente a las manifestaciones institucionales de la democracia y a los supuestos ideológicos o sociales que la hacen posible”⁷⁷ y exige distinguir entre determinados contenidos éticos constitucionalmente garantizados en los que coincidimos y meras “opciones políticas... probablemente constitucionales... pero que no constituyen contenido necesario del sustrato ético sobre el que la Constitución se asienta y cuya defensa o combate son propias de un programa de partido, pero no de una formación en valores auspiciada por el Estado, al que cabe exigir exquisita neutralidad en todo lo que no sea la estricta defensa del orden constitucional”⁷⁸.

Solozábal y Fernández-Miranda se refieren, en sus reflexiones, al polémico concepto de democracia militante. Para éste, toda democracia lo es con necesidad lógica: “hay en todo sistema democrático un núcleo duro de valores, principios y cláusulas necesariamente cerrados, indisponibles incluso para el poder de reforma”, si bien nuestra Constitución “no consagra un

⁷⁶ Así, PECES BARBA, Gregorio, *Educación...*, cit., p. 29, reconoce, junto a Eusebio Fernández, en la nota 7 la similitud con la idea de patriotismo constitucional habermasiana. Para el primero, la educación cívica conecta “con la necesidad de contar con un sustrato de cultura cívica y política capaz de dar sustento a la estabilidad de un sistema democrático”, p. 24. El segundo reflexiona en pp. 112 ss sobre lo que implica una “democracia moralmente exigente” que, tan lejos de constituir una nueva religión como de reducirse a un conjunto de técnicas y estructuras, requiere una ética pública que la mantenga saludable y autónoma.

⁷⁷ Cfr. SOLOZABAL ECHEVARRIA, Juan José, “La enseñanza de valores entre la libertad ideológica y el derecho a la educación”, en *Educación en valores*, cit., p. 141.

⁷⁸ FERNANDEZ-MIRANDA, Alfonso, “Educación para la Ciudadanía. Una perspectiva constitucional”, en *Educación en valores*, cit., pp. 152-153.

orden axiológico cerrado y minucioso que sustraiga al debate político la concreción de una buena parte de lo que deba entenderse por libertad, por igualdad, por justicia o por pluralismo”. Pero “en materia educativa la Constitución ha querido ser ya no implícita sino explícitamente militante”, al imponerle determinados objetivos en el art. 27.2, “poderosa fuente de legitimidad para una educación en valores y principios democráticos”, que no obliga a implantar una asignatura pero sí deja la opción “en manos de la libertad política del legislador”⁷⁹.

Para aquél, en cambio, “la nuestra no es una democracia militante” y explica que “si se plantea el objetivo de la asignatura en cuestión como un intento no sólo de transmitir información sobre los valores o instituciones democráticas, sino de generar simpatía o afinidad hacia estos, contribuyendo a la formación política de los mismos, nos acabamos topando con el difícil problema de la lealtad constitucional y su estímulo y mantenimiento como requisitos funcionales de una democracia”. Con gran precisión, señala que el problema no es la conveniencia o no “de la socialización política de los ciudadanos”, sino “la legitimidad de una actuación del propio sistema político para imponerla, a través de una actuación de la Administración”, lo cual sería lícito sólo “si nuestro modelo constituyente hubiese utilizado la noción de lealtad constitucional, que manifiestamente no ha sido el caso”. Hay, sí, “una defensa jurídica del orden constitucional”, pero la misma “no puede exigir una sintonía o afinidad ideológica”⁸⁰.

⁷⁹ IBID, pp. 150-152. Como señala Peces Morate, en su Voto Particular discrepante de la STS del 11-02-09, en el recurso de casación nº 948/2008, en su apartado segundo: “el modelo elegido por nuestro ordenamiento es el más arriesgado por la dificultad de configurar una enseñanza ético-cívica sin invadir el recinto reservado a la libertad ideológica y al derecho de los padres a la educación moral de sus hijos, aunque tal opción es tan legítima como las otras, siempre que se respeten esos derechos fundamentales”.

