

EL IDEARIO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL: OBJETO DE ENSEÑANZA Y PARÁMETRO DE VALIDEZ DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Fernando Rey Martínez
Universidad de Valladolid.

I. INTRODUCCIÓN: ¿CÓMO CONCILIAR EL IDEARIO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL CON LA OBLIGACIÓN DE NEUTRALIDAD IDEOLÓGICA DE LA ESCUELA PÚBLICA Y EL DERECHO DE LOS PADRES A QUE SUS HIJOS RECIBAN LA FORMACIÓN RELIGIOSA Y MORAL DE SU ELECCIÓN? II. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL IDEARIO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL. II. A) EN LA LITERATURA. II. B) EN LA JURISPRUDENCIA. II. B) 1) La prohibición constitucional de la enseñanza en casa o *homeschooling*. II. B) 2) El ideario educativo constitucional y la asignatura Educación para la ciudadanía. II. B) 3) La educación diferenciada por sexos. II. C) EN LA REALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO. III. EL IDEARIO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL COMO PARÁMETRO DE VALIDEZ DEL SISTEMA EDUCATIVO. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO CONCEPTO CLAVE. BIBLIOGRAFÍA CITADA

I. INTRODUCCIÓN: ¿CÓMO CONCILIAR EL IDEARIO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL CON LA OBLIGACIÓN DE NEUTRALIDAD IDEOLÓGICA DE LA ESCUELA PÚBLICA Y EL DERECHO DE LOS PADRES A QUE SUS HIJOS RECIBAN LA FORMACIÓN RELIGIOSA Y MORAL DE SU ELECCIÓN?

Tanto los jueces constitucionales como la doctrina han venido entendiendo unánimemente que el art. 27.2 CE¹ establece tres principios fundamentales de la educación: el pleno desarrollo de la personalidad², el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales³. Este precepto es casi una copia literal del arranque del art. 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁴.

Desde mi punto de vista, el art. 27.2 CE equilibra una concepción personal de la educación (el pleno desarrollo de la personalidad de cada alumno) con una clarísima concepción social (obligando a respetar, en todo caso, las reglas de la convivencia democrática y de los derechos fundamentales de todos⁵). “Respetar” significa “conocer”, esto es, implica la alfabetización político-constitucional, pero también una determinada actitud positiva hacia la democracia y los derechos, un *favor democratii*. Supone instrucción y también axiología. Y, por supuesto, una determinada visión antropológica del ser humano, no ya como el astuto individuo que calcula constantemente beneficios y costes de sus acciones, que preconizaba la Ilustración, ni como el individuo dependiente y subordinado al Estado de los autoritarismos de todo signo, sino como el individuo que sólo se construye como persona en el marco dialógico de la comunidad en la que se desenvuelve, alguien que aporta y recibe de su comunidad, autónomo y solidario, un ciudadano.

La Constitución no es ideológicamente neutral en el campo de la educación. Pero ¿cómo conciliar esto con el deber de neutralidad ideológica de todos los espacios públicos, incluido el educativo y con el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación moral y religiosa de su elección, derecho del art. 27.3 CE también reconocido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su art. 26.3⁶?

La feliz expresión “ideario educativo constitucional” para referirse a la cláusula del art. 27.2 CE procede del punto décimo del voto particular discrepante de Francisco Tomás y

¹ “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

² El art. 27.2 CE se refiere a la personalidad “humana”, pero este adjetivo, que, significativamente, no se expresa en el art. 10.1 CE cuando sitúa el “libre desarrollo de la personalidad” como fundamento del orden político y de la paz social, es un puro pleonismo perfectamente prescindible.

³ Tampoco la suma de la palabra “libertades” a los derechos fundamentales añade nada porque aquellas son una variedad de éstos.

⁴ “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

⁵ A. López Castillo (2017: 312) sostiene que “la doble dimensión funcional de la educación” es la preparación para su “autonomía” (personal) y su “ciudadanía” (social).

⁶ “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

Valiente a la STC 5/1981 sobre la Ley orgánica del estatuto de centros escolares (LOECE), de 1980⁷. Hablando precisamente sobre el “ideario educativo” que la LOECE consagró como derecho de los titulares de los centros privados (art. 34) y límite tanto de la libertad de cátedra de los profesores (art. 15) como de las actividades de las asociaciones de padres y madres de alumnos de tales centros (art. 18), Tomás y Valiente acuñó la expresión “ideario educativo constitucional” para referirse al pleno desarrollo de la personalidad, la convivencia democrática y los derechos fundamentales como límites del ideario educativo de los centros privados. De modo que todo ideario que “coarte o ponga en peligro el desarrollo pleno y libre de la personalidad será nulo por opuesto a la Constitución”; así mismo, el Estado “no podrá permitir, en aras de un pluralismo educativo mal entendido, la existencia de centros docentes privados inspirados por idearios educativos totalitarios o antidemocráticos” (punto décimo de su Voto).

Bien es verdad que el fundamento jurídico séptimo de la STC 5/1981, escrito por Rubio Llorente, no difiere en este punto de lo expuesto en su voto discrepante por Tomás y Valiente. Sí hay divergencia sobre el peso que conceden tan insignes juristas a la libertad de cátedra de los profesores de los centros privados, pero no respecto a que el ideario educativo constitucional del art. 27.2 CE sea un límite de los idearios de los centros educativos privados.

Resulta también particularmente interesante la delimitación del principio de neutralidad ideológica de “todas las instituciones públicas” del Estado⁸ y “muy especialmente de los centros docentes” (públicos) que traza la Sentencia en su fundamento octavo. La neutralidad ideológica debe exigirse a todos los profesores y no verse como “el hipotético resultado de la casual coincidencia en el mismo centro y frente a los mismos alumnos de profesores de distinta orientación ideológica cuyas enseñanzas se neutralicen recíprocamente”. Esta idea es nutritiva. En este campo, la pluralidad ideológica no es la garantía de la neutralidad ideológica. La neutralidad “impone a los docentes (de los centros escolares públicos) una obligación de renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico, que es la única actitud compatible con el respeto a la libertad de las familias que no han elegido para sus hijos centros docentes con una orientación ideológica determinada y explícita”.

A mi juicio, el ideario educativo constitucional en el que deben ser educados los escolares es una excepción a la regla general de la neutralidad ideológica y, por tanto, ciertamente de interpretación estricta, pero no tacaña. Habrá quien entienda que difundir dicho ideario supone una forma de adoctrinamiento. No lo es. “Adoctrinar”, según el Diccionario de la R.A.E., es “inculcar a alguien determinadas ideas o creencias”. “Inculcar”, a su vez, según ese mismo Diccionario, es “apretar con fuerza”, “repetir con empeño” o “infundir con ahínco”. Todo esto es justo lo contrario de lo que evoca la palabra “educar”, que procede

⁷ En esta Sentencia se produce el hecho curioso de que siendo el ponente Francisco Tomás y Valiente, pero viendo que sus tesis no iban a ser aprobadas por la mayoría de magistrados, pidió que la redacción de esta parte de la Sentencia la hiciera otro magistrado, tarea que recayó en Francisco Rubio Llorente (quien, por cierto, también formuló un voto discrepante sobre otro asunto abordado por la sentencia). Estas cosas ocurrían en ese Tribunal Constitucional de la primera época con magistrados de cuyas sentencias y votos proceden algunas de las mejores páginas del Derecho Constitucional español.

⁸ Sobre este principio y su aplicación judicial en casos como el del despliegue de lazos y banderas esteladas en espacios públicos, la neutralidad ideológica que debe exigirse al ente público RTVE, la neutralidad religiosa de los poderes públicos, banderas republicanas en instituciones municipales y otros supuestos de símbolos políticos en espacios públicos, vid. Óscar Celador (2020: 1-27).

del verbo latino *educere*, y significa “extraer, sacar lo que se lleva dentro”⁹; lo que no permite forma de avasallamiento o imposición ideológica alguna, ni en el contenido ni en el método de aprendizaje.

Álvarez Junco ha escrito que “sólo la educación hace posible la convivencia en libertad” porque sólo a través de ella se establecen “las reglas de juego que la posibilitan entre quienes tienen creencias discrepantes” (2007: 18)¹⁰. El problema es que, en las actuales sociedades postnacionales (en un mundo globalizado, pero también donde se concede mayor relevancia a los entes sub-estatales) y pluriculturales, es más difícil la educación democrática porque hay menos consensos que en el siglo XIX donde se reverenciaba la cultura de la nación y las sociedades eran mucho más ética, étnica e ideológicamente homogéneas. Por eso, “los niños necesitan identidad, pero no en dosis excesivas”¹¹ (2007: 20). En la aldea global, vivimos identidades cambiantes, “fronterizas, duales, movedizas y evanescentes”, de modo que “una identidad colectiva basada en el civismo, el respeto a la ley y a las normas de convivencia pondría las bases para superar viejos problemas” (2007:22). Coincido con Álvarez Junco en este enfoque, pero, por desgracia, no parece que la tendencia social vaya precisamente por ahí.

En este artículo me propongo analizar críticamente, primero, qué se ha venido entendiendo por ideario educativo constitucional por la doctrina y la jurisprudencia, y cuál ha sido su aplicación real en colegios e institutos. En un segundo momento, profundizaré en el aspecto que considero más relevante del art. 27.2 CE: su condición de parámetro de validez del sistema educativo y propondré una interpretación de esta cláusula a partir del concepto de “educación inclusiva”, que creo se halla en la penumbra de aquel precepto.

⁹ En realidad, el verbo “educar” procede etimológicamente de dos verbos latinos con un sentido potencialmente antitético: por un lado, *educare*, que significa “llenar, nutrir, alimentar”, y, en efecto, a los alumnos se les llena pacientemente de conocimientos; pero, por otro lado, educar procede de *educere*, que significa “extraer, sacar afuera lo que se lleva dentro”. Es decir, educar significa, al mismo tiempo, llenar y extraer y esto tiene todo el sentido porque de lo que se trata es, fundamentalmente, de que el alumno, de que todo alumno, pueda, a partir de ciertas pautas que se le proporcionen, desarrollar todo su potencial personal, extraerlo en su mejor versión a lo largo de toda su vida. Massimo Recalcati (2016: 54) lo ha expresado con belleza: “Enseñar no es colmar un vacío que haya de llenarse, sino provocar un vacío que ha de abrirse. Ese es el trabajo del docente: abrir vacíos en las cabezas, abrir agujeros en el discurso ya formado, abrir las ventanas, los ojos, los oídos, el cuerpo, abrir mundos, abrir aperturas no concebidas antes. ¿Acaso no ésta la materia de la que está hecha la erótica de la enseñanza?”.

¹⁰ Es muy interesante también, en este mismo sentido, el texto del filósofo francés François-Xavier Bellamy (2016), titulado “Los desheredados o la urgencia de transmitir” (yo he utilizado su edición italiana). Frente a la famosa tesis marxista de P. Bourdieu de la educación como el instrumento de dominación al servicio de los herederos de las élites (*Los herederos, 1964*), Bellamy observa que en nuestra cultura occidental actual se está verificando un hecho singular, inédito: una generación rechaza transmitir el saber y la experiencia que constituye su herencia. Hay que procurar que cada alumno elabore su propio saber sin imponer “aquel equipaje caduco que el pasado impone a su libertad” (2016: 17). Bellamy considera urgente, por el contrario, la necesidad de transmitir porque el ser humano, a diferencia del resto de animales, tiene la necesidad de otros para realizar su propia naturaleza; el ser humano es un animal carente y la primera necesidad es la cultura, que no es una mochila que se pone a espaldas del niño, sino que es aquello que le hace niño (2016: 43).

¹¹ De “identidad de bajas calorías” habla A. López Castillo (2013: 311), citando a K.A. Appiah.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL IDEARIO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL.

II. A) EN LA LITERATURA.

El debate doctrinal en España sobre el significado y valor de la cláusula del ideario educativo constitucional del art. 27.2 CE es bien conocido, entre otros motivos porque numerosos autores han aportado reflexiones inteligentes. Permítaseme contraer el debate, a fin de reducir la complejidad, sobre todo a dos posturas.

Benito Aláez ha expuesto de modo ejemplar la posición que sitúa esta cláusula de modo preponderante en la interpretación de todo el precepto constitucional dedicado al derecho a la educación: el art. 27.2 CE es un principio inspirador (positivo) de todo el proceso educativo y un límite (negativo) de las libertades educativas del art. 27 CE (Aláez, 2011: 93), esto es, del derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral de sus propias convicciones (art. 27.3 CE); del derecho a crear centros docentes, que deberá hacerse, además, como expresamente se indica en el apartado sexto del art. 27 CE, “dentro del respeto a los principios constitucionales”; así como del derecho a la ayuda por parte de los poderes públicos de los centros docentes que cumplan los requisitos para ello (art. 27.9 CE). La doble función del art. 27.2 como límite y como principio “de inspiración positiva” ya se encuentra en el fundamento jurídico séptimo de la capital STC 5/1981, sobre la LOECE, escrito por mi maestro el profesor Rubio Llorente.

En caso de conflicto entre el ideario educativo constitucional y los valores de las familias y/o de los alumnos que las integran, debe prevalecer el primero. La educación es “el mejor mecanismo preventivo para la protección de la democracia” (Aláez, 2011: 93), “vital para la supervivencia del sistema jurídico democrático en sociedades altamente complejas” (Aláez, 2011: 109). Así se entiende también en los países de nuestro entorno.

B. Aláez considera que nuestra democracia no es militante, pero advierte que el art. 27.2 CE “implica una toma de partido y cierta pérdida de neutralidad de la autoridad educativa del Estado” (Aláez, 2011: 109). Ello no quiebra “la necesaria neutralidad estatal en materia educativa”, que no impide al Estado “inculcar” en los escolares “las premisas epistemológicas y axiológicas del pluralismo democrático”, sino menoscabar ese mismo pluralismo (Aláez, 2011: 110). La enseñanza obligatoria del ideario democrático constitucional no es adoctrinamiento, entre otras razones porque se enseña “una doctrina lo suficientemente abierta y plural como para permitir el desarrollo de las doctrinas opuestas” (Aláez, 2011: 110). El art. 27.2 CE expresa “un mínimo común ético” (Aláez, 2011: 117). No se prohíbe la discrepancia moral de los alumnos y sus familias con el ideario educativo constitucional (la existencia de varios modelos de familia, el reconocimiento del matrimonio homosexual, los derechos de los inmigrantes, los derechos reproductivos y sexuales, por ejemplo), pero “no es lícita la sustracción de los educandos a su conocimiento... dado que los mismos forman parte del ideario educativo constitucional tal y como lo han concretado los intérpretes constitucionales” (Aláez, 2011: 118).

Según B. Aláez (ibídem, 2011: 110 ss.), los principios del art. 27.2 CE ya están positivados en el texto constitucional, se trata de principios abstractos y dinámicos que

deben ser concretados no a partir de la pre-comprensión que cada uno tenga, sino del propio texto constitucional y sus intérpretes políticos (legislador) y jurídicos (sobre todo, el Tribunal Constitucional). El legislador español ha elegido dos fórmulas para dar cumplimiento al art. 27.2 CE: la de la transversalidad de todas las materias curriculares y la del aprendizaje específico a través de asignaturas como Filosofía y/o Ética, e, incluso, de una más concreta todavía: la Educación para la ciudadanía. Ambas fórmulas serían constitucionalmente válidas.

Entre los constitucionalistas que muestran una mayor desconfianza hacia el ideario educativo del art. 27.2 CE se encuentra Carlos Vidal (Vidal, 2017: 53). La educación del art. 27 CE debe respetar los derechos fundamentales, pero “no siempre tiene que desarrollar una conducta de defensa activa de todos los contenidos de la Constitución”... porque “debe permanecer siempre garantizada la libertad de opinión, la libertad de expresión y de crítica a aquellos aspectos de la Constitución o de las leyes que no se comparten”. Habría que “delimitar muy bien cuáles son los contenidos de la Constitución que sí exigirían una conducta de defensa activa” (Vidal, 2017: 54), entre otras razones porque el vigente art. 18.1 de la LODE obliga a todos los centros públicos a desarrollar sus actividades “con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y morales” del art. 27.3 CE. Los centros públicos no pueden tener ideario educativo propio, “por lo que el peso del art. 27.2 CE debería entenderse de modo restrictivo y, en todo caso, no debería suponer un carácter adoctrinador de la educación” (Vidal, 2017: 58).

La neutralidad ideológica en la enseñanza es imposible; es más, algo así no sería ideológicamente neutral. Lo que sí debe exigirse es “un respeto al pluralismo interno del centro y a las ideas y personalidad de los alumnos, así como a la elección que han hecho los padres sobre la educación de sus hijos” (Vidal, 2017: 59). El profesor “puede dar sus opiniones, pero debe también explicar cuáles son las diversas opciones y mostrar un interés honesto en la búsqueda de la verdad” (Vidal, 2017: 59). La escuela no puede ser ideológicamente neutral, pero sí debe ser pluralista, con un pluralismo externo (diversidad de ofertas de centros educativos, que se logra a través de la libertad de creación de centros), y pluralismo interno (diversidad de opiniones e ideas entre los profesores, que se alcanza a través de la libertad de cátedra); este pluralismo interno “será más amplio en los centros estatales que en los centros no estatales que tengan su propio ideario” (Vidal, 2017: 60). Siempre, eso sí, con respeto al art. 27.2 CE.

Me parece que a B. Aláez lo que le importa, sobre todo, es limitar el posible ideario y organización (por ejemplo, los sistemas de diferenciación por sexo) de la escuela privada que puedan pugnar con el sistema de valores constitucional, mientras que a C. Vidal le interesa particularmente asegurar la neutralidad ideológica de la escuela pública (y, al mismo tiempo, la máxima libertad en todos los órdenes de la escuela privada).

Las dos posiciones expuestas tienen dificultades de coherencia interna. En el caso de B. Aláez, por la tensión entre una concepción no militante, sino abierta, de nuestro texto constitucional, de un lado, y el hecho de que fomentar una determinada adhesión axiológica de nuestros escolares supone, en realidad, y mucho, el principio de neutralidad ideológica de los espacios públicos, de otro¹². Él intenta superar esta tensión

¹² A. Fernández-Miranda ha mostrado, en general, esa contradicción (2007: 149) y la paradoja de que los partidarios de la Constitución como norma abierta no deberían admitir la educación en ciertos valores (ya que todos gozan, en principio, de igual legitimidad) y los que se inclinan normalmente por el modelo de Constitución como orden cerrado de valores no suelen ver con simpatía el ideario educativo constitucional (quizá porque no coincide necesariamente con el propio). Para mi maestro Fernández-Miranda (con el

dialéctica limitando en exceso, creo, las posibilidades educativas del ideario constitucional y argumentando que la alfabetización constitucional, bajo ciertas condiciones, no supone adoctrinamiento porque no se prohíbe la discrepancia ideológica. Desde mi punto de vista, el art. 27.2 CE, es inequívocamente una cláusula de democracia militante (que tiene todo el sentido, además). La Constitución está densamente poblada de valores y, por tanto, en negativo, de dis-valores, de modo que la educación aquí no puede ser ni neutra, porque no carece de rasgos distintivos o expresivos, ni neutral, porque sí elige determinadas posiciones frente a otras que están en conflicto. Opta por la democracia, frente a cualquier forma de autoritarismo; por la igualdad frente al machismo, el racismo, la xenofobia, la homofobia, etc.; por un medio ambiente adecuado frente a un desarrollismo depredador de recursos...

B. Aláez intenta resolver la tensión indicada, entiendo, circunscribiendo el ideario educativo constitucional al estrecho espacio de lo que podríamos denominar “lo oficialmente constitucional”: sólo Constitución, y sólo como la han interpretado sus intérpretes judiciales. ¿Clases de Derecho Constitucional como las que pueden darse en una Facultad, pero simplemente dando noticia fría de los asuntos más conflictivos y opinables? No estoy seguro de que todo el ideario educativo constitucional se colapse directamente en el propio texto de la Constitución y su estricto desarrollo judicial o normativo y, desde luego, un enfoque de este tipo plantea serias dificultades de explotación pedagógica. Por ejemplo, el diálogo con los que piensan diferente no es un valor expresamente enunciado en la Constitución (aunque puede deducirse sin dificultad de valores constitucionales expresos, como el pluralismo), ni tiene jurisprudencia o legislación de desarrollo, pero me parece evidente que es un valor de gran relevancia en el campo educativo, que debe, además, enseñarse de modo fundamentalmente práctico, aprendiendo a debatir con reglas (como se hace con gran cuidado, por ejemplo, en el sistema escolar francés). Otro ejemplo. Pensemos en la memoria histórica de nuestro país, en las personas asesinadas y enterradas de mala manera en cunetas y parajes de nuestro paisaje, o en las víctimas de los grupos terroristas. ¿No es interesante que, aunque de esto, evidentemente, no se hable expresamente en nuestra Constitución, los escolares puedan conocer lo que pasó y, a partir de ahí, puedan ser educados en lo que significa una convivencia democrática cabal? Algunas Comunidades Autónomas han establecido programas para que expertos e incluso víctimas de terrorismo puedan dar su experiencia en las aulas. Esto es importante, entre otras cosas, para que no se tergiverse la verdad histórica. En definitiva, “los principios democráticos de convivencia” y los “derechos y libertades fundamentales” del art. 27.2 CE no son sólo los enunciados expresamente por el texto de 1978, sino todos aquellos que se vayan juzgando interesantes e importantes para introducir en el currículo escolar. Lo “constitucional” no se reduce al texto constitucional, ni se remite sólo a 1978 porque evoluciona, es una realidad dinámica.

Más aún. El concepto del art. 27.2 CE relativo a la convivencia democrática tiene un campo semántico mucho más extenso que el de los derechos y libertades fundamentales; es tan amplio, de hecho, que subsume a éstos últimos, de modo que aunque no hubieran sido mencionados, deberían entenderse implícitos en la idea de convivencia.

Por lo que se refiere al enfoque de C. Vidal, con su postura aún más desconfiada del art. 27.2 CE respecto de la de B. Aláez, que ya es, de por sí, muy cauta, es cierto que no es fácil determinar *a priori* cuáles son los contenidos constitucionales a defender en la escuela y que siempre debe permitirse la discrepancia ideológica. En esto, su opinión no

que coincido), el art. 27.2 CE es una cláusula expresa de democracia militante (2007: 151). Más aún, toda democracia, por necesidad lógica, es una democracia militante (2007: 150).

es muy diferente a la de B. Aláez. Pero ello no elimina la posibilidad de encontrar un mínimo común denominador constitucional que sí deba enseñarse fomentando, además, la adhesión ideológica del alumnado. ¿Debemos, por ejemplo, renunciar a la idea de que no se enseñe en ninguna escuela o instituto del Estado español que éste es un Estado invasor de la propia comunidad autónoma, y que aplasta sus derechos? ¿Debemos aceptar que se enseñe que el sistema constitucional de 1978 no es democrático? Hoy más que nunca resulta indispensable que la escuela eduque en los valores democráticos.

En cualquier caso, más allá de la discrepancia teórica, una lectura atenta nos permite concluir que, en realidad, nuestros autores coinciden más de lo que parece. Podríamos decir que se enfrentan una postura restrictiva del art. 27.2 CE (aunque destaque su importancia) frente a otra ultra-restrictiva. La mayoría doctrinal mantiene en España una visión más bien restringida de lo que sea el ideario educativo constitucional, como excepción del deber general de neutralidad ideológica de la escuela pública, una visión cautelosa y más bien formal y jurídica, es decir, una que hace coincidir dicho ideario con las partes más nucleares del texto constitucional, tal y como han sido interpretadas con autoridad por los principales tribunales. Se tiene miedo de que el art. 27.2 CE se emplee como pretexto para “catequizar” al alumnado en la propia ideología.

Luís Prieto Sanchís, por ejemplo, advierte de que en un Estado liberal bien ordenado, la escuela pública ha de ser todo lo neutral que pueda y, por tanto, “nada de clase de religión, pero tampoco de religión civil” (2007: 51). Entre otras cosas, porque la Constitución no suele ofrecer conclusiones, sino criterios para alcanzar un punto óptimo de equilibrio entre visiones contrapuestas. Le ocurre como al refranero español, donde es posible encontrar un mensaje y el contrario (2007: 61). Cautamente se muestra también Juan José Solozábal, para quien hay un serio peligro de “sectarismo” en la educación en los valores democráticos; señala, en particular, el riesgo de “camuflar” como valor constitucional los valores nacionalistas de una comunidad autónoma (2007: 141). A su juicio, la educación en valores democráticos es “una injerencia en la libertad ideológica de alumnos y padres”, que se puede justificar por el art. 27.2 CE, pero sólo si es “mínima, adecuada e indispensable” (2007: 142). Pablo Nuevo describe problemas incluso respecto de una “concepción restringida o mínima” del ideario educativo constitucional: no hay acuerdo sobre quién es el “pueblo” titular de la soberanía (2014: 222) y hay que evitar a toda costa “el dirigismo cultural” (2014: 232); para él, la educación cívica debería consistir, a lo sumo, “en la transmisión objetiva de conocimientos cuando tenga por objeto la enseñanza de aquello que sea corolario indispensable de la Constitución” (2014: 225).

Escéptico sobre las virtudes y las posibilidades reales de manipulación de las creencias desde el aula¹³, a partir de la propia experiencia de la escuela franquista, se muestra con su habitual lucidez Alfonso Fernández-Miranda (2007: 147); pero, por supuesto, también opina que hay que determinar con precisión qué parte de la Constitución es cerrada y no abierta y discutible, porque sólo aquella y no esta puede ser el contenido de la materia a educar. Se atreve a poner un ejemplo: la Constitución prohíbe el machismo, la xenofobia o el racismo (art. 14 CE), pero no exige la apertura de la institución matrimonial a las personas homosexuales o la posibilidad de que éstas adopten conjuntamente. Opciones, “posiblemente constitucionales, del legislador democrático, pero que no constituyen contenidos necesarios del sustrato ético sobre el que la Constitución se asienta” (2007: 153). Esta tesis es una magnífica confirmación de cómo tras los consensos constitucionales fundamentales se emboscan, en su más inmediata concreción, disensos

¹³ Lo que recuerda, por cierto, la conocida tesis de Sócrates en el diálogo platónico del *Protágoras* sobre la imposibilidad de enseñar las virtudes.

radicales. Fernández-Miranda escribió esto en 2007. Quizá hoy piense de otro modo, pero desde mi punto de vista es indudable que, a la altura de 2020, el matrimonio homosexual forma parte del contenido esencial constitucional (sobre todo, por la interpretación evolutiva de lo que significa la dignidad humana y por la prohibición constitucional – internacional- de la discriminación por razón de orientación sexual).