⁸⁰ SOLOZABAL ECHEVARRÍA, Juan José, “La enseñanza...”, cit., pp. 144-146. El Tribunal Constitucional ha reconocido reiteradamente que no puede imponerse una adhesión positiva al sistema constitucional, en las STC 48/2003, de 12 de

Pues bien, en el FJ 6º de la sentencia que venimos citando, nos encontramos con la distinción clave entre “los valores que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional... recogidos en normas jurídicas vinculantes” y “el pluralismo de la sociedad”. Si en este campo, el deber de neutralidad comporta “informar, que no adoctrinar, sobre las principales concepciones culturales, morales o ideológicas que, más allá de ese espacio ético común, pueden existir... y, en aras a la paz social, transmitir a los alumnos la necesidad de respetar las concepciones distintas a las suyas pese a no compartirlas”, en lo relativo a “esos valores morales subyacentes en las normas antes mencionadas” se entiende “constitucionalmente lícita su exposición en términos de promover la adhesión a los mismos”. Aunque el Tribunal Supremo no es explícito al respecto, qué atribuye a uno y otro campo es pregunta obligada⁸¹ y no es insensato apreciar cierta propensión a restringir la libertad ideológica y religiosa.

Mientras Campos Sánchez-Bordona matiza: “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” -y es sabido que el párrafo segundo del artículo 27 CE sólo exige respeto-, la razón principal de la disidencia de Peces Morate es la declaración de que “la actividad educativa del Estado, cuando está referida a los valores éticos comunes, no sólo comprende su difusión y transmisión, también hace lícito fomentar sentimientos y actitudes que favorezcan su vivencia práctica”, lo cual califica de “adoctrinamiento en toda regla”. Según el magistrado progresista,

marzo (FJ 7º), 235/2007, de 7 de noviembre (FJ 4) y 12/2008, de 29 de enero (FJ 6º).

⁸¹ OLLERO, Andrés, “Derecho y moral...”, cit., p. 28 alertaba al respecto hace años: “¿Cómo podremos demarcar los campos de la ética pública y de las suscritas privadamente por los ciudadanos?. Cuando se intenta resolver tan peliaguda cuestión con fórmulas apriorísticas se está en realidad estableciendo inconfesadamente tal frontera sin debate alguno, desde una ética privada... Sólo desde las éticas ‘privadas’ cabe formular propuestas sobre el efectivo alcance de lo público y su adecuada frontera con lo privado. Precisamente por ello habrá que abordar el modo de hacerlas confluir a través de peculiares procedimientos”.

considerar la moral subyacente a los derechos fundamentales “indiscutible”, ajena al libre debate de la sociedad civil, de modo que la Administración educativa, los centros docentes y los profesores pueden erigirse en sus árbitros, deja reducida la libertad ideológica a la mínima expresión.

De hecho, lo más criticable de estas sentencias es que se metan a determinar qué es discutible y qué no. De haberse limitado a denegar la objeción de conciencia en esos casos y a la cláusula final -el reclamo a denunciar los adoctrinamientos concretos⁸²- no encerraría el riesgo que, tal como se ha redactado, puede implicar⁸³.

Es importante caer en la cuenta de que, cuando se afirma en el FJ 10º que “el hecho de que la materia EpC sea ajustada a derecho y que el deber jurídico de cursarla sea válido no autoriza a la Administración educativa -ni tampoco a los centros docentes, ni a los concretos profesores- a imponer o inculcar, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista determinados sobre *cuestiones morales que en la sociedad española son controvertidas*”, que “en una sociedad democrática, no debe ser la Administración educativa -ni tampoco los centros *docentes, no los concretos profesores- quien se erija en árbitro de las cuestiones morales controvertidas*”, que “pertenecen al ámbito del libre debate en la

⁸² Vía que propuso en su día M. MARTINEZ DE AGUIRRE, “Libertad ideológica y Educación para la Ciudadanía. Otra aproximación jurídica”. En *Páginas Digital*, 10/07/2008. González Rivas la califica de “tesis armonizadora” que “tiende a aunar... la tendencia que sostiene la negación del derecho a la objeción y la inexistencia de vulneración del artículo 27.3 CE... por estimar prevalente el artículo 27.2 CE... y, de otra parte, la tendencia que considera inviable el derecho a la objeción, pero estima que los mandatos de los RD 1513/06 y 1637/06 contienen apreciaciones morales que rozan la inconstitucionalidad”, a la que no se remite, como debiera, la sentencia en su parte dispositiva.