No han sido muchos los escenarios de aplicación judicial del art. 27.2 CE, pero han sido muy importantes y aunque estamos en presencia de un principio, más que de una regla, su interpretación ha sido crucial en todos ellos (tanto por haberse tenido en cuenta como por obviarse su aplicación). Por eso, en este punto, la discrepancia doctrinal sobre la utilidad aplicativa del art. 27.2 CE es máxima. B. Aláez, C. Vidal y todos los autores que se han ocupado de este precepto son conscientes de su relevancia práctica y, desde ahí, han propuesto una interpretación teórica concediéndole mayor o menor peso. Concretamente, el ideario educativo constitucional ha sido utilizado decisivamente para limitar el contenido del ideario o carácter propio de los centros privados, para prohibir la educación en casa (*homeschooling*) y para legitimar la introducción de una asignatura nueva en su momento, Educación para la ciudadanía. Y, sin embargo, no ha sido empleado de modo significativo en la discusión de la validez de las escuelas privadas diferenciadas por sexo (y, correlativamente, de su posible financiación pública).

En realidad, creo que es fundamental trazar una distinción, en lo que se refiere a la cláusula del ideario educativo constitucional del art. 27.2 CE, entre dicho ideario como objeto de enseñanza (el problema de la asignatura Educación para la ciudadanía) y tal ideario como parámetro de validez de la organización del sistema educativo español en algunos de sus rasgos esenciales (resto de asuntos). Este segundo significado es verdaderamente denso, y nos remite a una técnica de control jurídico-constitucional tan potente como apenas explorada. La segunda parte de este artículo se dedica, sobre todo, a explorar esta vía. Pero antes de llegar ahí, es preciso examinar la doctrina jurisprudencial sobre el art. 27.2 CE, que, como se ha indicado, es interesante y relevante.

II. B) EN LA JURISPRUDENCIA.

Los tribunales han abordado la delimitación conceptual del ideario educativo constitucional en los cuatro escenarios de conflicto antes mencionados. De los cuatro, han sido dos los ámbitos más relevantes en este sentido, la prohibición de la enseñanza en casa o *homeschooling* y la discusión sobre la asignatura Educación para la ciudadanía ante el Tribunal Supremo. La limitación de los idearios propios de los colegios privados por el ideario constitucional resuelta por el Tribunal Constitucional tempranamente (STC 5/1981), ya ha sido expuesta y no ha generado en la práctica mayor conflictividad. Por su parte, la noción de ideario educativo constitucional apenas ha jugado valor alguno en la resolución del Tribunal Constitucional sobre la compatibilidad constitucional de la enseñanza diferenciada por sexo (STC 31/2018). Veamos brevemente de qué modo los tribunales han ido cincelandando nuestro concepto.

II. B) 1) La prohibición constitucional de la enseñanza en casa o *homeschooling*.

El Tribunal Constitucional (ponente: María Emilia Casas) ha prohibido esta modalidad de enseñanza, que sí se permite, bajo ciertas condiciones, en otros países de nuestro entorno, en el fundamento jurídico séptimo de su Sentencia 133/2010. Llamado a pronunciarse sobre si la libertad de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones (art. 27.3 CE) incluye o no la educación primaria y secundaria en el propio hogar (*homeschooling*), el Tribunal sostiene que “la educación a la que todos tienen derecho... no se contrae... a un proceso de mera transmisión de conocimientos, sino que aspira a posibilitar el libre desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos y comprende la formación de ciudadanos responsables llamados a participar en los procesos que se desarrollan en el marco de una sociedad plural en condiciones de igualdad y tolerancia y con pleno respeto a los derechos y libertades del resto de sus miembros”.

El Tribunal deniega el amparo que le habían solicitado varios padres y madres que alegaban que la Constitución permitía la escolarización del ciclo básico en casa y que, en cualquier caso, el ordenamiento tendría un vacío legal porque no lo prohibía expresamente. La Sentencia comienza recordando que no existe vacío legal alguno porque el art. 27.4 CE establece que la enseñanza básica es obligatoria y la legislación educativa correspondiente (en la época, la Ley orgánica de calidad de la educación, LOCE), en su art. 9, concretaba que la escolarización básica comprende diez años, desde los seis a los dieciséis. De modo que no escolarizar a los hijos supone la infracción de un deber legal. El Tribunal no considera que la escolarización en casa, ni siquiera con fórmulas mixtas de control público y evaluaciones periódicas del rendimiento de los alumnos, sea una libertad protegida constitucionalmente. E incluso admitiendo que pudiera estar conectada con la libertad “moral” de los padres de elegir la formación de los hijos (art. 27.3 CE) –lo que no hace, pues limita tal derecho a la formación religiosa y, con menor intensidad, a la elección de centro docente-, el Tribunal considera que, en todo caso, prevalecería el apartado segundo del art. 27 CE en los términos antes citados. Los padres recurrentes podrían crear un centro educativo para dar cumplimiento al apartado tercero del art. 27 CE, pero no tienen derecho a escolarizar a sus hijos en casa porque la educación no es sólo la transmisión de conocimientos (algo que sí podría, quizá, conseguirse con tal fórmula de enseñanza), sino que también aspira a posibilitar el libre desarrollo de la personalidad y la formación de ciudadanos responsables¹⁴.

A mi juicio, el Tribunal resuelve correctamente este asunto. El derecho de educación está ligado a la libertad y a la igualdad, pero también a la democracia. Su vinculación con la libertad es más que evidente. Cuanto mayor nivel de educación se alcanza, más autónomo se llega a ser, frente a sí mismo, frente a los demás y también respecto de los poderes

¹⁴ P. Nuevo (2014: 215) observa con agudeza que el Tribunal en la sentencia (f. jco. 9) admite que “a la vista del art. 27 CE, no cabe excluir otras opciones legislativas que incorporen una cierta flexibilidad al sistema educativo y, en particular, a la enseñanza básica”, de lo que concluye que la educación en casa no es, siempre y en todo caso, contraria al ideario educativo constitucional. Pero en el mismo párrafo de la Sentencia, a continuación, el Tribunal también dice que esa flexibilización legislativa ha de “dar satisfacción a la finalidad que ha de presidir su configuración normativa (art. 27.2 CE)”, así como a otros elementos definidos por la Constitución. En otras palabras, el Tribunal se reserva la facultad de controlar en el futuro una posible regulación de la educación en casa, de nuevo a partir del art. 27.2 CE. En cualquier caso, a mi juicio, del art. 27.2 CE tal y como lo interpreta la Sentencia analizada, se deduce la invalidez de fórmulas *sustanciales* o *robustas* de educación en casa.

públicos. En esta dimensión de libertad, el derecho de educación es un muro, barrera o defensa de las personas frente al posible abuso y arbitrariedad de cualquier poder público¹⁵.

Sin educación tampoco puede haber igualdad, real y efectiva (art. 9.2 CE), de las personas y de los grupos, sobre todo de los más vulnerables. El derecho de educación remite al Estado social, a la igualdad de oportunidades, a la prestación equitativa de los servicios públicos. El derecho de educación es, desde este punto de vista, uno de los más relevantes derechos sociales y tiene un intenso contenido prestacional, que, actualmente, comprende no sólo el derecho a una instrucción de calidad, sino también otros derechos conexos respecto de las condiciones de contexto de la prestación de esta instrucción, como son, bajo ciertas condiciones, el derecho al transporte y el comedor escolar, ciertas medidas horarias de conciliación con la vida laboral de los padres o tutores, o el derecho a recibir becas y ayudas, entre ellas el reembolso de todo o de una parte de los libros y el material escolar. Desde este punto de vista, podríamos que el objeto del concepto constitucional de educación se ha expandido desde 1978 a nuestros días, ha *engordado*.

Sin educación, por último, es imposible que pueda existir democracia, que es cuestión de ciudadanos bien formados. La escuela es, en sí, una institución que socializa a las personas, es una fábrica de ciudadanía donde se adquieren y ejercitan las competencias cívico-democráticas. Esta vinculación del derecho a la educación con el principio democrático no suele destacarse tanto y, sin embargo, es crucial para comprender su significado. Incluso aunque nuestra Constitución no albergara expresamente un precepto como el del art. 27.2 CE, se podría deducir sin dificultad de la penumbra de la cláusula del Estado democrático del art. 1.1 CE. Pues bien, el principio democrático exige, a mi juicio, una socialización escolar democrática, plural, y, de ahí, que la enseñanza en casa, por más controles que se estableciesen, por más calidad que pudiera llegar a tener, no permite una educación inclusiva. Está fuera del marco constitucional.

¹⁵ Así pues, el derecho de educación tiene una dimensión liberal ligada al Estado de Derecho. A veces se contraponen el derecho de educación y la libertad de enseñanza, ambos reconocidos expresamente en el primer párrafo del art. 27 CE. Como si el derecho de educación, en principio políticamente más simpático para postulados de izquierda, sólo tuviera un contenido social o prestacional e irradiara una tendencia homogeneizadora, y, por el contrario, la libertad de enseñanza, de mayor afinidad política con las tesis de la derecha política, sólo tuviera una dimensión de libertad (ideológica, de creación de centros, de autonomía de los mismos, etc.), necesariamente diferenciadora. Este clásico planteamiento no resulta convincente porque el derecho de educación también tiene que ver esencialmente con la libertad individual. Y, desde este punto de vista, la libertad de enseñanza no sería más que un desarrollo, desde su dimensión de libertad, del derecho de educación. Por consiguiente, la relación entre derecho de educación y libertad de enseñanza no sería de tensión y ponderación, sino de género (derecho de educación) a especie (libertad de enseñanza). No obstante, como este derecho se halla en el centro de la controversia política y, por tanto, jurídica, no está de más reconocer expresamente en el texto constitucional la libertad de enseñanza. La claridad de las categorías jurídicas sufre con los conflictos políticos y es un hecho que el entendimiento de qué sea el derecho de educación o la libertad de enseñanza, o las relaciones entre ambos, está llamado a situarse inevitablemente en el centro de la controversia política.

II. B) 2) El ideario educativo constitucional y la asignatura Educación para la ciudadanía.

La objeción de conciencia que plantearon algunos padres, por cierto con éxito parcial ante algunos Tribunales Superiores de Justicia (como el de Andalucía), contra la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía (que más tarde el Ministro Wert suprimió), no fue, sin embargo, reconocida por el Tribunal Supremo, que fijó su doctrina en cuatro sentencias, todas ellas del Pleno de la Sala III, de 11 de febrero de 2008¹⁶. Las sentencias son semejantes en su argumentación; yo voy a recordar aquí la de la Sentencia que resuelve el recurso 905/2008, ponente: Luís María Díez-Picazo, no tanto en la parte que dedica a analizar la objeción de conciencia (que, evidentemente, no es reconocida en el caso), cuanto en lo que se dice sobre la enseñanza del ideario educativo constitucional. Lo primero que hace la Sentencia es determinar si la materia educación para la ciudadanía es ajustada a derecho, concluyendo que sí lo es. Emplea, en este sentido, como parámetro de interpretación, diversos textos internacionales del Consejo de Europa y de la Unión Europea. La idea de la validez constitucional de una asignatura de este tipo (como lo es la enseñanza transversal de la materia) me parece tan evidente que no me detendré en ello. Posiblemente, lo inconstitucional, en este caso por omisión, sería que no se enseñara con la atención que merece. Sí retendré, sin embargo, una reflexión de la Recomendación (2002) 12, del Comité de Ministros del Consejo de Europa que la Sentencia cita y que me parece particularmente interesante: la educación para la ciudadanía democrática “debe ser un objetivo prioritario de la política educativa en todos los niveles de la enseñanza” porque preocupa en Europa “los crecientes niveles de apatía cívica y política, la falta de confianza en las instituciones democráticas y los cada vez más abundantes casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia frente a las minorías, discriminación y exclusión social”. Este texto es de 2002; en 2020 la situación es bastante peor por efecto de la crisis económica de la deuda soberana y el correlativo auge de los populismos y extremismos de todo signo. Más tarde volveré sobre esto.

Díez-Picazo interpreta en la Sentencia el art. 27.2 CE del siguiente modo. Existe (F.J. 6) una “clara vinculación” entre enseñanza y democracia, de modo que la actividad educativa del Estado “no sólo tiene como fin la transmisión del conocimiento del entramado institucional del Estado, sino también ofrecer una instrucción o información sobre los valores necesarios para el buen funcionamiento del sistema democrático”, tanto en el sistema educativo público como en el privado. A partir de aquí, introduce una distinción capital entre “los valores que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional” representados principalmente por los derechos fundamentales, de un lado, y “la explicación del pluralismo de la sociedad, lo que comporta informar, que no adoctrinar, sobre las principales concepciones culturales, morales o ideológicas que, más allá de este espacio ético común, puedan existir en cada momento histórico dentro de la sociedad y transmitir a los alumnos la necesidad de respetar las concepciones distintas a las suyas”. Por tanto, no habrá adoctrinamiento en el primer caso cuando la actividad educativa se refiera a los valores éticos comunes y “será constitucionalmente lícita su exposición en términos de promover la adhesión a los mismos”. Por el contrario, será exigible una posición de neutralidad en el segundo caso; los valores discutidos y discutibles deberán ser expuestos de manera rigurosamente objetiva y con la única finalidad de instruir. Se deberán exponer “con la más exquisita objetividad y el más

¹⁶ Número de recursos: 905/2008, 948/2008, 949/2008 y 1013/2008.

prudente distanciamiento”. Esto asegura el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación moral de la propia convicción (art. 27.3 CE).

Los padres no tienen, sobre la base del art. 27.3 CE, un derecho ilimitado a oponerse a la programación de la enseñanza por parte del Estado; dicho precepto “no permite dispensas o exenciones” (F.J. 9). Esta idea, como veremos, tiene su importancia ante un previsible desenlace judicial de la polémica cuestión del denominado PIN parental respecto de las actividades escolares complementarias. La Sentencia concluye que, una vez que se ha determinado la validez constitucional de la asignatura Educación para la ciudadanía, “autorizar exenciones individuales de dicha materia sería tanto como poner en tela de juicio esa ciudadanía para la que se aspira a educar”. En un Estado democrático de Derecho, “el estatuto de los ciudadanos en el mismo para todos, cualesquiera que sean sus creencias religiosas y morales” y, además, si hubiera casos concretos de adoctrinamiento, los padres tienen abierta la posibilidad de recurso ante los tribunales por el procedimiento preferente y sumario de tutela de los derechos fundamentales (en este caso, art. 27.3 CE).