⁸³ Es significativo que Lucas Murillo de la Cueva, ponente de la STS del 11-5-2009, rec. 69/2007, use, autocitándose, las sentencias del TS del 11-2-2009, en el FJ 6º, para justificar la denegación del ejercicio del derecho a la objeción de conciencia a un juez en relación con los expedientes matrimoniales entre personas del mismo sexo cuya tramitación haya de seguirse en el Registro Civil a su cargo.

sociedad civil... y... al de las *conciencias individuales*”, por lo que “es exigible la más exquisita objetividad y el más prudente distanciamiento”, se está refiriendo exclusivamente a ese segundo campo del “pluralismo de la sociedad”, que cuidadosamente distinguió en el FJ 6º del referido al “sustrato moral del sistema constitucional”. Si los magistrados Frías y Ponce y Martínez Micó, así como Campos Sánchez-Bordona, califican de “insuficientes” las afirmaciones del FJ 10º, Peces Morate, Oro-Pulido y Yagüe Gil recuerdan que “el cometido de los jueces y tribunales no es aconsejar a las instituciones públicas o privadas el comportamiento que deben adoptar en el tratamiento de cuestiones morales controvertidas, sino dirimir los conflictos concretos sometidos a su jurisdicción”.

A la espera del pronunciamiento del Tribunal Constitucional acerca de este asunto en el que está en juego la realidad de la libertad cuyo valor proclama nuestra Constitución, conviene no perder de vista la advertencia de Böckenförde sobre la importancia de mantener la distinción y contraposición entre Estado y sociedad en el Estado democrático, que no significa abolir el principio democrático, sino más bien limitarlo y vincularlo con el fin de preservar la libertad individual y social. Así, la libertad recibe doble tutela: como libertad política de cooperación y participación de todos en las decisiones del poder estatal y como libertad cívica de los individuos y de la sociedad frente a determinadas intervenciones del poder estatal en general. Cuando se abandona la limitación funcional del Estado, invocando el carácter democrático del poder estatal de decisión, la libertad queda reducida a la libre participación democrática, con lo cual la democracia asume un carácter totalitario, en la medida que el individuo es en todo y para todo miembro de la colectividad democrática⁸⁴. No en vano el Parlamento Europeo

⁸⁴ Cfr. BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang, “L’importanza della separazione fra Stato e società nello Stato sociale democratico di oggi”, en *Diritto e secolarizzazione*, cit., pp. 97-98. Si la democratización “significa que todos los espacios de libertad social deben ser sometidos a un poder “democrático” de disposición de los colectivos parciales..., entonces abre el camino al

expresaba recientemente su preocupación por el respeto de los derechos humanos en las “instituciones cerradas”, mostrando una suspicacia no necesariamente razonable⁸⁵.

Hay un peligro, quizás inadvertido e inconsciente, en la confianza excesiva en la ética constitucional como la moral común en la que basar la convivencia de sociedades multiculturales como la nuestra. El *neoconstitucionalismo* resalta que ha quedado atrás el tiempo de sociedades religiosamente conformadas y cohesionadas y es el tiempo del constitucionalismo como expresión de la ética social. No cuestiono, de ninguna manera, ese marco institucional decisivo que representa la Constitución para un pueblo que se autoorganiza y da unas reglas comunes y, menos aún, la Constitución española, digna de elogio por muchos motivos. Lo que debemos evitar es el uso ideológico o según intereses particulares por parte de algunos de lo que es de todos. Ni la Constitución puede de por sí sustituir a las distintas tradiciones vivas de las que se nutrió y nutre, ni pueden sus intérpretes imponer como indiscutible y única -a través de la escuela- una de las varias interpretaciones posibles de tal ética⁸⁶. El error de

totalitarismo”, pp. 98-99. Si se renuncia a la distinción entre Estado y sociedad, explica en pp. 101-104, se impide distinguir las tareas estatales de las públicamente relevantes, conduciendo a una basta estatalización o, lo que es más probable, a una democratización de los ámbitos sociales.

⁸⁵ La *Resolución del Parlamento Europeo del 14 de enero de 2009*, recomendación 14, reclama el “control crítico público en instituciones cerradas para menores, ancianos y enfermos, así como en las cárceles” y llama a los Estados miembros y a la Unión a ejercer “un control cualificado de las condiciones de vida en dichas instituciones cerradas por lo que se refiere tanto a las normas como a las prácticas aplicadas”.

⁸⁶ Cfr. VIOLINI, Lorenza, “Legge 40/ Caro Fini, non c'è una sola etica costituzionale”. *Il Sussidiario*, lunedì 6 aprile 2009, en relación con la tutela de los derechos del embrión por la que ha optado la ley italiana y la acusación de inconstitucionalidad por parte del laicismo. La legitimidad del Estado para legislar en materia moral y el deber de obediencia a las leyes democráticamente aprobadas no implican en modo alguno la legitimidad de los poderes públicos para imponer una de las interpretaciones posibles de la Constitución como única en la escuela.

querer dejar todo bien atado es una tentación permanente para todo poder, sea de la naturaleza que sea.

Quizás sea hora de acabar con la ilusión de un mínimo común denominador en la enseñanza como factor de unidad. Las investigaciones pedagógicas más recientes muestran que la diversidad o heterogeneidad del alumnado es incompatible con un programa único o medios de educación uniformes⁸⁷ y que la calidad de la enseñanza no está necesariamente ligada a un aumento de los presupuestos⁸⁸. La pérdida de homogeneidad en nuestras sociedades hace que cuando una política educativa ofrece posibilidades diferentes, tanto en el plano pedagógico, como en el plano filosófico o religioso, y garantiza a los alumnos y a los padres posibilidades de elección respetuosas de la libertad y la equidad, los alumnos se desarrollen mejor y el fracaso escolar, con sus consecuencias personales y sociales, disminuya o encuentre respuestas adecuadas⁸⁹. Sin descuidar, eso sí, la cohesión social⁹⁰, que es -si dejamos a parte intereses menos

⁸⁷ Cfr., entre otros, WOESSMANN, Ludger, *European "education production functions" : what makes a difference for student achievement in Europe?*. Brussels: European Commission, Directorate General for Economic and Financial Affairs, 2003; ID and PETERSON, Paul E. (eds), *Schools and the equal opportunity problem*. Cambridge, Mass., MIT Press, 2007.

⁸⁸ Cfr. HANUSHEK, Eric A. (ed), *The economics of schooling and school quality*, E. Elgar, Cheltenham, UK-Northampton, MA, 2003; ID y RAYMOND, Margaret E., *Does school accountability lead to improved student performance?*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2004.

⁸⁹ Como funcionario de educación del Estado de Massachussets, GLENN, Charles, *El mito...*, cit., p. 17 destaca que allí se “ha desarrollado el mayor programa del país para promover la integración racial y social precisamente mediante la diversidad y la posibilidad de elección de los padres entre las escuelas públicas diferentes”.

⁹⁰ Ya en la presentación de la edición española, GLENN, Charles, *El mito...*, cit., p. 14, menciona junto a la libertad educativa y a la autonomía escolar, “la responsabilidad con los estándares comunes”. Y en el último capítulo, p. 270, considera que además de la libre elección de escuela por los padres, es importante que los colegios sean “escuelas con cohesión que desarrollen el carácter y las virtudes cívicas y que sean eficientes desde el punto de vista educativo”. De hecho, concluye, p. 274, “sólo será posible reconstruir un apoyo amplio a la enseñanza pública si se hace hincapié en... la ampliación de la libertad de

loables- lo que ha motivado la exigencia de una educación cívica en occidente.

Böckenförde, por su parte, estima que para garantizar la democracia y la estatalidad es preciso reforzar o renovar la integración constituyendo y consolidando múltiples contextos de asociación y comunidades socio-culturales, así como crear una mediación entre los desacuerdos normativos que se difunden en la sociedad⁹¹. Justo porque sólo cabe reconocer, acoger e integrar al distinto desde una identidad propia, y no desde una mera libertad abstracta y vacía, cuando tal elemento unificador falta o disminuye, Böckenförde apela a una formación activa de las conciencias iniciada por la política y sostenida por el Estado, de modo que la integración en el Estado pluralista se convierte en una tarea de gobierno que deberá tener en cuenta lo existente hasta ahora, pero también descubrir nuevos factores de vida en común y transmitirlos a todos⁹².

En todo caso, entre este planteamiento y el intento de abolir toda huella de la tradición, al que con frecuencia asistimos en España, hay un trecho. Cuando al daño que ha ocasionado la

elección de los padres y se trabaja con el máximo cuidado en el desarrollo de una diversidad educativa que ofrezca enfoques diferenciados para los objetivos comunes esenciales para nuestra sociedad”.