La Sentencia del Supremo alcanza, pues, un fallo razonable. El punto clave de su argumentación es la distinción entre los valores constitucionales comunes (sobre todo, los derechos fundamentales), ese “espacio ético común” de la comunidad, y los valores que son discutidos y legítimamente discutibles por mor del pluralismo político. Esta es la cuestión central también en el debate doctrinal. Si nos fijamos con atención, todas las posturas, tanto las profesoras como las judiciales, interpretan de modo altamente astringente el núcleo duro democrático que debe proponerse al alumnado y recelan de los peligros que pudiera provocar un entendimiento amplio del mismo. La enseñanza del ideario educativo constitucional se halla muy comprimida por el deber de neutralidad ideológica de la escuela pública y por el derecho de los padres previsto en el art. 27.3 CE.

En cualquier caso, la capital distinción que aporta la Sentencia es oscura. No tanto por quién puede concretar qué valores son comunes de cuáles son particulares, que es, claramente, el legislador educativo, cuanto por cómo determinarla con cierta objetividad. No hay duda de que los derechos fundamentales son el mínimo común ético de la comunidad. Pero incluso en este campo tan seguro como para ser objeto de enseñanza y de educación en actitudes y sentimientos, ¿es que los derechos fundamentales, todos ellos, no suscitan discusiones permanentes sobre su sentido y alcance? ¿es que los derechos no se hallan precisamente en el centro mismo de los principales debates éticos de nuestra sociedad? ¿es que no tienen a menudo un significado dudoso, discutible, ambiguo o directamente oscuro? Basta ver, precisamente, lo que ocurre con el entendimiento, por ejemplo, del sentido y alcance de la noción de ideario educativo constitucional del art. 27.2 CE. La distinción que traza la Sentencia del Supremo no me parece sólida. Todo en la convivencia democrática y en los derechos fundamentales es discutible y, sin embargo, todo configura ese mínimo común ético porque la democracia es fundamentalmente pluralismo. El alumnado no sólo adquiere sus competencias ciudadanas en la escuela, sino en todos los ambientes sociales en los que se desenvuelve. En la escuela hay que depurar los errores, enseñar con rigor las diferentes opciones y visiones que hay en la sociedad, desenmascarar aquellas que no son democráticas, proporcionar pautas para que cada alumno y alumna forme sus propias convicciones éticas y políticas y defender el pluralismo. Si hubiera excesos, los padres tienen abiertas las puertas de los juzgados. Sin embargo, salvo en casos muy aislados, no se producen apenas conflictos por supuestos adoctrinamientos indebidos. No existe este problema en el sistema educativo español. Por eso creo que no hace falta mantener una visión tan restrictiva o defensiva de la noción de ideario educativo constitucional. Además, el derecho del art. 27.3 CE no se extiende tanto

como para que los padres tengan la facultad de convertirse en ventrílocuos del profesorado, convertido éste en una suerte de muñeco manipulado por aquellos, en contra, por cierto, de su libertad de cátedra. Sus hijos pueden (e incluso deben porque el pleno desarrollo de la personalidad es de los hijos y no de sus padres) escuchar en el aula otras opiniones y enfoques diferentes de los asuntos sociales y políticos, siempre que no se “inculquen”, sino que se propongan, sugieran... eduquen, a fin de que puedan ir construyendo su propia visión de la realidad (que no es la de sus padres, incluso aunque coincidieran).

II. B) 3) La educación diferenciada por sexos.

En la STC 31/2018, el Tribunal no aprecia significativamente el principio del ideario educativo constitucional del art. 27.2 CE y concede, más bien, prioridad al derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación moral de su elección (art. 27.3 CE) y al derecho de los centros privados a su ideario o carácter propio. La STC 31/2018 resuelve un recurso de inconstitucionalidad interpuesto por varios diputados del Grupo parlamentario socialista en el Congreso contra diversos preceptos de la LOMCE, entre ellos, en lo que ahora nos importa, el art. 84.3¹⁷:

Los impugnantes consideraban que el nuevo art. 84.3 LOMCE lesionaba el derecho fundamental a no sufrir discriminación por razón de sexo (art. 14 CE). En segundo lugar, alegaban que, incluso aunque se admitiera que es constitucional, las administraciones educativas deberían poder denegar el concierto a quienes optaran por la educación diferenciada por vulnerar los art. 9.2, 14 y 27.2 CE. En realidad, no se pretendía suprimir por completo la enseñanza diferenciada, una fórmula que existe, de distintas maneras, en todos los países comparables al nuestro, sino que el objetivo era que estos centros no accedieran al sistema de concierto o que, al menos, poder acceder o no a él dependiera de la política educativa que se fuera turnando. La LOMCE tenía prisa para que los centros diferenciados pudieran acceder al concierto incluso retroactivamente porque la Disposición transitoria 2ª (también impugnado) les habilitaba, si hubieran pedido el concierto en 2013 y no se les hubiese concedido por prestar una educación diferenciada, para poder solicitarlo y disfrutarlo durante “el resto del actual periodo de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor” (sin tener que esperar a que hubiera un nuevo ciclo temporal de conciertos). Este conflicto no nace con el art. 84.3 LOMCE, sino que es anterior porque la redacción anterior de la LOE permitía excluir a los centros diferenciados del sistema de conciertos y el Tribunal Supremo había considerado

¹⁷ “En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexo, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el art. 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad”.

perfectamente válido este sistema. De forma que el nuevo art. 84.3 LOMCE venía a revertir legislativamente esa línea jurisprudencial¹⁸.

La Sentencia tiene, lógicamente, en este punto (f. jco. 4), dos partes, el análisis de si, en general, la educación diferenciada es conforme a la Constitución y, en segundo lugar, si fuera admitida su validez, si podría acceder al sistema de conciertos.

Lo primero que hace la Sentencia es definir qué entiende por “educación diferenciada”. Pues bien, a su juicio, esta “no es una determinada concepción de la vida o cosmovisión con un contenido filosófico, moral o ideológico”, sino que es “un sistema meramente instrumental y pedagógico, fundado en la idea de optimizar las potencialidades propias de cada uno de los sexos”. Aquí sitúa el Tribunal el campo de juego. La educación diferenciada no es una opción ideológica, sino un simple método pedagógico. Ello le lleva, en principio, a descartar que forme parte del derecho constitucional de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral conforme a sus convicciones (art. 27.3 CE). Digo en principio porque, en su argumentación posterior, la Sentencia sí va a reconocer el contenido ideológico de esta modalidad de enseñanza, incurriendo en una incongruencia crucial. Definida de este modo, los argumentos que utiliza el Tribunal para confirmar la constitucionalidad de la educación diferenciada son los tres siguientes:

(1º) El argumento internacional. Es el principal: el art. 2 de la Convención de la UNESCO¹⁹, a cuya luz (art. 10.2 CE) hay que leer nuestros derechos fundamentales, entre ellos el de educación, permite la educación diferenciada. El Tribunal concluye que si se garantiza la equivalencia en el acceso de alumnos y alumnas a la enseñanza, en las condiciones de prestación y en los contenidos docentes no habrá discriminación alguna²⁰.

(2º) Argumento comparado. Obviamente, no es vinculante, pero, afirma la Sentencia, “tiene un valor didáctico” dada la existencia de valores europeos comunes. El Tribunal observa que Gran Bretaña, Bélgica, Francia, Alemania cuentan con centros de educación

¹⁸ Como cabe imaginar, un caso así fracturó al Tribunal: los magistrados más conservadores sacaron adelante la Sentencia (siete) y los más progresistas se opusieron y emitieron votos discrepantes (cuatro); con una “tercera vía” de la magistrada E. Roca, que admite la validez de la educación diferenciada pero no comparte la tesis de que si esto es así, debe poder tener acceso al sistema de conciertos en condiciones de igualdad con el resto de centros privados.

¹⁹ “En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación... a) La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza y dispongan de un personal docente igualmente calificado, locales escolares y equipos de igual calidad que permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes”.

²⁰ La Sentencia también valora un precepto internacional reticente hacia la educación diferenciada, como es el art. 10 c) de la Convención de Naciones Unidas sobre eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer, de 18 de diciembre de 1979. Este artículo compromete a los Estados firmantes (entre ellos, el nuestro) “al estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr el objetivo de eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y formas de enseñanza”. De esta norma se desprende claramente la opción por la educación mixta y la conexión de la diferenciada con “conceptos estereotipados”, pero nuestro Tribunal minimiza su valor interpretativo porque “no es prohibitiva, sino de fomento” y “no proscribire la existencia de otros modelos educativos”. Según la Sentencia, ese objetivo de fomento se cumple con la obligación que establece el art. 84.3 de presentar en el proyecto educativo “las medidas académicas que desarrollarán para favorecer la igualdad”, algo que “no se exige expresamente a otro tipo de centros”.

diferenciada. Y fuera de Europa, en Estados Unidos, la Sentencia del Tribunal Supremo Federal *United States v. Virginia* (1996) falló que sólo son contrarios a la cláusula constitucional de igualdad de la XIV Enmienda los sistemas de educación separada que no proporcionen una “igualdad substancial en las oportunidades educativas”.

(3º) La educación diferenciada no es una discriminación por sexo, sino un elemento del ideario o carácter propio del centro. Admite que es una separación jurídica entre niños y niñas en cuanto a acceso escolar, pero responde a un modelo pedagógico, supone el ejercicio de la libertad de enseñanza (art. 27.1 CE) y es de voluntaria adopción para centros, padres y, en su caso, alumnos. Como tal, forma parte del ideario educativo o carácter propio de los centros. En consecuencia, el Tribunal, al no considerar que se trate de una discriminación por género (siempre que se garantice la “equivalencia” de enseñanza), no tiene que entrar a examinar seriamente si está o no justificada, sino que, a partir de ese momento, la argumentación se va a mover en el terreno más cómodo de la fijación del perímetro constitucional del ideario de un centro privado, en el contexto de la libertad de enseñanza. Es decir, de analizar un posible límite a un derecho fundamental (la educación diferenciada respecto de la prohibición de discriminación por género), salta, como por truco de magia, a detallar el contenido de otro derecho fundamental como es la libertad de enseñanza. A partir de aquí, todo es más fácil. La elección de la educación diferenciada forma parte de este carácter propio o ideario, posibilitando el ejercicio del derecho de creación de centros (art. 27.6 CE) y el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos que no es exactamente el derecho que figura en el art. 27.3 CE, pero que “es obvio que la elección de centro es un modo de elegir una determinada formación religiosa o moral”. Los límites constitucionales a ese ideario de centro no son los estrictos límites del derecho a no sufrir discriminación (en este caso, de género), sino otros mucho más lábiles porque aquí la regla general es la libertad de enseñanza, el ideario del centro y la educación diferenciada que forma parte de él. En otras palabras: el Tribunal convierte la educación diferenciada de un límite a un derecho fundamental (prohibición de discriminación por género), y, por tanto, de interpretación estricta, a una facultad como parte del contenido de la libertad de enseñanza, de modo que van a ser ahora los límites a la educación diferenciada los que habrá que interpretar estrictamente. En su razonamiento, ha convertido la excepción en la regla. Por supuesto, el ideario será inválido si es incompatible con la Constitución, pero como la norma legal exige la equivalencia y justificar en el proyecto educativo que se fomenta la igualdad, con eso basta.

Los votos discrepantes de F. Valdés (al que se adhiere C. Conde-Pumpido), M.L. Balaguer y J.A. Xiol, critican severamente esta argumentación. Destacaría las siguientes objeciones, tres de carácter “formal” por el tipo de argumentación que ha empleado la mayoría de magistrados, y cinco “materiales” o de fondo. Todas ellas las comparto.

A) Objeciones argumentales.

1ª) La principal es que la Sentencia elude indebidamente el análisis de la educación diferenciada como límite del derecho a no sufrir discriminación por género

2ª) La Sentencia mantiene una argumentación contradictoria porque primero dice que la educación diferenciada es un método y no ideología, pero luego lo conecta con el ideario del centro y la libertad de elección de los padres (que por cierto, no se reconoce expresamente en la Constitución; lo que se contempla en el art. 27.3 CE es la libertad de elección de la formación religiosa y moral).

3ª) La utilización de la Convención UNESCO de 1960 como verdadera *ratio decidendi* también se cuestiona. De un tratado que pretendía que no se excluyera de la educación a las niñas se deduce ahora, casi sesenta años después, que nuestra Constitución permite la educación diferenciada. La Sentencia hace una lectura descontextualizada (M.L. Balaguer). Xiol analiza otros textos internacionales (sobre todo, el art. 10 c) de la Convención de Naciones Unidas sobre discriminación contra las mujeres) para concluir que “no creo que haya dudas respecto de que las organizaciones internacionales de derechos humanos, incluyendo Naciones Unidas (y la UNESCO, por tanto), abogan por un horizonte inmediato de implantación de la educación mixta como óptimo de igualdad sexual”.

B) Objeciones de fondo.