⁹¹ BÖCKENFÖRDE, Ernst-Wolfgang, “Il futuro dell’autonomia politica...”, cit., p. 220: “Para obviar una abstracción falaz, aquí hace falta orientar la idea de los derechos del hombre en otra dirección: por el mero hecho de que todos los hombres son hombres, no pueden vivir según les plazca y sin más en comunidades sociales y políticas, sino que forma parte del derecho del hombre el vivir en una comunidad social y política que lo acoge y sostiene en su personal impronta y peculiaridad y puede darle una patria”.

⁹² “Para integrar social y políticamente a los “Hijos de la Libertad” hace falta fantasía creadora”, afirma IBID, p. 221. “Si la escuela -insiste- viene entendida como simple imagen especular de la sociedad, como lo es, pero no sólo, y su misión educativa es minimizada o negada y la institución de los fines educativos declarada impracticable o inadmisibles por la vía del pluralismo, entonces queda improductiva una parte esencial de la tarea de la integración, que es también y sobre todo indispensable para una comunidad organizada democrática y liberalmente”.

intolerancia y los abusos de un catolicismo ideológico y prepotente se reacciona con “más de lo mismo” solo que de otro signo no se construye. Los españoles, todos, debemos aprender a vivir respetando la pluralidad y lo que implica, según un pluralismo sopesado y atento a la historia, no indiferenciado e ideológico⁹³.

El problema es detectado por Peces Morate, en su voto particular discrepante de la mayoría, en el recurso n. 948/2008, cuando cuestiona la existencia de “una ética o moral universal que derive como precipitado natural y lógico de las Declaraciones Universales de derechos”⁹⁴ y a la pregunta de cómo lograr una convivencia ordenada y pacífica en sociedades tan plurales responde: “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”.

Para asegurar el derecho de todos a una educación de calidad -el auténtico bien político en juego-, no resultan medios adecuados ni forzar a los padres a traicionar sus convicciones y

⁹³ La categoría de tradición, tanto tiempo denostada, resulta imprescindible para una argumentación jurídica sensata: no sólo porque todos, confesada o inconfesadamente, partimos siempre de una tradición, sino porque una razón no engreída ni adolescente necesita hacer las cuentas con lo recibido para poder progresar. Cfr. CAROZZA, Paolo, *Comparative Legal Traditions: texts, materials and cases on Western Law*. West Publishing, 3rd ed. 2007 (with M.A. Glendon and C.B. Picker); ID, “From Conquest to Constitutions: Retrieving a Latin American Tradition of the Idea of Human Rights”, *Human Rights Quarterly*, vol. 25, 2003, pp. 281-313; ID, “Subsidiarity as a Structural Principle of International Human Rights Law”, *American Journal of International Law*, vol. 97, 2003, pp. 38-79; GLENDON, Mary Ann, “Tradition and Creativity in Culture and Law”. *First Things*, Nov. 1992, at 13; ID, *Tradizioni*., cit.

⁹⁴ Esta disparidad entre la tradición judeo-cristiana y la tradición ilustrada, no sólo acerca del fundamento, sino también relativa a su regulación jurídico positiva e incluso al contenido, caracteriza tanto a Europa como su patrimonio de derechos fundamentales, común a creyentes y no creyentes. “El juez europeo tiene la ardua tarea (ardua, pero después de todo gratificante) de construir una síntesis de los derechos fundamentales que sea expresión peculiar del pluralismo europeo” en la que se acoja “la contribución del fundamento cristiano junto al laico”, señala WEILER, Joseph H.H., *Una Europa cristiana*, cit., pp. 78-79.

su idea de lo que deben a sus hijos, ni eliminar del currículo hasta la última gota de sustancia para que nadie se sienta ofendido. El modelo de escuela con el “mínimo común denominador” ha quedado obsoleto: “la verdadera ‘escuela pública’ que una sociedad libre se merece es aquella que los padres y los profesores elijan libremente”⁹⁵. La educación que exige nuestro mundo plural deberá saber combinar con inteligencia libertad, autonomía y responsabilidad⁹⁶.

No es nueva la defensa de un sistema de enseñanza única - éste fue creado por los jacobinos en Francia, los patriotas en los Países Bajos y los republicanos en los EEUU durante la década de 1790-, ni lo es el repudio de la enseñanza pública por parte de los padres religiosamente conservadores. Pero a finales del siglo XX a los padres se unió una serie de intelectuales críticos con “el monopolio virtual del Gobierno en la educación” y favorables a “la ampliación de la libre elección de los padres, con cierto grado de supervisión gubernamental”⁹⁷. Por otro lado, no sólo la escuela pública no es hoy axiológicamente neutral⁹⁸, sino que el gran problema es que ya no hay consenso social sobre el contenido moral de la educación: los valores en los que se insiste y los que se ignoran o son sutilmente denigrados son cuestiones que dividen y cada vez más, sobre todo en los Estados Unidos, objeto de controversia jurídica, aunque no creo que en Europa estemos lejos de tal panorama⁹⁹. No en vano se habla de la Unión Europea

⁹⁵ Cfr. GLENN, Charles, *El mito...*, cit., pp. 14-15.

⁹⁶ Cfr. GLENN, Charles, GROOF, Jean de, *Balancing Freedom, Autonomy and Accountability in Education*, 3 vols, Wolf Legal Publishing, Tilburg, 2004.

⁹⁷ GLENN, Charles, *El mito...*, cit., pp. 270-271.

⁹⁸ IBID, p. 273: “el énfasis puesto en la “autorrealización” y el olvido de los ideales elevados... en el currículo constituyen un mensaje claro acerca del significado y la finalidad de la vida humana”.

⁹⁹ CARTABIA, Marta, “El diálogo entre los tribunales a la hora del activismo constitucional del Tribunal de Justicia”. *Revista Española de Derecho Europeo*, Thomson-Civitas, Abril-Junio 2007, n. 22, p. 199-236, advierte el “riesgo de un “colonialismo jurisdiccional” en materia de derechos fundamentales” que, desarrollándose en nombre de la civilización, sacrifique los patrimonios culturales

como una organización basada en los derechos humanos¹⁰⁰, uno de cuyos riesgos es “sacrificar las peculiaridades culturales y la riqueza de las tradiciones jurídicas que caracteriza la naturaleza pluralista de la Unión Europea”, cuyo lema es “unidad en la diversidad”¹⁰¹.

En casos como éste sobre el que hemos reflexionado, nos encontramos en el difícil terreno de la objeción de conciencia que, pensada para salvaguardar espacios de libertad y proteger a las minorías, corre el riesgo de desmontar el Estado de Derecho. Como no es posible adentrarme ahora en el tema, me limitaré a sugerir que, si se quiere escapar al relativismo total, conviene - ante todo a los mismos creyentes- mostrar el carácter cognoscitivo de la fe, frente a la interpretación ilustrada de la misma como creencia meramente subjetiva¹⁰²: desde la escisión entre saber y creer, ciencia y religión, la conciencia -que ha dejado de ser considerada el eco de la voz de la verdad en el sujeto- supone una amenaza contra la razón y la ley.

Ante la amenaza que supone el nihilismo, también en el mundo jurídico, y el momento de inestabilidad y confusión que atravesamos, me pregunto desde dónde es posible hoy construir y responder a los retos del presente. Reconozco con dolor el uso

e históricos ya existentes, p. 216. Desde la teoría de las formas políticas, NEGRO PAVÓN, Dalmacio, *Gobierno y Estado*. Madrid, Marcial Pons, Ediciones jurídicas y sociales, 2002, p. 87 ss, denuncia el apoliticismo de la Unión Europea y su juridicismo administrativo, tras el que se esconde la neutralización de la cultura y la política.

¹⁰⁰ Cfr. BOGDANDY, Armin von, “The European Union as a human right organization?. European rights and the core of the European Union”, *Common Market Law Review*, 2000, p. 1307 ss, citado por CARTABIA, Marta, “L’ora dei diritti fondamentali nell’Unione Europea”, en *I diritti in azione. Universalità e pluralismo dei diritti fondamentali nelle Corti europee*, Il Mulino, Bologna, 2007, p. 13.

¹⁰¹ CARTABIA, Marta, “L’ora dei diritti...”, cit., p. 63, pp. 55-56.