1ª) La principal es que la educación diferenciada es una discriminación sexual prohibida constitucionalmente porque priva a los alumnos y a los profesores de la socialización democrática a partir de la interpretación que del art. 27.2 CE hizo la STC 133/2010 (sobre la enseñanza en casa) en su citado fundamento jurídico séptimo. La Sentencia de la mayoría hacía equivaler la enseñanza diferenciada en la simple adquisición de conocimientos (tal es la lógica de la Convención de la UNESCO de 1960), pero la educación es algo más²¹: es “un espacio de socialización de los valores democráticos” (J.A. Xiol). Comparto esta crítica. Los magistrados discrepantes no emplean en sus votos la noción de “educación inclusiva”, que, sin embargo, me parece, como veremos, el marco conceptual adecuado para situar el problema. Es objetivamente evidente que la educación diferenciada no es inclusiva.

2ª) Aunque la Sentencia no menciona las posibles ventajas pedagógicas de la educación diferenciada (porque no le hace falta al llevar la argumentación por otro lado, el de la libertad de enseñanza), algunos magistrados discrepantes la cuestionan.

3ª) La sospecha de que, en cualquier caso, el discurso de las ventajas de la educación diferenciada encubre en España la perpetuación de viejas ideas sexistas de tipo religioso ya que prácticamente todos los colegios con educación diferenciada pertenecen a una conocida institución católica. Se justificaría la diferenciación, que es de “viejo estigma”, con el “nuevo ropaje” de la opción pedagógica (F. Valdés).

4ª) La educación diferenciada es “una separación sexual binaria” que discrimina directamente a las personas intersexuales, transexuales y homosexuales (M.L. Balaguer y J.A. Xiol). En el fondo, esta crítica está conectada con la expuesta en el punto anterior.

5ª) Las cautelas previstas en la Ley para garantizar el cumplimiento de los supuestos fines pedagógicos de la educación diferenciada, esto es, el objetivo de la igualdad de género en el proyecto educativo de centro, son insuficientes.

La validez constitucional de la educación diferenciada es el fundamento del que pende la posibilidad de que los colegios que opten por ella puedan acceder a la financiación pública. La reforma de la LOMCE se dirige, sin disimulos, a revocar el sistema anterior

²¹ “La educación segregada por sexo priva a los alumnos y profesores del escenario o contexto necesarios para educar a partir de una percepción democrática de los acusados conflictos de género que en nuestra sociedad aún se mantienen”. “Sólo la educación mixta proporciona los cimientos de convivencia entre iguales que posibilita el cumplimiento del ideario educativo de la Constitución” (F. Valdés). “La educación diferenciada no puede ayudar a superar los estereotipos (sexistas) porque se funda en ellos” (M.L. Balaguer). “El microcosmos de la unisexualidad nada tiene que ver con la pluralidad y normalidad de la interacción sexual... se priva de esa vivencia al alumnado” (J.A. Xiol).

que permitía a las administraciones no concertar la escuela diferenciada. Esto es lo que persigue el art. 84.3 LOMCE. Si se hubiera decidido que dicho tipo de educación es inconstitucional, evidentemente no habría ni que plantear la cuestión. Pero, admitido que es válido, se trata de decidir si los colegios diferenciados pueden acceder al concierto como cualquier otro colegio privado o si es posible limitar legalmente esta posibilidad. Como cabe imaginar, la Sentencia elige la primera opción: “sólo si la educación diferenciada fuera inconstitucional, podría objetarse una financiación idéntica”. Pero como es constitucional, los centros privados con educación diferenciada tienen el mismo derecho que el resto al concierto bajo las condiciones legales establecidas.

Según observan los votos discrepantes y también el concurrente de E. Roca, la posibilidad de concertar con los centros diferenciados debiera ser una decisión de política educativa y no una obligación jurídica impuesta por el Tribunal Constitucional. Para esta última magistrada la educación diferenciada no es discriminatoria, pero de esto no puede concluirse que exista una obligación constitucional derivada del art. 27.9 CE de financiarla en condiciones de igualdad con el resto. Hubiera bastado con afirmar que la educación diferenciada es constitucional y también financiarla o no, dejando la posibilidad de hacerlo a la libre opción del legislador. La Sentencia limita indebidamente la libertad de configuración legislativa futura, superando la queja planteada por los recurrentes. Si el legislador decidiera en el futuro no financiar los centros privados diferenciados, eso no lesionaría la libertad de creación de centros docentes porque podrían existir como estrictamente privados, es decir, sin concierto. También comparto esta tesis. Al Tribunal le importa más, en realidad, que no se “discrimine” a los centros concertados diferenciados respecto al sistema de conciertos que la discriminación que podría sufrir el alumnado por esta diferenciación por su género.

Evidentemente, la Sentencia plantea argumentos de enorme interés²². No parece discutible que su razonamiento no es demasiado consistente para un asunto de tanto calado. Un artículo de una Convención del año 1960 pensado para otra cosa y una gaseosa mención al fomento de la igualdad de género en el proyecto respectivo del centro diferenciado le sirven al Tribunal para sostener la validez de la educación diferenciada y, más allá, para intentar prohibir para siempre la posibilidad de no financiarla con dinero público. Sólo le faltó a la mayoría conservadora terminar de constitucionalizar (y se quedó cerca) la libertad de elección del centro vinculándolo directamente a la libertad de elección de los padres de la formación “moral” del art. 27.3 CE (o “filosófica” según el estándar internacional –un magnífico cajón de sastre para incluir cualquier cosa-) Con el mínimo gasto (de argumentación), el impacto es máximo; es una sentencia, en este sentido, muy eficiente desde el punto de vista ideológico conservador.

Es más, si la educación diferenciada no es discriminatoria, con esta Sentencia en la mano el legislador educativo futuro podría incluso, bajo ciertas condiciones, llegar a crear centros diferenciados en el sector público de la enseñanza. Quizá por eso, el voto de Xiol se lamenta de que la Sentencia no hubiera expresado que, en todo caso, fuera imposible implantar este tipo de educación en los centros docentes públicos. Un loable intento de control de daños.

Dos paradojas sobrevuelan, a mi juicio, este asunto. Si hay consenso en que la educación diferenciada no debe trasladarse a la escuela pública, ¿por qué admitirla para la privada?

²² Diversos autores ya se han pronunciado sobre ella. Mar Navas (2019: 473-498) lo ha hecho de modo crítico. Carlos Vidal (2019, por el contrario, se muestra sustancialmente de acuerdo con la argumentación y fallo del Tribunal.

Si ofrece ventajas para el alumnado, debería universalizarse; si no lo hace, debería prohibirse. Pero esta diferencia público/privado resulta algo esquizofrénica. La segunda es que la educación diferenciada parece justificarse por las ventajas sobre el alumnado (aunque la Sentencia, gracias a su portentoso quiebro argumental, no consideró necesario valorar la justificación de la educación diferenciada) y, al mismo tiempo, se hace depender la validez constitucional de la misma de la equivalencia de la formación de niños y niñas. Pero si la educación diferenciada ha de ser equivalente, ¿para qué existe? Es justamente aquello que oculta la Sentencia, esto es, el valor añadido que pueda aportar la educación diferenciada, lo único que puede servir para justificarla y legitimar la separación física de niños y niñas. El Tribunal no quiso meterse en jardines, quizá porque no estaba seguro de no perderse en ellos, y recurrió a lo fácil, a lo que señalaba Xiol en su voto particular, al dato de derecho positivo: al artículo 2 de la Convención y al propio art. 84.3 LOMCE, desde el que interpreta el parámetro constitucional y no al revés.

Hay otro factor que arroja luz sobre el problema, pero que el Tribunal también desechó: si la propia norma legal que permite la educación diferenciada y su financiación sin discriminación establece que los centros que opten por este “modelo pedagógico” deben exponer en su proyecto educativo “las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad” (art. 84.3 LOMCE), parece evidente que este modelo surge desde la sospecha legislativa de déficit de una auténtica educación en igualdad y valores democráticos porque este requisito, tan central en la lógica de la Sentencia, sólo se les exige a ellos. Una excepción a la regla y, por tanto, de interpretación estricta. Sin embargo, el Tribunal no lo estima así. Al revés, convierte a ese requisito en el pasaporte para dar plena legitimidad a los centros diferenciados.

Pero, ¿cuál es la razón implícita de esa sospecha? A mi juicio, incluso la mayoría del Tribunal intuye que este modelo de educación no es plenamente inclusivo, aunque el concepto de educación inclusiva, un tanto sorprendentemente, no se utilice en ningún momento en la Sentencia ni, expresamente, en los votos particulares. Y, sin embargo, es clave para poder juzgar cabalmente el problema. La separación de niños y niñas es, objetivamente, una brecha de la inclusión. Se priva al alumnado de aspectos centrales de la socialización democrática, la tolerancia, el pluralismo, la diversidad, el respeto a los otros (también de los otros géneros); es difícil que puedan adquirirlos sin una interacción más sistemática y significativa que la de un simple conjunto aislado de acciones. Por supuesto, no se asegura por sí sola la inclusión simplemente juntando en la misma clase a niños y niñas: es condición necesaria pero no suficiente. La educación diferenciada no puede justificarse sólo en los resultados académicos porque la educación es algo más que la mera transmisión de conocimientos. Tampoco en las diferencias psico-biológicas de niños y niñas porque no se han probado de forma concluyente²³. Pero, aunque pudieran demostrarse, no serían concluyentes porque lo característico de la educación inclusiva es crear entornos de diversidad. Pensemos en el argumento de la pendiente resbaladiza. Si juntamos a las chicas porque son diferentes a los chicos y

²³ De hecho, en su momento causó cierto impacto el artículo aparecido en la prestigiosa revista científica *Science* (septiembre de 2011) de Diane F. Halpern y otros psicólogos y neurocientíficos, donde se intenta demostrar que fundamentar la escuela diferenciada en un cerebro diferente de niños y niñas es pseudociencia, que no hay pruebas concluyentes de los beneficios de la escuela diferenciada y que, por el contrario, es dañina porque conduce a actitudes estereotipadas (R. Salomone, 2013: 972). Esta última autora concluye (2013: 1003): “Capturado en esta batalla de pruebas científicas y estadísticas y de ideologías en conflicto, el debate sobre educación diferenciada ha alcanzado un confuso nivel de absolutismo, abstracción y simplificación”.

aprenden mejor, ¿por qué no juntar en un mismo colegio a los alumnos con altas capacidades si se demostrara que eso aporta algunas ventajas, como, por ejemplo, evitar el retraso en la adquisición de aprendizajes? ¿o a los escolares con espectro autista?, ¿o a los gitanos con los gitanos?, etc.

La educación diferenciada, como mucho, podría justificarse como una opción (susceptible de control público) dentro de la libertad de enseñanza, dado que así como no se han probado sus ventajas, tampoco hay pruebas concluyentes de que perjudique significativamente a nadie, pero es evidente que no responde al óptimo constitucional de educación inclusiva. Y si esto es así, ahí se puede encajar la prohibición constitucional (implícita) de extender la educación diferenciada a la escuela pública y también, y al mismo tiempo, la prohibición de financiación pública. En mi opinión, desde el punto de vista constitucional, la educación diferenciada sólo puede existir en el estricto ámbito de la escuela privada sin concierto²⁴. No es, a pesar de lo sostenido por la STC 37/2018, un simple método pedagógico ni se trata de una variedad de escuela concertada más.

II. C) EN LA REALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO.

En gran medida, el debate teórico y judicial sobre el ideario educativo constitucional no se corresponde con la realidad diaria de las aulas españolas, donde la cuestión es mucho más pacífica. En colegios e institutos, tanto públicos como privados, cotidianamente hay multitud de clases y de actividades, curriculares y extracurriculares, que giran sobre la enseñanza de los valores democráticos. Los más importantes, a mi juicio, en cantidad y calidad, son los relativos a la igualdad entre mujeres y hombres, con una parte dedicada a la lucha contra la violencia de género, y los temas medioambientales. La legislación educativa ha delectado minuciosamente numerosos fines del sistema educativo a partir de lo establecido en el art. 27.2 CE. El art. 2 de la Ley orgánica de educación (LOE), vigente, menciona, por ejemplo, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la igualdad de las personas con discapacidad, la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal, la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en especial, el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible, la pluralidad lingüística y cultural, la interculturalidad, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento, la creatividad, la iniciativa y el espíritu emprendedor. Algunos de estos fines se reiteran como “principios” en el art. 1 LOMCE, como la igualdad entre mujeres y hombres. El texto legal concreta más tarde objetivos para cada etapa educativa. En educación infantil, el alumnado tendrá que aprender, por ejemplo, “las pautas elementales de convivencia y relación social” (art. 14.3 LOE). En primaria, niños y niñas deberán poder conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática” (art. 17 a) LOE); adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos (art.

²⁴ Mantienen una posición semejante, entre otros, B. Aláez (2011: 53) y O. Salazar (2016: 451-478).

17 c LOE), conocer, comprender y respetar las diferencias culturales y entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad (art. 17 d) LOE), conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado (art. 17 l) LOE), fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico (art. 17 n) LOE). Por su parte, el art. 23 LOE establece objetivos semejantes, aunque no tan concretos, para el alumnado de secundaria. Cabe recordar, especialmente, el objetivo del art. 23 a) LOE: “asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”. El art. 33 LOE se refiere, en un sentido semejante, a los objetivos de la enseñanza del bachillerato²⁵. Y el art. 66 LOE, referido a la educación de las personas adultas, nombra, entre sus objetivos, la igualdad de género, la resolución de los conflictos y la ciudadanía democrática. Por último, entre las funciones de todo el profesorado, el art. 91.1.g) LOE establece “la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática”.