¹⁰² Es sintomático que, al descartar -con argumentos algo endebles- la utilidad de la jurisprudencia del TEDH (casos Folgero contra Noruega, 29-6-07 y Zengin contra Turquía, 9-10-07) para el presente caso, el TS dé por descontado que la religión es “algo ajeno a la ciudadanía”, que “ha de quedar necesariamente fuera de la referida materia”.

ideológico que a veces se ha hecho y hace del catolicismo, pero ello no legitima para imponer otra ideología desde el poder, ni para desconocer, con la excusa de la no discriminación, su peso en nuestra identidad. Creo, en todo caso, que no cabe esperar demasiado del Derecho o la Política, cuya capacidad de introducir racionalidad en la convivencia depende en gran medida de batallas de orden cultural que deben librarse en el campo de lo pre-político, con la paciencia y la humildad que toda siembra requiere.

Nos urge superar el dualismo sujeto-objeto y reconocer que la objetividad de la verdad se da en el sujeto, lo cual no es hoy tarea fácil¹⁰³. Nuestra democracia y nuestro sistema educativo exigen el redescubrimiento del protagonismo del hombre común y de su experiencia como fuente de certezas, como enseñó

¹⁰³ “La necesidad apremiante de afirmar que existen “derechos del hombre” que los Estados y los poderes constituidos no pueden violar ni sacrificar” se encuentra hoy con la incapacidad de “identificar el “portador” de tal pretensión: las mismas nociones de hombre y humanidad parecen generalidades insoportables... la disolución del sujeto se ha llevado a cabo dejando tras de sí una constelación de sensaciones puntuales”, afirma BARCELLONA, Pietro *Il declino dello Stato. Riflessioni di fine secolo sulla crisi del progetto moderno*, Dedalo, Bari, 1998, p. 15.

Giuseppe Capograssi¹⁰⁴, recuerda Zygmunt Bauman¹⁰⁵ y testimonió con su vida y obra Aleksandr Solzhenitsyn¹⁰⁶.

No se levanta ni preserva una civilización por medio de leyes¹⁰⁷. El paso de la barbarie a la civilización es “una lucha cotidiana y diaria; una lucha de la que nunca se sale completamente victorioso y que no es probable que tenga fin, pero que seguimos librando animados por la esperanza de vencer”¹⁰⁸.

¹⁰⁴ Es una clave de toda su obra, frente a las abstracciones de los intelectuales (que él llama ‘adoctrinados’, con Vico) y los límites de toda filosofía sistemática que, con sus conceptos, aleja de la vida. Cfr. DELOGU, Antonio, “L’esperienza comune in Giuseppe Capograssi”. En *Giuseppe Capograssi. La vita etica*, Bompiani, Milano, 2008, a cura di MERCADANTE, Francesco, pp. 219-243.

¹⁰⁵ BAUMAN, Zygmunt y TESTER, Keith. *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona, Paidós, 2002, p. 179: si “el primer pecado de la variante comunista del totalitarismo fue quitarle el poder al yo moral”, “el primer pecado del mundo que ha surgido tras la caída del comunismo se encierra en la sugerencia de que los dispositivos proporcionados por el mercado podrán resolver los dilemas morales y soslayar los deberes éticos”. De ahí que valore la labor de Juan Pablo II centrada en el esfuerzo por restaurar el carácter inexcusable de la “responsabilidad moral del yo”, p. 178-179.

¹⁰⁶ Cfr. PEARCE, Joseph, *Solzhenitsyn. Un alma en exilio*, Ciudadela, Madrid, 2007; ERICSON, Edward, E., KLIMOFF, Alexis, *The Soul and Barbed Wire. An Introduction to Solzhenitsyn*, ISI Books, Delaware, 2008.

¹⁰⁷ BAUMAN, Zygmunt, *La ambivalencia...*, cit, p. 210: “Hoy colgaría el cartel de “prohibido el paso” en la puerta que, en tiempos, creí que debía permitir la entrada de la reflexión social en la realidad social. Y lamento no haberlo decidido antes. Esa puerta era la legislación... Hoy, no creo que se pueda forzar el camino de las personas hacia la libertad (al principio del siglo pasado, tal creencia era un error de juicio, al principio del actual, es un crimen)... La única puerta que se puede usar es la del diálogo con la experiencia de hombres y mujeres libres. Esto por sí mismo no quiere decir que se vaya a utilizar realmente dicha puerta: de hecho, se necesita mucho esfuerzo para abrirla y para mantenerla abierta”.