Podríamos decir que la legislación educativa desarrolla el art. 27.2 CE en el ámbito propio del sistema educativo, atendiendo a las diferentes edades y nivel de madurez del alumnado. Se repiten objetivos como la formación ciudadana democrática, la igualdad de género y discapacidad o la seguridad vial, pero no se comprende bien por qué valores como los medioambientales se reconocen en primaria pero apenas en secundaria o bachillerato. No parece haber una gran coherencia en la descripción de los objetivos por etapa. Tampoco tiene sentido, a mi juicio, que la formación en la ciudadanía democrática no aparezca entre los objetivos de la formación profesional (art. 40 LOMCE). O que no se mencione la discriminación étnico/racial en ningún momento, negando un problema que sí existe en nuestra sociedad (gitanos, inmigrantes sin recursos, centros gueto). Por cierto, el art. 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el que se inspira el art. 27.2 CE, evoca, con belleza, la promoción de “la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos étnicos y religiosos”. Y también la defensa activa de la paz mundial.

Pero, más allá de la mejor o peor técnica legislativa empleada en la redacción de la norma, lo que interesa ahora es mostrar que lo que podríamos denominar “explotación pedagógica” de la finalidad de la educación del art. 27.2 CE, esto es, la aplicación de este precepto en el sistema educativo, es mucho más amplia, en la realidad de las aulas españolas, que el estricto coto vedado de los valores constitucionales que propone la mayoría de la doctrina o el Tribunal Supremo en la sentencia antes citada. Los “valores de la ciudadanía democrática” asumen los valores constitucionales, por supuesto, pero tiene un contenido más amplio. La educación en la seguridad vial no aparece, por ejemplo, expresamente en el texto constitucional, pero es un contenido fundamental de la legislación educativa dentro del desarrollo de los valores de la ciudadanía democrática. La alfabetización “democrática” es más amplia que la propiamente “constitucional”. De

²⁵ Art. 33.a) (Un objetivo es) ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa”. También se reiteran los objetivos de la igualdad de género y por discapacidad y la prevención y resolución pacífica de los conflictos y la seguridad en el tráfico vial.

nuevo, hay que recordar que la “convivencia” democrática del art. 27.2 CE tiene un objeto más extenso que el texto constitucional (al que, por cierto, subsume).

Los problemas, sin duda, han cursado de forma aguda²⁶, pero son muy limitados y, en cierta manera, bastante ajenos a la generalidad del sistema educativo, donde la aplicación del art. 27.2 CE es pacífica. Los conflictos siempre han procedido, además, de una minoría concreta, grupos ultraconservadores católicos, y, en realidad, por mucho que todos discutamos sobre los valores y adoctrinamientos, sobre neutralidad y sobre cuál es o no el espacio ético común en el que debe educarse, el único tema realmente inflamable desde el punto de vista ideológico ha sido el relativo a los derechos de la comunidad LGTB²⁷, esto es, la “normalidad” de la homosexualidad y/o la transexualidad, la educación afectivo-sexual, la plena legitimidad democrática del matrimonio homosexual y, en consecuencia, la existencia de distintos modelos constitucionales de familia. Este es el punto litigioso. Lo demás, en absoluto. El gran enemigo de los grupos que han acudido a los tribunales es la denominada “ideología de género”, pero es fácil coincidir con el magistrado Pablo Lucas Murillo, en la Sentencia del Supremo de 11 de febrero de 2009 (que resuelve el recurso 948/2008), cuando, creo adivinar que con cierta ironía, sostiene (f. jco. 11) que, respecto a la “ideología de género” que los recurrentes impugnaban en los decretos que establecían la asignatura Educación para la ciudadanía, “además de no explicar con claridad qué entienden por ella, no nos dicen en qué contenido de la norma se plasman los efectos negativos que la adjudican”.

La objeción de conciencia de algunos padres en relación con sus hijos a la asignatura Educación para la ciudadanía es un asunto divisivo, pero claramente superado. Por supuesto que es válido establecer una asignatura de este tipo. Si hubiera excesos, los padres tienen las puertas de los tribunales abiertas. Últimamente ha debutado otro problema semejante en el fondo y en los promotores (en este caso, los grupos ultraconservadores católicos han encontrado en la formación política VOX su cauce de expresión natural), que es el denominado “PIN parental” respecto de las actividades educativas complementarias, impuesto en la Comunidad de Murcia. Este es un magnífico ejemplo de la artificiosidad del problema planteado. En efecto, la Región de Murcia, dentro de las Instrucciones para el comienzo del curso 2019/2020 (Resolución de 29 de agosto de 2019 de la Secretaría General de la Consejería de Educación y Cultura), tanto para infantil y primaria como para secundaria y bachillerato (art. 25.2), requiere de los padres del alumnado autorización expresa para participar en las actividades complementarias con personal docente ajeno al centro. El empleo de la palabra “PIN” es una metáfora que se trae de la contraseña que los padres pueden generar en los dispositivos digitales para evitar que sus hijos accedan a ciertos contenidos que estiman perniciosos para su educación. El programa electoral de VOX en Murcia concreta cuáles son esos contenidos en relación con las actividades educativas: “la ideología de género, la educación sexual y otras cuestiones moralmente controvertidas” (si hubieran sido más sinceros, de nuevo la cuestión LGTB²⁷). Pues bien, incluso el Presidente de Murcia ha reconocido públicamente con motivo de la polémica que no se ha relatado ningún caso de adoctrinamiento ideológico en las aulas de Murcia por este motivo. Si los males de la educación son, con carácter general, las tres “ies”: ignorancia, inercia e ideología²⁷, hay que reconocer por fuerza que los tres se dan aquí, más un cuarto: la “imaginación”, porque

²⁶ P. Nuevo aporta la cifra de más de 52.000 objeciones de conciencias a las asignaturas de Educación para la ciudadanía y más de 2.000 recursos contencioso-administrativos (2014: 217).

²⁷ En este sentido, la “ideología” es la (falsa o “postverdadera”) representación sencilla, confortable y segura de una realidad compleja y problemática. Es hacer matemática avanzada contando con los dedos.

se trata del abordaje de un problema que no existe sino sólo como grumo ideológico/mental de algunos.

Pero es, además, se trata de “actividades complementarias”, es decir, de actividades organizadas por el centro, programadas de acuerdo con su proyecto curricular anual, realizadas en horario escolar, obligatorias, evaluables, en las que ha participado el consejo escolar, donde hay representación de los padres, por mucho que tengan un carácter diferente por el momento, espacios o recursos utilizados. Cabe recordar aquí lo argumentado por la Sentencia del Supremo que resuelve el recurso 905/2008, de 11 de febrero de 2009. Los padres no pueden oponerse a la programación de la enseñanza, pero siempre pueden acudir a los tribunales en defensa del derecho reconocido en el art. 27.3 CE respecto de casos concretos de su aplicación. Es fácil adivinar, por tanto, cuál será la respuesta judicial ante este nuevo desafío. Por no mencionar que están afectados otros bienes y derechos como la libertad de cátedra de los profesores, la autonomía de los centros y, sobre todo, la confianza de los padres en el sistema educativo.

La relativa normalidad y tranquilidad de la educación en clave democrática según el art. 27.2 CE que impera en las aulas, con la excepción menor aludida, no significa que no haya problemas y muchas cuestiones a mejorar. La competencia cívico-democrática, que ya ha sido, por cierto, examinada en el último examen PISA (aunque no se han hecho públicos los resultados aún), es, sin discusión, una de las competencias que el alumnado debe adquirir. Otra cosa es hallar la fórmula que permita su mejor aprendizaje. En este punto, es innegable que existen problemas importantes y no todos ellos provienen del sistema educativo. Vivimos en España y en todos los países democráticos una grave crisis de confianza hacia los representantes políticos, una fuerte devaluación del significado de la Constitución, un creciente distanciamiento, mucho mayor entre los niños y jóvenes, hacia el sistema político, el rebrote de posiciones extremas, populistas de todo signo, pero coincidentes en negar legitimidad democrática a la Constitución, la apoteosis entre nosotros de posiciones independentistas y no sólo en Cataluña y País Vasco. El documento del Consejo de Europa de la Sentencia del Supremo antes analizada, ya apuntaba todos estos fenómenos para justificar, precisamente, la mejora de la enseñanza en valores democráticos. Hoy es aún más necesaria que antes. La crisis de deuda soberana ha acelerado este proceso. Hay un Derecho constitucional de la abundancia económica y otro de la crisis y estamos en éste último. Hablamos de educar a los escolares en los valores democráticos y ellos se desayunan todos los días con casos de corrupción, debates no respetuosos, espectáculos mentirosos, broncos y agresivos por parte de bastantes actores políticos, algunos de ellos de la mayor responsabilidad. El alumnado puede contrastar demasiado fácilmente el discurso bonito que pueden recibir en el aula con la cruda realidad de la política real. Peor aún: los profesores también son ciudadanos y, como ocurre con muchos otros, también pueden sentir apatía, sensación de fracaso, cansancio e irritación por el espectáculo político. Y más si, por causa de la crisis, sigue sin corregirse del todo el deterioro en sus condiciones laborales (remuneración, horas de clase, ratio de alumnos, etc.).

Más allá de las actitudes que pueda tener el profesorado, que serán muy variadas, hay un problema objetivo que nunca se ha abordado: la insuficiente formación en los temas constitucionales y de los derechos fundamentales que recibe el profesorado, tanto en la fase inicial como en la formación permanente. Estos contenidos se hallan diseminados a lo largo de todo el currículo escolar, pero los profesores, salvo que hayan estudiado Derecho, no han recibido formación específica alguna sobre ellos. Generalmente, aunque la materia es transversal, son los profesores de Historia y de Filosofía los que suelen explicarla. Pues bien, ¿en qué momento de su itinerario educativo han sido formados en

nuestro sistema institucional y en derechos? Como cabe imaginar, es imposible enseñar bien algo que no se conoce bien (salvo por una meritoria formación autodidacta). La discusión de los constitucionalistas y de los jueces sobre el ideario educativo constitucional gira un tanto en el vacío ante esta realidad tozuda.

Por eso no extraña tampoco, como ya advirtiera Ana Redondo (2003: 90), con unas afirmaciones que siguen siendo perfectamente válidas hoy, casi veinte años después, que “un examen de los contenidos, métodos y formas de evaluación del sistema educativo... permite concluir que la vehemencia con la que se reconoce el objetivo (de la formación cívica del alumno) no tiene correspondencia con el diseño curricular”. En la práctica, el diseño “curricular democrático” se “diluye” y el concepto de transversalidad “sin prolongación en criterios unificados, ni controles, ni metodologías adecuadas”, necesita “una profunda revisión”. Se produce una “enorme desproporción” entre los objetivos normativos y las medidas efectivas para lograr tales fines: ni se prepara al profesorado, si se enseña con las metodologías adecuadas, ni hay una definición de los contenidos propios de estas enseñanzas, ni hay control por la inspección de los resultados de este aprendizaje, ni se aborda cabalmente la evaluación de esta competencia (A. Redondo, 2003: 100).

Un aspecto que, sin embargo, se trabaja mucho y bien en el sistema educativo, aunque con diferencias entre Comunidades Autónomas, es todo lo relativo a la convivencia escolar y la lucha contra todas las formas de falta de respeto, incluido el acoso escolar o *bullying*, presencial o digital. La convivencia democrática es uno de los fines a los que alude expresamente el art. 27.2 CE y este es un asunto que sí se aborda sólidamente en los centros educativos: protocolos contra el acoso, alumnos mediadores de conflictos, alumnos mentores, responsables de convivencia de los centros, inclusión en el capítulo de sanciones medidas como la petición de perdón a la víctima o el aprendizaje-servicio, etc. Ello no significa, por supuesto, que no haya un número importante de incidentes y que no sea un asunto crecientemente preocupante, y no sólo ya en relación con los casos más graves de acoso escolar, que, por desgracia, pueden tener un desenlace realmente trágico, sino también respecto de los miles de interrupciones que diariamente se producen en las aulas. Las faltas de respeto hacia los compañeros, los enseres escolares y, a veces, contra el mismo profesor (a los que el sistema tiene que proporcionar un apoyo sólido), impiden un aprendizaje cabal. También preocupan las formas digitales de acoso porque son permanentes e insidiosas. En este contexto, la educación en los valores de convivencia democrática forma parte central y cotidiana de los establecimientos educativos. De alguna manera, aunque no es común este enfoque, el art. 27.2 CE *constitucionaliza* este tipo de actividad formativa relativa a la convivencia, de modo que establece la prioridad de la seguridad escolar como objetivo educativo a alcanzar y permite considerar los acosos escolares como agresiones al derecho fundamental de educación (con la consiguiente culpa *in vigilando* de la administración educativa actuante –o más bien, omitente), con lo que ello supone en orden a la aplicación de las garantías reforzadas de los derechos fundamentales. Hay aquí una perspectiva novedosa de posible utilización del art. 27.2CE.

III. EL IDEARIO EDUCATIVO CONSTITUCIONAL COMO PARÁMETRO DE VALIDEZ DEL SISTEMA EDUCATIVO. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO CONCEPTO CLAVE.

Cuando se habla del ideario educativo constitucional, normalmente la discusión suele remitirse a la cuestión de qué contenido tiene y de cómo debe enseñarse, esto es, al problema del ideario como *objeto* del sistema educativo. Esto es lo que ocurre con el debate sobre la asignatura Educación para la ciudadanía o sobre el PIN parental murciano de las actividades complementarias. Este es un asunto sobre el que existen ya suficientes perfiles jurisprudenciales como para encauzar los problemas que puedan presentarse en el futuro.