¹⁰⁸ BAUMAN, Zygmunt, *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona, Arcadia, 2006, p. 58. En relación con la moralidad pública, GEORGE, Robert P., *Para hacer mejores a los hombres*, cit., p. 205, observa que, aun tratándose de un bien público, “su mantenimiento depende mucho más de las contribuciones de las instituciones privadas que de las del derecho y del gobierno. Cuando las familias, las iglesias y otras instituciones llamadas de ‘la sociedad civil’ no cumplan (o sean incapaces de desempeñar) su parte, difícilmente las leyes serán suficientes para preservar la moral pública. De ordinario, por lo

Siempre aguda, Arendt observa que “la verdad, aunque impotente y siempre derrotada en un choque frontal con los poderes establecidos, tiene una fuerza propia: hagan lo que hagan, los que ejercen el poder son incapaces de descubrir o inventar un sustituto adecuado para ella. La persuasión y la violencia pueden destruir la verdad pero no pueden reemplazarla”¹⁰⁹. Con “la verdad” no me refiero a esa abstracción alejada de la vida y de la experiencia que denunciaron Giuseppe Capograssi y María Zambrano¹¹⁰, sino a la verdad cuyo resplandor necesita el alma para respirar¹¹¹. Es precisa una conversión de la mirada hacia lo real, “interrogar a la vida, acogida en su síntesis viva y observada en su contenido, en lo que tiene de original, de irreductible, de verdaderamente dado”¹¹². Para escapar a los pragmatismos y escepticismos en los que estamos enredados, debemos recuperar la confianza de los

menos, el papel de la ley es apoyar a las familias, las iglesias y similares. Y, por supuesto, la ley funciona mal cuando desplaza a estas instituciones y usurpa su autoridad”.

¹⁰⁹ ARENDT, Hannah, *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, 1996, p. 272.

¹¹⁰ Cfr. CAPOGRASSI, Giuseppe, “Analisi dell’esperienza comune”, *II*, p. 5-7; ZAMBRANO, María, *La España de Galdós*, Círculo de Lectores, Madrid, 1991, p. 134.

¹¹¹ Cfr. CAPOGRASSI, Giuseppe, *II*, cit., p. 15. “Cuando oímos la palabra verdad -dijo en “Giudizio processo scienza verità”, *V*, p. 73- nosotros, modernos, no sabemos ya de qué se trata exactamente. Pero hay que dejar a un lado las disputas de los adoctrinados, no se trata de verdades en abstracto... sino de la verdad en concreto... Por lo demás, quien no ama la verdad enseguida hace la pregunta abstracta: *quid est veritas?*. En abstracto, se puede hablar así, para esconder el propio desprecio por la verdad. Pero en concreto, cuando nacen las crisis, la espontaneidad de la vida, casi se podría decir el instinto de la vida, no ve más que un camino y un principio, reconocer lo que es... Para los hombres en la espontaneidad de su vida directa... esta es la certeza suprema, que la verdad debe ser reconocida”.

¹¹² CAPOGRASSI, Giuseppe, *II*, cit., p. 223.

humildes en la verdad, que es “la ingenua y profunda certeza sobre la que se funda la vida”¹¹³.

¹¹³ ID, *V*, p. 76. Si “lo que está en crisis, parece, es este misterioso nexo que une nuestro ser con la realidad, algo tan profundo y elemental que es nuestro íntimo sustento”, afirma ZAMBRANO, María, *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, Alianza, 2000, p. 104, ROSENZWEIG, Franz, *El libro del sentido común sano y enfermo*. Madrid, Caparrós, 2001, muestra que nuestro intelecto enferma cuando pierde el contacto con la realidad y que no es a base de discursos racionales como recupera la cordura, sino haciéndole salir a campo abierto y respirar el aire fresco de la realidad, colocándole frente a algo que no es él. Con afirmaciones tan provocativas como “la educación liberal debe necesariamente ser dogmática... basarse en el axioma ‘La verdad os hará libres’, el clásico DERRICK, Christopher, *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*, Encuentro, Madrid, 1982, pp. 94, sigue siendo un soplo de aire fresco, en medio de nuestro mundo enfermo de nihilismo, oscilante entre la euforia y la depresión.