Más interesante me parece la segunda dimensión del ideario constitucional como parámetro de validez de algunos aspectos relevantes del sistema educativo. Ya hemos visto que el art. 27.2 CE fue clave para resolver, por activa, la invalidez constitucional del *homeschooling* y también para decidir, por pasiva, la validez de la escuela diferenciada por sexo. En estos casos, no se trata ya de que el desarrollo pleno de la personalidad, la convivencia democrática y los derechos fundamentales sean convenientemente explicados en los centros educativos, sino de que puedan servir como principios para determinar si ciertos aspectos del sistema, como la educación en casa o la educación diferenciada por sexo, son o no conformes con el marco constitucional. La democracia se enseña por el sistema educativo, pero, al mismo tiempo, el sistema educativo debe ser democrático. Es evidente que esta última afirmación abre enormes posibilidades de control judicial sobre el sistema educativo, que es de naturaleza fundamentalmente legal. Por supuesto, deberán mantenerse los equilibrios entre el poder judicial y el Tribunal Constitucional, de una parte, y el legislador educativo, de otra. Legislador que goza aquí de una amplia libertad de configuración porque la denominada “Constitución educativa” es muy principal, muy abierta, y permite e incluso reclama el pluralismo.

En el trabajo de B. Aláez y de otros autores sobre el ideario constitucional se apunta en esta dirección de su uso como parámetro de validez del sistema legal educativo. Por mi parte, me gustaría introducir un concepto clave para poder concretar, de un modo razonablemente objetivo, qué cabe entender por una educación que posibilite el pleno desarrollo de la personalidad, la convivencia democrática y el respeto a los derechos fundamentales. Ese concepto clave es el de “educación inclusiva”. A mi juicio, la educación no inclusiva no permite alcanzar los objetivos del art. 27.2 CE y, por eso, no es constitucional²⁸.

Un problema no menor, pero no insuperable, es el hecho de que este concepto proviene del ámbito de la pedagogía, no del mundo de las categorías jurídicas. La idea de inclusión educativa es reciente²⁹ y poderosa, pero también hasta cierto punto confusa y polémica.

²⁸ Permítaseme la remisión sobre el concepto de educación inclusiva y de segregación como antónimo al trabajo: *La segregación escolar en España* (Marcial Pons, Madrid, 2020).

²⁹ Es la LOE (2002) la primera norma que introduce expresamente el concepto de educación inclusiva. En su Preámbulo: “La atención a la diversidad... abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponda a las necesidades de unos pocos”. El art. 74.1 menciona la inclusión respecto de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. La LOMCE (2013) sigue esta estela y recoge la inclusión educativa entre los “principios” de la educación en su art. 1.b).

No obstante, parece posible identificar un concepto de ella constitucionalmente adecuado; hasta el punto de que sería deseable que una futura reforma de nuestro texto constitucional la incluyera en el apartado primero del art. 27 CE: “Todos tienen derecho a la educación *inclusiva*” o, si se prefiere, para no matizar la elegante contundencia de la redacción actual de ese enunciado, en el segundo, con una redacción como esta o similar: “La educación, *que habrá de ser inclusiva*, tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

La exigencia implícita, a falta de esa reforma constitucional, de que la educación a la que se refiere el art. 27 CE sea inclusiva deriva del estándar del derecho internacional de los derechos humanos aplicable así como de una interpretación evolutiva de lo que significa hoy en día una educación para la libertad, equitativa y democrática³⁰. Educación inclusiva y de calidad son, en realidad, dos caras de la misma moneda. Sin inclusión no puede haber calidad, sino, a lo sumo elitismo y segregación. Sin calidad no puede haber inclusión, sino, como mucho, paternalismo y populismo escolar. Un “sistema educativo decente” es el que alcanza los mayores niveles de inclusión y calidad al mismo tiempo³¹. En este contexto, un sistema educativo “decente” o “democrático” en los términos del art. 27.2 CE debe ser, por fuerza, “inclusivo”, lo que impide toda forma de “segregaciones” y de “exclusiones” escolares.

Un documento particularmente valioso para intentar esclarecer qué significan estos conceptos con carácter general (aún de forma introductoria y aunque se refieran, en principio, sólo a la segregación por discapacidad) es el Comentario General número 4, de 13 de septiembre, del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad en relación con el art. 24 (educación inclusiva) de la Convención internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, acordada en Nueva York el 13 de diciembre de 2006³² (en adelante, Convención de Nueva York). En su párrafo undécimo, el Comentario, define la “inclusión” educativa como un “proceso de reforma sistemática” que afronta cambios “en el contexto, método, enfoques, estructuras y estrategias” de la educación para “superar las barreras”, proporcionando “a todos los estudiantes del grupo de edad correspondiente una experiencia de aprendizaje igualitario y participativo en un entorno que se ajuste lo mejor posible a sus necesidades y preferencias”. Por el contrario, la “exclusión” supone que “a los estudiantes, directa o

³⁰ La transformación de la educación inclusiva desde principio a auténtico derecho vinculante, si bien limitado sectorialmente al ámbito de la discapacidad, se produce con el art. 24.1 de la Convención de Nueva York sobre los derechos de las personas con discapacidad (2016): “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación...” y, a tal efecto, “asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles...”. Con este precepto se produce un giro copernicano porque la educación inclusiva se convierte por primera vez en un concepto jurídico. El Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad ha interpretado el art. 24 de la Convención en su Comentario General número 4 (2016), de constante referencia. Y, por supuesto, el art. 24 de la Convención sirve como parámetro interpretativo, ex art. 10.2 CE, de nuestro catálogo de derechos constitucionales, entre ellos el de educación (art. 27 CE). De modo que el derecho fundamental de educación se refiere necesariamente, desde el punto de vista jurídico, a la educación inclusiva, al menos por lo que dice a la discapacidad. Pero, de un lado, como la idea de educación inclusiva no se restringe sólo a la discapacidad, sino a todo el alumnado, y, de otro lado, ya que el art. 14 CE prohíbe la discriminación por género o etnia, entre otras causas, no es difícil concluir que la idea de educación inclusiva abarca todo el concepto de la educación y no sólo una parte.

³¹ Para un desarrollo extenso de este postulado, ver: *Sistemas educativos decentes*, (coords. Fernando Rey y Mariano Jabonero), Fundación Santillana, Madrid, 2018.

³² Ratificado por España el 23 de noviembre de 2007 y publicado en el B.O.E. de 21 de abril de 2008.

indirectamente se les dificulta o impide el acceso a la educación”. Y la “segregación” sería la educación ofrecida “en entornos separados, diseñados o empleados para dar respuesta a una o varias deficiencias, en condiciones de aislamiento”. Puede retenerse con carácter general y no sólo para las eventuales segregaciones educativas por discapacidad, la idea de que la “segregación” supone un aprendizaje separado o paralelo de unos y otros alumnos en función de algún rasgo personal determinado (discapacidad, etnia, género u otros). Pero la segregación educativa no es un concepto espacial o topográfico, no basta que haya una separación física entre una parte del alumnado y otra. En toda segregación escolar debe producirse, además, pérdida de oportunidades educativas para un grupo determinado del alumnado.

La diferenciación entre “exclusión” y “segregación” como antónimos de “inclusión” no se expresan en el Comentario y tampoco resulta clara. La “exclusión” dificulta o impide el acceso a la educación. Es evidente que la “segregación” también implica una dificultad o un impedimento del derecho a la educación, incluso a su acceso, en la medida en que se prohíbe o dificulta a determinadas categorías de alumnos la entrada en el sistema de enseñanza general o un aprendizaje podríamos llamar ordinario. Y si esto es así, ¿qué diferencias habría entre ambos conceptos? La “exclusión”, en principio, parece referirse a alumnos concretos y la “segregación”, a grupos de ellos con algún rasgo compartido. Sin embargo, incluso aunque se refiera a grupos de alumnos y no a individuos concretos, toda segregación desemboca en una variedad de exclusión concreta ya que es siempre una barrera del acceso a la educación. Toda segregación es exclusión, pero no toda exclusión es segregación. En definitiva, la “segregación” es una especie del género “exclusión”. Las exclusiones pueden ser individuales o grupales, pueden producirse por unas razones u otras, por ejemplo, por una tasa desproporcionadamente alta de repetición, fracaso escolar y abandono temprano del sistema educativo, mientras que las segregaciones educativas, aunque afectan a alumnos concretos, lo hacen por su pertenencia a un grupo social determinado y por razones tasadas. Las segregaciones son exclusiones grupales, normalmente de tipo sistémico, que, desde el punto de vista jurídico, suponen una violación de otro derecho fundamental: el derecho a la igualdad y a no sufrir discriminación (art. 14 CE). En otras palabras, las segregaciones educativas, además de lesionar el art. 27.1 y 2 CE, son exclusiones discriminatorias en los términos del art. 14 CE. Son discriminaciones institucionales y sistemáticas.

Pues bien, en nuestro país, a pesar de los avances, que no han sido escasos en este campo, se producen aún hoy graves segregaciones educativas que fragilizan el currículo escolar de un amplio número de alumnos, lo que debilita radicalmente sus expectativas laborales y su capacidad para participar activamente en la vida social y política. Escasa instrucción, menor formación para ser ciudadanos responsables y debilitada, mínima o nula inclusión educativa. Y este fenómeno social, que forma parte de la cotidianeidad como si fuera un elemento más del paisaje, casi siempre invisible, aceptado tácitamente, nos aleja de los estándares internacionales (a los que, por cierto, estamos obligados) y, por supuesto, de un cabal ejercicio del derecho constitucional de educación (art. 27.1 CE) y de sus fines (art. 27.2 CE).

Se trata de una verdad incómoda. Pero es una verdad. ¿A qué alumnos se separa, incluso actualmente y en el ciclo básico de la educación, esa que es “obligatoria y gratuita” (art. 27.4 CE), infantil, primaria y secundaria obligatoria, en las aulas españolas?, ¿cuáles son los ámbitos principales de segregación escolar? En la primavera de 2019 irrumpió con fuerza en el debate público uno de ellos: el de los alumnos con discapacidad que reciben su formación en los centros de educación especial. La espoleta fue la Propuesta de enmienda número 502 del Comité de Representantes de Personas con Discapacidad (en

adelante, CERMI) al proceso de diálogo del Ministerio de Educación y Formación Profesional con la sociedad civil en orden a modificar el marco estatal básico vigente de la educación. Concretamente, se proponía incluir en la nueva norma la Disposición adicional 48 para “implantar plenamente la dimensión inclusiva en el sistema educativo español”, fijando en el curso escolar de 2025 el límite máximo para no admitirse, “desde esa fecha, modalidades, regímenes, recursos o apoyos educativos que no se atengan estrictamente al principio de inclusión” lo que supone que “los centros y unidades de educación especial se reorientarán para ser convertidos en recursos de apoyo a la inclusión, irradiando a todo el sistema educativo”. Y, por supuesto, desde el momento de aprobación de la nueva norma educativa y hasta el año 2025 no podrán crearse ni concertarse nuevos centros de educación especial. Es decir, no se podrían crear nuevos desde ahora y, como más tarde en septiembre de 2025, los centros de educación especial deberían desaparecer en su formato actual para transformarse en centros de recursos, pero no de enseñanza.

Esta propuesta suscitó un debate social y político muy vivo, con manifestaciones en la calle, incluso, de un buen número de padres y madres de alumnos de tales centros, defendiendo la educación especial, bajo el lema “inclusión sí, educación especial también”, y reivindicando este tipo de educación como de libre elección por ellos. La inclusión escolar del alumnado con discapacidad no se resuelve de un modo tan sencillo ignorando o negando el problema. Entre otras cosas porque el estándar internacional en esta materia apunta hacia otra dirección y pone bajo sospecha todo centro educativo en el que solo se formen alumnos con discapacidad. Las más importantes advertencias proceden nada menos que del Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Son de tres tipos. Por un lado, las observaciones generales – no específicas para nuestro país- de su Comentario General número 4 del art. 24.1 de la Convención de Nueva York. Por otro, el Informe de investigación extraordinaria relacionada con España de 31 de agosto de 2017. Por último, el informe periódico de seguimiento de la Convención respecto de España de 13 de mayo de 2019. En España se produce, por tanto, un serio desajuste entre la doble red de centros ordinarios y especiales para el alumnado con discapacidad respecto de los estándares internacionales aplicables, de modo que hay que, inevitablemente, llevar a cabo una paulatina transformación de la arquitectura institucional de los centros de educación especial, convirtiéndolos en centros de recursos de un único sistema escolar inclusivo de atención a la diversidad.

Otro ámbito donde se ha provocado un cierto debate es el de la eventual segregación de las escuelas donde se imparte formación separada según el sexo de su alumnado. Ya he expuesto mi punto de vista: la escuela diferenciada no es segregadora en sentido estricto porque no hay diferencias demostradas en el nivel de instrucción recibido, pero no es inclusiva. Y, en consecuencia, ni debe extenderse la educación diferenciada a la escuela pública, ni cabe financiar con dinero pública la escuela privada que opte por ese modelo.

El tercer escenario de segregación a considerar es el étnico-racial, el fenómeno usualmente conocido como “centros-guetos”, fórmula expresiva pero no recomendable porque contribuye a estigmatizar aún más, en este caso con el lenguaje, a tales escuelas e institutos. En este punto, más allá de algunos documentos de instituciones públicas, no se produce debate social o político alguno a pesar de ser, a diferencia de los dos casos anteriores, un ejemplo indubitado de segregación escolar. Miles de escolares gitanos e inmigrantes en España reciben su educación en colegios e institutos en los que o bien sólo pueden encontrar a otros alumnos de su etnia o bien a un porcentaje de ellos desproporcionadamente superior al de su grupo étnico en el barrio o comunidad donde se ubica el establecimiento educativo. Todos los datos disponibles muestran que tales

alumnos acuden a la enseñanza infantil en una proporción inferior al de la población mayoritaria, reciben una formación de primaria más débil, apenas saltan a la secundaria y, cuando lo hacen, la mayoría la abandona tempranamente, sobre todo en el caso de las mujeres, y muy pocos logran acceder a la formación profesional y mucho menos a la universidad. Es una segregación étnica de dimensiones colosales. Escuelas e institutos con una tasa desproporcionadamente alta de minorías étnicas en relación con la población de su entorno no son inclusivas, son segregadoras, impiden el pleno desarrollo de la personalidad, la convivencia democrática y el ejercicio de los derechos (entre ellos, el de igualdad), por lo que son manifiestamente inconstitucionales.

Un último ámbito de segregación, aunque, por supuesto, no por ello de menor importancia, es el socioeconómico, que se produce cuando el alumnado de familias con menor nivel de recursos educativos y económicos se forma en los centros públicos y el que cuenta con mejores apoyos en los privados. Este escenario de segregación es diferente de los anteriores porque no hay una correlación tan mecánica y generalizada entre la pertenencia a un grupo social y su formación en aulas o colegios separados. Por fortuna, en España un gran número de alumnos de familias con escasos recursos se forman en colegios conjuntamente con alumnos de familias con ellos, ya sean públicos o privados. Pero aunque sea más difuso, los datos, incluso los incompletos de los que se dispone porque sobre este asunto ninguna institución pública ha puesto el foco, muestran que en ciertos casos y más en unos territorios de España que en otros, sí se produce esta segregación, sobre todo por arriba: la segregación para los estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico es mayor que para las de menor. Es decir, que se puede encontrar alumnos de menor nivel económico en centros privados de modo significativo, pero los alumnos de mayor nivel económico se concentran invariablemente en determinados colegios privados.

Junto a los citados, cabe suponer otros casos de segregación educativa. La educación en las aulas hospitalarias y en el propio domicilio por enfermedad, por ejemplo. A mi juicio, sin embargo, no se trata de supuestos genuinos de segregación escolar porque son temporales, porque la relación con el aula de origen no se interrumpe del todo y porque no están vinculados a los prejuicios discriminatorios que son el móvil de las segregaciones antes mencionadas. Tampoco me parece segregación en sentido genuino la formación de los menores internos en centros tutelados y de justicia juvenil. La separación escolar aquí es forzosa, pero temporal y tampoco se suele imposibilitar del todo las conexiones con el centro educativo ordinario de referencia. En este caso, la segregación se produce como consecuencia inevitable del cumplimiento de la medida impuesta y no por un prejuicio discriminatorio. Y los afectados sólo comparten entre sí el internamiento temporal, pero no necesariamente su pertenencia a un mismo grupo social. Otras formas de organización docente que a veces son calificadas como segregadoras por diferentes actores del sistema educativo (asociaciones de padres y madres, sindicatos, etc.), como, por ejemplo, las secciones bilingües, a pesar de sus eventuales zonas de sombra, no encajan tampoco en el concepto estricto de segregación educativa aquí expuesto.

Ahora bien, ¿qué significa “educación inclusiva”? En contra de una creencia bastante generalizada, la educación inclusiva no se refiere sólo a la educación del alumnado con algún tipo de discapacidad o, en general, con “necesidades educativas especiales”. Un concepto de inclusión referido sólo a este alumnado no sería inclusivo. Es cierto que sólo en el ámbito de la discapacidad existen normas internacionales vinculantes que obligan a que la educación sea inclusiva y en el resto de espacios no. Pero, aunque el avance sea mayor en el campo de la discapacidad, no sólo normativo, sino también doctrinal y jurisprudencial (el Tribunal Supremo ha ido sentando una jurisprudencia cada vez más

precisa al respecto), la educación inclusiva es un concepto mucho más amplio que se refiere a todos y cada uno de los alumnos.

El documento que marca el inicio de la contemporaneidad de los modelos educativos y apunta ya a la inclusión es el influyente Informe Warnock de 1978. En los ochenta, los Estados no incorporan aún el modelo inclusivo, pero adoptan el de integración, que es un avance frente al modelo de segregación pura y dura, y es el dominante hoy en día. Numerosos alumnos con discapacidad van a empezar a recibir su formación en los centros ordinarios, aunque no se suprimen los especiales. El sistema educativo sigue dirigido fundamentalmente a la mayoría de la población escolar, al alumnado “normal”, pero se empiezan a permitir ciertas adaptaciones, curriculares y de otro tipo, para grupos concretos de alumnado, como el de discapacitados, pero no sólo para ellos. El párrafo undécimo del Comentario general número 4 (2016) del Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, antes citado, define la “integración” como “el proceso de emplazar a las personas con discapacidad en los centros educativos ordinarios, siempre que el estudiante con discapacidad pueda adaptarse a los requisitos y demandas existentes en este tipo de centros”. Es decir, el modelo de integración postula la adaptación del alumnado con discapacidad (y, a partir de ahí, de otros tipos de vulnerabilidad social: el alumnado con “necesidades educativas especiales”) a los centros ordinarios hasta donde se pueda. Sin embargo, el modelo de educación inclusiva pretende justo lo contrario: supone la adaptación de los centros ordinarios a las necesidades y aspiraciones y capacidades de cada alumno hasta donde se pueda. El alumnado “especial” no tiene que normalizarse o asimilarse y convertirse en ordinario, sino que ya no habrá alumnado especial: todo él será ordinario. Eso es justamente lo que significa “inclusión”: que desaparece el alumnado especial y se atiende las especialidades del alumnado. De todo él.

Para Mel Ainscow, la educación inclusiva es un nuevo enfoque de la educación que obliga a repensar toda la forma en que funciona una escuela y que involucra los cuatro siguientes elementos (2018: 40): 1º) La inclusión es “un proceso” en orden a mejorar la respuesta a “la diversidad de los estudiantes”, de todos ellos. Se trata de “aprender a vivir con las diferencias” y de “aprender de ellas”. 2º) La inclusión se refiere a “la identificación y eliminación de barreras” de todo tipo: organización de las escuelas, formas de enseñanza y de evaluación, entre otras. 3º) La inclusión está vinculada con “la presencia, la participación y los resultados del aprendizaje”. Presencia significa “dónde se educan los niños y si asisten de modo fiable y puntual”. La participación hace alusión a la “calidad de sus experiencias” mientras están en el sistema educativo; de modo que “se debe incorporar la opinión de los propios estudiantes”. 4º) Aunque la inclusión no se ciñe sólo a los alumnos vulnerables, “implica un énfasis particular en aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento”. Esto implica “la responsabilidad moral” de garantizar que “los grupos de estudiantes que estén estadísticamente más expuestos (pero también los que pueden ser pasados por alto) se supervisen cuidadosamente”.

Si la inclusión es un proceso que afecta a todos y cada uno de los actores y factores del sistema educativo, es lógico concluir, como hace Ainscow (2018: 48), que “no hay un solo modelo de escuela inclusiva”. La inclusión admite gradaciones. No hay política educativa perfecta, hay que buscar las mejores soluciones para resolver este dilema de la diferencia. Lo que sí es común en las “escuelas altamente inclusivas” es, a su juicio, “que

son lugares acogedores y de apoyo para todos sus estudiantes, especialmente para aquellos con discapacidad o con otro tipo de dificultades (2018: 41)³³”.

En definitiva, por más que el concepto de educación inclusiva sea, hasta cierto punto, escalable o graduable, y que las soluciones de mejora de la situación actual no se puedan introducir de un día para otro, no es menos cierto que un sistema educativo que en sus elementos definitorios no sea inclusivo estaría lesionando los fines constitucionales de la educación según el art. 27.2 CE. De modo manifiesto, por ejemplo, por lo que se refiere a la educación segregada por etnia, razones socio-económicas y/o discapacidad. El concepto de educación inclusiva podría operar, por tanto, como criterio para objetivar el “ideario educativo constitucional” como parámetro de los principales elementos o rasgos del sistema educativo.

³³ El Comentario General número 4 (2016), citado, ejemplifica en su párrafo duodécimo las características fundamentales de la educación inclusiva: un enfoque global de sistemas (todos los recursos deben invertirse en el avance de la educación inclusiva); un entorno educativo global: enseñanza, orientación, cuidados médicos, relaciones con los padres, la comunidad, viajes escolares, etc.; un enfoque personal global: currículos flexibles, métodos adaptados, atención temprana; un énfasis en las capacidades de los estudiantes y sus aspiraciones más que en los contenidos cuando se planifica la actividad de enseñanza; profesores de apoyo, entrenados y trabajando en red; respeto y valoración de la diversidad; entornos de aprendizaje amistosos; transiciones efectivas entre la formación inicial, la profesional y la vida laboral; reconocimiento de las asociaciones (docentes, de padres y estudiantes); y seguimiento y evaluación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AINSCOW, M.: Entrevista en *Organización y Gestión Educativa*, mayo-junio 2018, n. CXXXI, pp. 39-42.

ALÁEZ, B.: “El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas”, en *Revista europea de derechos fundamentales*, n. 17, 2011, pp. 91-129.

ÁLVAREZ JUNCO, J.: “Educación, identidad, historia”, en *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, CEPCO, Madrid, 2007.

BELLAMY, F.X.: *I diseredati*, editorial Itaca, 2016.

CELADOR, O.: “Neutralidad de los poderes públicos y símbolos políticos”, en *Revista General de Derecho Administrativo*, Iustel, n. 53, 2020.

CERVEN, K.J.: *Single-sex education: promoting equality or an unconstitutional divide?*, en *University of Illinois Law Review*, vol. 1, n. 3, 2002, pp. 699-723.

COHEN, D.S.: “No boy left behind? Single-sex education and the essentialist myth of masculinity”, en *Indiana Law Review*, 2008, pp. 276-301.

COMISIONADO PARA LOS DERECHOS HUMANOS DEL CONSEJO DE EUROPA: *Fighting school segregation in Europe through inclusive education*, de 12 de septiembre de 2017.

COMITÉ DE NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: Comentario General número 4 (2016) del art. 24.1 de la Convención de Nueva York sobre los derechos de las personas con discapacidad.

- Informe de investigación extraordinaria relacionada con España de 31 de agosto de 2017.
- Informe periódico de seguimiento de la Convención respecto de España de 13 de mayo de 2019.

COMITÉ DE NACIONES UNIDAS PARA LA ELIMINACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL: Observaciones finales sobre los informes periódicos vigésimo primero, vigésimo segundo y vigésimo tercero de España”, 13 de mayo de 2016.

ECRI: Informe de la Comisión europea contra el racismo y la intolerancia, del Consejo de Europa, quinto ciclo de supervisión sobre España, de 27 de febrero de 2018.

FERNÁNDEZ-MIRANDA, A.: “Educación para la ciudadanía. Una perspectiva constitucional”, en *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, CEPCO, Madrid, 2007.

FUNDACIÓN SECRETARIADO GITANO: *El alumnado gitano en secundaria. Un estudio comparado*. Resumen Ejecutivo. Madrid, 2013.

LÓPEZ CASTILLO, A. (ed.): *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, CEPCO, Madrid, 2007.

- “Formación de la identidad personal y educación: apuntes”, en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, n. 17, 2013, pp. 309-331.

MURILLO, F.J. y MARTÍNEZ-GARRIDO, C.: “Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los

países de la Unión Europea”, en *Revista de Sociología de la Educación*, 2018, vol. 11, n. 1, pp. 37-58.

NAVAS, M.: “¿Diferenciar o segregar por razón de sexo? A propósito de la constitucionalidad de la educación diferenciada por sexo y su financiación pública. Comentario a la STC 37/2018 y conexas”, en *Teoría y realidad constitucional*, UNED, n. 43, 2019, pp. 473-498.

NUEVO, P.: “Derechos fundamentales e ideario educativo constitucional”, en *Revista de Derecho Político* de la UNED, n. 89, 2014, pp. 205-238.

PRIETO, L.: “la escuela (como espacio) de tolerancia: multiculturalismo y neutralidad”, en *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, CEPCO, Madrid, 2007.

RECALCATI, M.: “La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza”, Anagrama, Barcelona, 2016.

REDONDO, A.: *Defensa de la Constitución y enseñanza básica obligatoria (integración educativa intercultural y homeschooling)*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2003.

REY, F. y JABONERO, M. (coordinadores): *Sistemas educativos decentes*. Fundación Santillana, Madrid, 2018.

REY, F.: *La segregación escolar en España*, Marcial Pons, Madrid, 2020.

RODRÍGUEZ ZAPATERO, J.: “La doctrina jurisprudencial sobre el derecho a la educación inclusiva: análisis de la Sentencia del Tribunal Supremo de 14 de diciembre de 2017”, en *Anales de Derecho y Discapacidad*, n. 3, junio 2018, pp. 121-137.

SALAZAR, O.: “Educación diferenciada por razón de sexo y derecho a la educación. Sobre la inconstitucionalidad de la reforma del art. 84.3 de la LOE”, en *Revista Española de Derecho Constitucional*, 106, 2016, pp. 451-478

SALOMONE, R.: “Rights and Wrongs in the debate over single-sex schooling”, en *Boston University Law Review*, vol. 93, 2013, pp. 971-1027.

SICILIA, G. y SIMANCAS, R.: *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de Pisa 2015*, Fundación R. Areces, Madrid, 2018.

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUÑA: *La segregación escolar en Cataluña: la gestión del proceso de admisión del alumnado*, Barcelona, 2016.

SOLOZÁBAL, J.J.: “La enseñanza de valores entre la libertad ideológica y el derecho a la educación”, en *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, CEPCO, Madrid, 2007.

VIDAL, C.: “Educación diferenciada y Tribunal Constitucional”, en *Revista general de Derecho Constitucional*, n. 29, 2019.

- *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*, Marcial Pons, Madrid, 2017.